

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

PHILOSOPHIA

1975

CLUJ-NAPOCA

REDACTOR ȘEF: Acad. prof. ȘT. PASCU

REDACTORI ȘEFI ADJUNCTI: Acad. prof. ȘT. PÉTERFI, prof. VL. HANGA, prof. GH. MARCU

COMITETUL DE REDACȚIE FILOZOFIE: Prof. T. HĂGAN, prof. D. ISAC, prof. N. KALLÓS, prof. AL. ROȘCA, membru corespondent al Academiei (redactor responsabil), conf. G. TOMUȚA (secretar de redacție)

STUDIA

UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

PHILOSOPHIA

Redacția : CLUJ-NAPOCA, str. M. Kogălniceanu, 1 ● Telefon 1 34 50

SUMAR – СОДЕРЖАНИЕ – SOMMAIRE – CONTENTS – INHALT

F I L O Z O F I E

- M. BALAIȘ, Teoria sintetică a semnificației ● The Synthetic Theory of Meaning 3
- V. CĂTINEANU, Raționalismul lui D.D. Roșca ● Le rationalisme de D.D. Roșca 10
- A.I. HOSSU, Raportul dintre Lenin și Hegel în problema cunoașterii în lumina *Caietelor filozofice* ● Das Verhältnis zwischen Lenin und Hegel in der Erkenntnistheorie anhand der *Philosophischen Hefte* 17
- E. POP, Direcțiile de dezvoltare ale antropologiei în România ● Направления развития антропологии в Румынии 26
- L. ZĂPÎRȚAN, La démocratie bourgeoise et l'élitisme pluraliste ● Democrația burgheză și elitismul pluralist 34

S O C I O L O G I E

- C. IANCU, Un model bazat pe descompunerea liniară a probabilităților condiționate ● A Model Grounded on Linear Breaking up of Conditional Probability into Constituent Parts 41

P S I H O L O G I E

- T. KULCSÁR, Rolul unor factori nonintelectuali de personalitate în determinarea reușitei școlare ● The Role of Some Nonintellectual Factors in Determining Success in School 48
- H. PITARIU, C. IANCU, I. GABRIEL, Decizia în selecția psihologică a analiștilor și programatorilor ● Decision in Psychological Selection of Analysts and Programmers 55

P E D A G O G I E

- M. CHIȘU, Diferențierea elevilor în raport cu particularitățile interesului de cunoaștere ● La différentiation des élèves par rapport aux particularités de l'intérêt cognitif 61

M. IONESCU, Aspecte ale îmbinării instrucției clasice cu mijloace ale instruirii programate ● Some Aspects of Combining Classical Instruction with the Means of Programming Instruction	68
Aniversări — Anniversaires — Anniversaries — Jahreswenden — Годовщины	
Nicolae Mărgineanu — septuagenar ● Nicolae Mărgineanu — septuagénaire	74
Profesorul Dumitru Salade la 60 de ani ● Le professeur Dumitru Salade pour son 60 ^e anniversaire	77
Note bibliografice — Notes bibliographiques — Bibliographical Notes — Библиографические заметки	
Un rodnic și valoros bilanț științific (G. TOMUȚA)	79

TEORIA SINTETICĂ A SEMNIFICAȚIEI

MIRCEA BALAIȘ

Elaborarea unei teorii semantice unitare, punct de convergență al preocupărilor semantice contemporane, întâmpină serioase dificultăți datorită diversității punctelor de vedere în definirea și tratarea principalelor concepte semantice, îndeosebi a conceptului de semnificație.

În lucrarea de față ne propunem să prezentăm una dintre contribuțiile cele mai însemnate care ar putea constitui o bază rezonabilă pentru o tentativă de sintetizare a problematicii semantice pornind de la definiția riguroasă a conceptului de semnificație: *teoria sintetică a semnificației*, propusă de filosoful canadian Mario Bunge*.

Teoria prof. Bunge se întemeiază pe ideea definirii semnificației ca unitate a sensului și referinței. „Mai precis — scrie Bunge — vom defini semnificația unui construct (predicat sau propoziție) ca perechea ordonată compusă din sensul și clasa de referință a constructului” (p. 281).

Definirea formală a semnificației presupune definirea prealabilă a sensului și referinței. Teoria referinței fiind mai puțin elaborată se începe cu aceasta, prilej de a se da o nouă definiție formală predicatului logic. În general se consideră că referința unui predicat n -adic $Pa_1 \dots a_n$ o constituie clasa argumentelor sale $\{a_1 \dots a_n\}$, ceea ce se notează $R(Pa_1 \dots a_n) = \{a_1, \dots, a_n\}$. Întrucât a_i este extras dintr-o mulțime A_i , domeniul predicatului poate fi considerat, la o analiză mai fină, ca produs cartezian al submulțimilor sale A_1, \dots, A_n din care sînt extrase argumentele a_1, \dots, a_n .

Deci predicatul P poate fi construit ca o funcție cu domeniul format din n -tuplele a_1, \dots, a_n , adică produsul cartezian A_1X, \dots, XA_n și codomeniul format din clasa S a tuturor enunțurilor care îl cuprind în sine pe P :

(1) $P: A_1X A_2X, \dots, XA_n \rightarrow S$; ceea ce poate fi scris prescurtat:

(1') $P: \bigcup_{1 \leq i \leq n} A_i \rightarrow S$, în care \bigcup este simbolul reuniunii generalizate.

Definiția referinței predicatului Rp se deosebește de aceea a propoziției Rs datorită deosebirii dintre cele două constructe. *Referința* unui predicat Rp se definește ca funcție de la familia IP de predicate n -adice din care face parte predicatul P , care are domeniul comun $\{A_1X, \dots, XA_n\}$ la domeniul predicatului respectiv $P(\bigcup_{1 \leq i \leq n} A_i)$:

:Df1. $Rp: IP \rightarrow P(\bigcup_{1 \leq i \leq n} A_n)$, dacă Rp este definită pentru fiecare $P \in IP$ și $Rp(P) = \bigcup_{1 \leq i \leq n} A_n$. *Referința enunțului* Rs se definește ca funcție de la mulțimea enunțurilor S la domeniul predicatului pe care îl conține:

Df2: $Rs: S \rightarrow P(\bigcup_{1 \leq i \leq n} A_i)$, dacă Rs este definită pentru fiecare $s \in S$ și sînt satisfăcute condițiile:

* M. Bunge, *Meaning in Science*, Proceedings of the XV-th World Congress of Philosophy, Sofia, Sofia Press, vol. 2, 1973, pp. 280—286.

i) $Rs(Pa_1, \dots, a_n) = \{a_1, \dots, a_n\}$ (clasa de referință a unui enunț elementar este clasa de referință a predicatului pe care îl conține).

ii) $Rs\omega(S_1, \dots, S) = \bigcup_{1 \leq i \leq n} Rs(S_k)$, clasa de referință a unei propoziții compuse cu ajutorul unui operator ω este egală cu reuniunea claselor de referință a enunțurilor elementare componente.

iii) $Rs((Qx_1) \dots (Qx_n)Px_1, \dots, x) = Rp(P)$, clasa de referință a unei formule cuantificate este egală cu clasa de referință a predicatului care apare în ea.

Pornind de la definițiile date, Bunge stabilește următoarele consecințe privind referința anumitor operatori propoziționali: Pentru orice enunțuri p și q sînt valabile relațiile:

(1) $Rs(\neg p) = Rs(p)$; (Referința negației unei propoziții este egală cu referința propoziției);

(2) $Rs(pVq) = Rs(p \cdot q) = Rs(p) U Rs(q)$; (Referința disjuncției a două propoziții este egală cu referința conjuncției acestora și mai departe egală cu reuniunea claselor de referință a celor două propoziții).

(3) $Rs((x)(Px \rightarrow Qx)) = Rp(P) \cap Rq(Q)$; (Referința implicației a două predicate cuantificate universal este egală cu intersecția claselor lor de referință).

Altă definiție introdusă este aceea a *diferenței referențiale* între constructe de același tip, adică fie predicate, fie propoziții.

Df3: c și c' două constructe de același tip, atunci diferența referențială între ele este egală cu diferența simetrică (booleană) dintre clasele lor de referință: $\delta_R(c, c') = Rc \Delta Rc'$.

În privința *sensului* Bunge subliniază caracterul contextual al acestuia, care „... se manifestă prin faptul că el presupune totalitatea relațiilor logice ale constructului respectiv” (p. 283).

Printr-o analiză de finețe se distinge în cadrul relațiilor logice ale unui construct într-un anumit context un dublu sens: *în sus spre premise* și *în jos spre consecințe*. În funcție de acestea sensul unui construct va cuprinde două componente: (a) „mulțimea implicanților unui construct” denumită „purport” traductibil prin „sensul în sus” sau „ante-sens”; (b) „mulțimea implicatelor unui construct” denumită „import” traductibil prin „sensul în jos” sau „post-sensul”. „Iar sensul integral al unui construct va fi definit ca reuniunea ante-sensului și a post-sensului său” (p. 283).

Pentru simplificarea analizei Bunge ia în considerare „contexte închise”, anume „mulțimi de constructe de un tip dat (fie predicate, fie propoziții) închise sub negații, conjuncții și disjuncții” (p. 283). Notăm că un asemenea contex boolean poate fi luat ca bază pentru oricare tip de sistem logic. Din punctul de vedere al teoriei mulțimilor (asimilată aici cu logica claselor) un asemenea context închis are o structură de lattice în care relația de ordine este *derivarea logică*. Dacă „C” este o asemenea mulțime închisă de constructe ordonată prin relația de derivare logică atunci „C” reprezintă un ideal maximal în care orice element x , $x \in C$ generează propria sa familie sau ideal maximal. În consecință, definiția

ante-sensului unui construct oarecare x va fi următoarea: $Df4: \{Ante-sensul\}_C(x) = (x)_C = \{y \in C \mid y \vdash x\}$. Adică, *ante-sensul* lui x în C este egal cu „anterioritatea (ancestry) logică a lui x în C adică idealul maximal (x) generat de x în $C =$ (p. 283).

Mai explicit: *ante-sensul* unui construct x în C (care C este o latică) este dat de idealul maximal $(x)_C$ sau familia tuturor submulțimilor lui C care are drept margine superioară minimă pe $x, y \vdash x$.

Post-sensul constructului x în C este definit astfel: $Df5: \{Post-sensul\}_C(x) =)x_C = \{y \in C \mid x \vdash y\}$. Adică, *post-sensul* unui construct x în clasa C este dat de *filtrul maximal* al lui x în C , notat $)x_C$, adică familia tuturor submulțimilor lui C care are drept marginea inferioară maximă pe x , notată cu y , care derivă logic din $x, x \vdash y$.

Sensul integral al unui construct x în C va fi dat de reuniunea *ante-sensului* cu *post-sensul* său:

$$Df6: S_C(x) = Antec(x) \cup Post_C(x) = (x)_C \cup)x_C.$$

Este evident că sensul integral al unei clase de constructe C_0 va fi dat de reuniunea sensurilor integrale ale componentelor sale C :

$$(2) \quad S\{c_i \mid c_i \in C_0 \mid i \in N\} =_{Df} \bigcup_{1 \leq i \leq n} S(c_i).$$

Bunge distinge, apoi, în cadrul sensului integral *sensul logic* de *sensul extralogic*. Primul a fost deja analizat și definit. „Sensul extralogic al unei teorii cu referenți factuali, de exemplu o teorie științifică, se dovedește a fi coincident cu sensul ei factual” (p. 284). Considerînd teoria ca o mulțime de constructe C_0 sensul ei extralogic va fi egal cu diferența dintre sensul integral și logica L a lui C_0 :

$$(3) \quad S_L - \{c_i \mid c_i \in C_0 \mid i \in N\} = \bigcup_{1 \leq i \leq n} S(c_i) - L$$

Distincția este relevantă îndeosebi în cadrul teoriilor axiomatizate. Ea nu este însă operantă în cazul axiomatizării logicii, unde pentru a evita cercul vicios trebuie să se distingă între sensul logic și cel metalogic.

Deosebirea de sens între două constructe se definește astfel:

$Df7$: Deosebirea de sens \neq între două constructe c și c' este egală cu diferența simetrică a sensurilor lor:

$$\delta(c, c') = S(c) \Delta S(c').$$

În continuare, pentru a defini sintetic conceptul de semnificație, Bunge generalizează definițiile referinței și sensului.

Astfel, *referința* unui construct în general (fie predicat, fie propoziție) va fi:

(4) $R: C \rightarrow P(\Omega)$ în care C reprezintă mulțimea constructelor Ω mulțimea obiectelor la care se referă constructele iar $P(\Omega)$ este clasa de obiecte care satisfac predicatul P . Deci, referința unui construct este funcția biunivocă de la mulțimea constructelor la clasa lor de referință.

Sensul unui construct în general este funcția biunivocă de la mulțimea constructelor la clasa constructelor care îl cuprind pe P :

$$(5) \quad S: C \rightarrow P(C).$$

Semnificația este definită pe baza sensului și a referinței: *Df8* „Fie Ω mulțimea tuturor obiectelor și $C \subset \Omega$ mulțimea constructelor cu sens definit. Numim S și R funcțiile sens și respectiv referință. Atunci bijecția $M: C \rightarrow P(C) \times P(\Omega)$ astfel încât $M(x) = \langle S(x), R(x) \rangle$ pentru $x \in C$ este numită *funcție de semnificare*, iar valoarea sa $M(c)$ la c este numită semnificația lui c ” (p. 284).

Din combinarea definițiilor *Df3* și *Df7* se obține definiția *diferenței de semnificație*: Între două constructe c și c' de același tip:
Df9: $\delta_M(c, c') = \langle \delta_S(c, c'), \delta_T(c, c') \rangle$ (adică diferența de semnificație între două constructe, c și c' este egală cu perechea ordonată a diferenței de sens și a diferenței referențiale a lor).

Definiția sintetică a semnificației îi permite lui Bunge să clarifice alte două concepte importante ale semanticii — *designarea* și *significarea*.
Df10: Dacă E este o mulțime de expresii ale unui limbaj L , atunci funcția de *designare* D va fi definită ca funcție de la mulțimea expresiilor la mulțimea constructelor:

$$(6) \quad D: E \rightarrow C,$$

iar funcția de *significare* Sig va reprezenta compoziția între funcția de semnificare și funcția de designare:

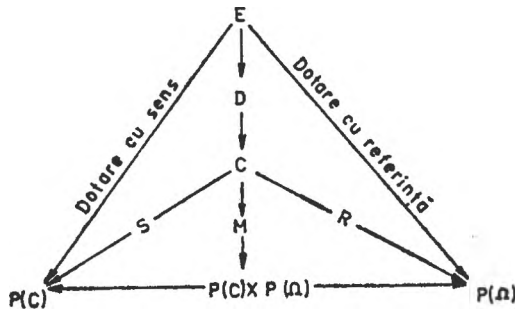
$$(7) \quad Sig = M \circ D,$$

astfel că valoarea sa $Sig(e)$ pentru $e \in E$ se numește *significanța* lui e în E .

Putem da o formulare detaliată definiției semnificației înlocuind valorile lui M și D în formulă, anume $M: C \rightarrow P(C) \times P(\Omega)$; și $D: E \rightarrow C$:

$$(8) \quad Sig: E \rightarrow P(C) \times P(\Omega)$$

Raporturile dintre toate aceste concepte sînt sugestiv reprezentate de Bunge prin următoarea diagramă:



Pe baza definirii conceptului de semnificare se poate obține definiția conceptului de *echisemnificare* sau *sinonimie*: *Df11*: Două expresii e și e' ale unui limbaj L sînt sinonime în L dacă și numai dacă ele au aceeași semnificație în L :

$$\text{Syn}(e, e') =_{\text{Df}} \text{Sig}(e) = \text{Sig}(e').$$

Teoria sintetică a semnificației prilejuiește unele reflecții relevante îndeosebi prin implicațiile lor:

i) Cu privire la noua definiție formală a predicatului (formula (1)) Bunge remarcă doar deosebirea dintre construcția sa și aceea a lui Frege, fără a intra în detalii. Comparația critică a celor două constructe este foarte instructivă. Știm că Frege — și după el toți logicienii contemporani — a definit funcția propozițională ca pe o funcție care are drept domeniu mulțimea indivizilor, iar drept codomeniu, mulțimea valorilor logice, ceea ce ar putea fi exprimat formal: $P: \{a_1, \dots, a_n\} \rightarrow T$, în care T este mulțimea valorilor de adevăr.

Constructul fregelian consacrat în logică ne apare ca inexact deoarece el este aplicabil doar funcțiilor propoziționale cuantificate care sînt asimilabile propozițiilor, spre deosebire de cele necuantificate care nu au o valoare logică, ci doar pot dobîndi o valoare logică determinată dacă sînt transformate în propoziții prin evaluarea argumentelor lor pe un cîmp logic dat. O altă carență a constructului fregelian constă în caracterul vag al domeniului predicatului. Ambele aceste lipsuri sînt remediate în construcția lui Bunge: domeniul predicatului este mai precis indicat, structura sa fiind relevată, iar funcția nu ia valori pe mulțimea valorilor de adevăr ci pe aceea a enunțurilor. Ea va fi realizabilă cînd enunțul s_i obținut prin evaluarea argumentului funcției cu un a_i , $a_i \in A_i$ din domeniul ei, aparține clasei S , adică atunci cînd $s_i \in S$. Dezvăluirea tuturor consecințelor acestei noi definiții a predicatului nu intră în scopul lucrării de față. Trebuie însă să remarcăm faptul că ea reprezintă o importantă perfecționare a limbajului logicii, care poate conduce la o reformulare a teoriei logicii contemporane.

Evident că o atare reformulare presupune în primul rînd redefinirea adecvată a conceptului de propoziție.

ii) Admițînd definiția formală a predicatului dată de Bunge, se poate construi definiția formală a *propoziției* ca funcție definită pe mulțimea enunțurilor „ S ” care ia valori pe mulțimea valorilor logice T .

$$(1) \quad \mathfrak{X}: S \rightarrow T.$$

Analizînd mai riguros domeniul S al propoziției \mathfrak{X} , observăm că de fapt el este format din produsul cartezian S_1X, \dots, XS al tuturor submulțimilor S_i ale lui S din care sînt extrase enunțurile s care pot să fie propoziții, deci definiția formală a propoziției se precizează astfel:

$$(2) \quad \mathfrak{X}: S_1X, \dots, XS_n \rightarrow T,$$

ceea ce se poate prescurta:

$$(2') \quad \mathfrak{X}: \bigcup_{1 \leq i \leq n} S_i \rightarrow T.$$

iii) Pe marginea diagramei semnificației se impun unele considerații relevante pentru o analiză semantică a limbajului simbolic și a formalizării. În cadrul diagramei pot fi stabilite trei nivele relativ distincte:

a) *nivelul lingvistic* E care cuprinde expresiile limbajului (simboluri și formule simbolice);

b) *nivelul logic* C care cuprinde constructele logice (predicate și propoziții);

c) *nivelul epistemic* $P(C)$ și $P(\Omega)$ care cuprinde sensurile și referințele adică semnificațiile constructelor respective.

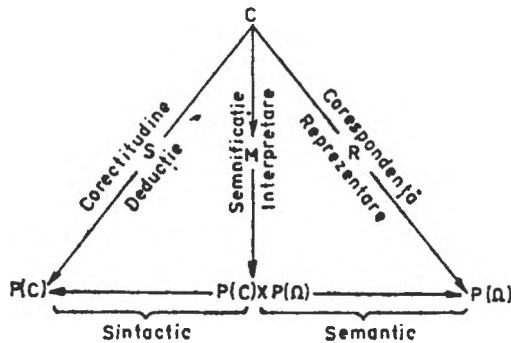
Nivelul lingvistic se raportează *nemijlocit* la nivelul logic prin intermediul funcției de designare $D: E \rightarrow C$. Nivelul logic se raportează *nemijlocit* la cel epistemic prin intermediul funcției de semnificare $M: \rightarrow P(C) \times P(\Omega)$. Nivelul lingvistic nu se raportează *direct* la nivelul epistemic, ci doar *mijlocit* prin intermediul constructelor logice ale nivelului logic. Acest fapt — fundamental pentru înțelegerea esenței simbolizării și formalizării cât și a erorii formalismului și convenționalismului — este limpede exprimat în definiția semnificației expresiilor: O expresie a aparținând mulțimii E are semnificația $Sig(e)$ dacă și numai dacă:

a) *designează* un construct c , $c \in C$, iar

b) constructul c are *semnificația* $M(c) = \langle S(c), R(c) \rangle$ pentru c în C .

Significarea reprezintă, deci, un proces sintetic care înglobează în sine două procese distincte ca nivel dar indisolubil conexe, — designarea și semnificarea. Este incorect, deci, a spune că „o expresie semnifică” sau că „un concept designează” întrucât „expresiile designează” iar „conceptele semnifică”. O expresie semnifică dacă designează un concept care are o semnificație și, reciproc, un concept semnifică dacă „... dotează expresia care îl designează cu semnificația” (p. 285).

iv) Teoria sintetică a semnificației și diagrama semnificației ne permite evidențierea raportului de interdependență dintre *sintactic* și *semantic* atât la nivel lingvistic, cât și la nivel logic. Triunghiul $(E, P(C), P(\Omega))$ exprimă acest raport la nivel lingvistic: aspectul sintactic (dotarea cu sens) se înbină cu cel semantic (dotarea cu referință) în cadrul axei semnificației. Triunghiul interior al diagramei $(C, P(C), P(\Omega))$ ilustrează același raport la nivel logic:



Partea stîngă a diagramei reprezintă aspectul sintactic, iar partea dreaptă aspectul semantic, axa semnificației reprezentînd unitatea și interdependența sintacticului cu semanticul. Este evident că nu există aspect *pur* sintactic, cît nici aspect *pur* semantic, ci putem vorbi eventual de un aspect *preponderent* sintactic sau semantic. Pe linie preponderent sintactică enunțurile dobîndesc pe calea deducției *corectitudine* sau *sens*, pe linie preponderent semantică dobîndesc pe calea reprezentării *corespondență* sau *referință*, iar pe linie logică (sintactico-semantică) dobîndesc pe calea interpretării *semnificație*.

THE SYNTHETIC THEORY OF MEANING

(S u m m a r y)

This work presents prof. Mario Bunge's *Synthetic theory of meaning* which is looked upon as a reasonable ground in order to synthesize the semantic problems into a unitary semantic theory.

The author points out the superiority of prof. Bunge's construct of *predicate* in comparison with Frege's classic one.

The author gives a new formal definition of the proposition, according to the definition of the predicate:

$$P: \bigcup_{i \leq i \leq n} S \rightarrow T$$

(where S is a subset of the *stat ments set* S , T is the *truth values set*, „ \bigcup ” is „the generalized union” and „ \rightarrow ” the function symbol).

Further some epistemological implications of the *Significance diagram* are emphasized.

RAȚIONALISMUL LUI D. D. ROȘCA

VALENTIN CĂTINEANU

D. D. Roșca distinge ceea ce numește metafizică sau filozofie ca „formațiune spirituală“ prin nota de atitudine, de deschidere valorică a cunoașterii — planul adânc de originare a filozofiei fiind văzut într-un strat al conștiinței de esență lirică, emoțional-practică. Filozofia izvorăște din nevoia de confruntare a omului ca totalitate generică cu sine și cu lumea, nevoia demiurgiei omului, nevoia de împlinire, de rodnicie a omului ca mod al adevărului său „... filozofia se prezintă în lumina inteligenței critice — sau cel puțin ar trebui să se prezinte — ca atitudine moral-estetică în fața existenței luată ca totalitate“¹. Scopul ei „este ierarhia care permite cumpănirea tuturor lucrurilor cu balanța nevoilor sentimentale ale sufletului“. Semnul rămîne univoc și în lucrările recente, „... alături de o sumă de cunoștințe, în principiu obiective, încheiate într-un tot unitar, care urmăresc să ne dea o imagine generală despre lume, filozofia este totodată și luare de atitudine specifică în fața acestei imagini, e valorificare, este ierarhie de forme esențiale de existență (una din acestea fiind omul), ierarhie făcută pentru a determina locul și importanța omului în lume, a omului creator de valori. Operație în procesul căreia factorul emoțional al conștiinței umane joacă un rol de prim plan, deși cel mai adesea, plan ascuns“².

Filozofia este creația și operă de sinteză pentru că ea vizează în plan obiectiv existența generică, „inextricabilă“ iar în plan subiectiv „își are rădăcinile în omul întreg, în omul concret, creator de valori de cultură“³.

Dar reacția emoțional-estetică „nu trebuie să se fixeze în exterior sub forma unui simplu ecou liric desprins dintr-o viziune cosmică oarecare. Lirismul trebuie să fie tradus, aș zice: strecurat prin sita deasă și purificatoare a cunoașterii disciplinate cu rigoare. Numai îndeplinind această condiție filozofia devine ceva cu adevărat serios și fecund. Numai în acest caz spiritul care o animă și-i conduce cu grijă pașii va deveni «spiritul de finețe» de care vorbea glorificându-l fizicianul Blaise Pascal. Convingerea noastră este că nu există spirit de finețe roditor fără prealabil spirit de geometrie serios“⁴.

Sinteza filozofică este expresia și produsul evaluării active și a reflectării obiective, este expresia libertății și a necesității — dimensiuni constitutive ale condiției umane.

Cum finalitatea construcției teoretice este concepția tragică asupra vieții și propunerea unui ideal de viață, filozoful român va propune și o teorie a existenței „... vom căuta să sprijinim concepția noastră tra-

¹ D. D. Roșca, *Existența tragică*, București, 1934, p. 16.

² D. D. Roșca, *Știință și filosofie*, în vol. *Ce este filosofia?*, Ed. științifică, București, 1970, p. 17.

³ D. D. Roșca, *Oameni și climate*, Ed. Dacia, Cluj, 1971, p. 208.

⁴ D. D. Roșca, *Existența tragică*, p. 21.

gică despre viață și pe o viziune a existenței luată în totalitatea ei: vom deduce, cu alte cuvinte, caracterul tragic al vieții omenești din constituția esențială și iremediabilă a întregii realități date în experiență⁵.

Pentru a ajunge la o filozofie capabilă să reprezinte suportul idealului de personalitate liberă și activă, creatoare de valori înalte, va întreprinde un examen critic al principalelor reprezentări filozofice despre existență și a atitudinilor lor axiologice. Cunoscător al istoriei filozofiei în toate articulațiile ei și în toate segmentele curbei ei de dezvoltare, D. D. Roșca a găsit mobilurile secrete ale mișcării ei, ținta ultimă spre care au tins (ascuns sau manifest) marile sisteme filozofice: încercarea de explicație globală, totală, a realității, impulsul spre totalizare a unei experiențe iremediabil finite. Este raționalismul dogmatic al filozofiei și științei pozitive mecaniciste cu optimismul său confortant. Să construiască plecînd de la legile conceptului o viziune integrală a lumii, să „construiască Universul prin combinație de concepte”⁶, adică „să scoată lumea, cu toate primăverile ei dintr-un concept unic care se cheamă Ideie”⁷.

D. D. Roșca găsește explicația acestui postulat⁸ în nevoia omului de sens pentru existența sa, și de eficiență pentru acțiunea pe care o poate da această viziune ce conține iluzia posibilității previziunii. În resorturile lui adînci acest postulat ce a construit strălucite sisteme metafizice este expresia instinctului de conservare. El răspunde unor nevoi sufletești, iar aceste nevoi sufletești au sădit credința în existența unui acord fundamental între realitatea exterioară și gîndire. Lumea apare ca „unitatea organizată în chip logic”. Este vechea și secretă dorință și problemă a cunoașterii de la Parmenide de a crea unitate în „multiplicitatea exorbitantă” a existenței. Și filozoful Roșca va constata un paradox implicat în această reprezentare: lumea rațională în integritatea ei, trebuie să asculte de legea fundamentală a spiritului; să tindă către un scop. Ceea ce este echivalent cu spiritualismul și finalismul. Or, de la Descartes progresul științei n-a fost realizat decît atunci cînd s-a făcut, hotărît și consecvent, abstracție de scop. Filozofia clădită pe acest determinism absolutizant nu poate concepe istoria (istoria creației omenești) decît ca transformare, ca mutație de formă. Timpul real, creator, este stins în identitatea abstractă, „...efectul (Universul) fiind închis în cauza lui ultimă (legea supremă) schimbările ce au loc în Univers, de la începutul vremurilor nu fac decît să desfacă (să dezvelească) la lumina zilei ceea ce era conținut din vecii vecilor în cauza lui ultimă. Căci nu există proces de creație propriu-zis, numai procese de dezvelire a ceea ce fu dat dintr-un început... Împinse pe pozițiile ideologice ale

⁵ *Ibidem*, p. 23.

⁶ *Ibidem*, p. 29.

⁷ *Ibidem*, p. 36.

⁸ Subliniind mereu că fecunda idee a raționalității integrale a existenței este un etern postulat, act de credință și nu axiomă științifică.

lor, filozofia și știința care recurg la explicații cauzale mecanice, n-ar trebui să refuze să iscălească strania și impresionanta judecată: lumea nu are istorie pentru că nu există istorie⁹. În viziunea sa Timpul există ca imanență a devenirii reale, este „agent motor“, „substanța cu adevărat reală“, este substanța calitativului, ireductibilului. Timpul este însăși „stofa Universului“.

„Timpul real, real în sens metafizic și evoluția reală, revelatoare de conținuturi noi, ireductibile la conținuturi deja existente sînt fapte de experiență foarte reale“¹⁰.

Afirmarea ideii de timp, de devenire reală este afirmarea istoricității existenței. „Existența în însăși fondul ei metafizic ia caracter istoric. Sau invers: Istoria îmbracă importanță metafizică“¹¹. Istorismul este piesă fundamentală în concepția lui D. D. Roșca, afirmat pentru toate planurile existenței (natură, viață socială, inteligență). Dar afirmarea istoricității existenței, a devenirii ei reale în însăși substanța ei nu exclude ori ce fel de determinism. Este refuzat doar determinismul construit pe ideea de cauză mecanică ce reduce schimbarea în timp la relația atemporală și pur cantitativă.

Dar dacă nu putem prevedea cu siguranță că științele naturii fizice vor fi silit să elaboreze, alătura sau chiar în locul ideii de cauzalitate mecanică simplă, un concept de cauză mai suplu și mai comprehensiv, susținem că științele naturii spirituale (științele morale, științele istorice) nu se vor putea constitui ca științe adevărate — adică în forma unor cadre intelectuale care n-ar elimina din realitatea ce vreau s-o explice tocmai caracterele ei specifice — decît în momentul cînd vor reuși să construiască o noțiune de cauzalitate esențială diferită de cea mecanică¹². Și credința că „într-un viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat spiritul omenesc să reușească să elaboreze un nou tip de cauzalitate, care să clarifice cu adevărat caracterul specific al fenomenelor și să nu-l elimine, cum face ideea de cauză mecanică. Finalitatea imanență ar fi, de exemplu, un nume pentru un astfel de concept, neelaborat încă în chip satisfăcător și perfect clar“¹³. Ceea ce putem numi premisă critică a concepției conține și examenul unei alte „superstiții“. Este prejudecata metafizicii pozitivistice și a științei pozitive făcute în spiritul acesteia, și atitudinea ce se degajă din această reprezentare. Pentru că D. D. Roșca crede că dincolo de afirmațiile pozitiviștilor se află și o atitudine (deci valoare) pentru știință și om. Originîndu-se în scepticismul lui D. Hume (experiența arată doar raporturi constante de coexistență și succesiune și nu „legături“) pozitivismul operează o nejustificată disociere între planul existențial („experiența“) și cel spiritual-categorial, afirmînd absoluta eterogenitate între spirit și natură, praxisul pozitivist

⁹ D. D. Roșca, *Existența tragică*, pp. 65—66.

¹⁰ *Ibidem*, p. 104.

¹¹ *Ibidem*, p. 113.

¹² *Ibidem*, p. 101.

¹³ *Ibidem*, p. 107.

fiind restrîns — cum spune D. D. Roșca — „la limitele elementelor sensibile“, cunoașterea autentică nu poate depăși „faptul pur“ și este aventură zadarnică a încerca depășirea lui stabilind „legături“, a interpreta, a căuta sens și valoare în experiență. Pozitivismul sfârșește prin a idoliza „faptul“ și a nega însăși posibilitatea științei și filozofiei, ajungînd la un nominalism subiectiv agnostic. Dar această iluzie pozitivistă într-o posibilă știință a faptului pur, chiar dacă a fost utilă „contrabalansînd excesiva tendință de a reduce totul la matematică și mecanică“¹⁴, rămîne o superstiție. Pentru că știința pozitivă nu poate rămîne în limitele senzorialității pentru motivul (validat de istoria gîndirii și științei) că nu există cunoaștere fără interpretare. Adică nu există știință ori cît de pozitivă care să nu valorifice, să nu evalueze obiectul dintr-o perspectivă preferențială.

Valoarea pe care o presupune preferința și ordonarea (care ține de disciplina cunoașterii) învelește însuși faptul de experiență „ideea de valoare pe care caută cu atîta perseverență s-o elimine din preocupările sale, știința pozitivă stă deci în însuși fundamentul ei. În chip implicit, bineînțeles“¹⁵.

Ceea ce am numit premise critice ale concepției și ceea ce s-a dovedit prin critica făcută de autorul *Existenței tragice* a fi două prejudecăți, sînt respinse ca provenind dintr-o nepermisă totalizare a experienței reale și posibile. D. D. Roșca va dezvălui mecanismul logic și rădăcina axiologică a celor două variante ale dogmatismului: ambele variante se bazează în plan logic pe o totalizare a experienței, operație absurdă „experiența posibilă fiind limitată iar timpul și spațiul fiind infinite“. Dogmatismul se întemeiază pe o operație de extrapolare a părții (a experienței, limitate și delimitate) asupra întregului, operație simetrică reducției. Respingerea dogmatismului (ori ce formă ar lua el), se face din perspectiva faptului de experiență și din poziția științei, a spiritului științei („științific e să nu ai nici o superstiție, nici chiar pe aceea a științei“)¹⁶.

„Nu există, prin urmare, punct de vedere care, aplicat consecvent și exclusiv, ar fi în măsură să epuizeze singur toate aspectele și determinațiile ireductibile ale existenței. Aplicat singur, orice punct de vedere păcătuiește prin parțialitate. Se dovedește fals prin lipsă de largime. Deformează, sărăcind-o, imaginea fixată în culori multe pe care existența o arată experienței autentice. Acesta e cazul concepției care afirmă raționalitatea esențială și totală a existenței și determinismul absolut. Acesta ar fi însă și cazul doctrinei care ar pleda pentru caracterul integral illogic a realității și pentru contingența absolută“¹⁷.

Cele două variante ale dogmatismului sînt considerate în omogenitatea lor, în univocul lor, ca perspective generale și în această consi-

¹⁴ *Ibidem*, p. 198.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 185.

¹⁷ *Ibidem*.

derare a lor ele sînt false și nu pot fi depășite prin integrare. Ele sînt respinse integral ca viziuni generale întrucît ele susțin atitudini ireductibile, (optimismul confortant și fatalist și disperarea) și amîndouă ireductibile la o atitudine care să le totalizeze. Rădăcinile lor axiologice sînt absolut ireductibile. Sînt respinse pentru că acestea nu pot oferi suportul idealului de personalitate creatoare și temei unui strat de valori spirituale (morale, estetice) înalte. Nu pot oferi acest temei pentru că ele refuză atitudinea și posibilitatea de valorificare a omului. Din perspectiva acestor reprezentări apare lipsită de sens intervenția omului, întrucît ele exclud devenirea reală, istoricitatea substanței însăși a existenței, afirmînd fiecare un gen de fatalitate inexorabilă. Fără un statut ontologic posibil atitudinii spirituale valorificatoare, nu se găsește justificare „acțiunii umane hotărîtoare de destin“. Și D. D. Roșca atrage atenția că „ceea ce importă înainte de toate și-n acest domeniu, este atitudinea de libertate spirituală pe care inteligența trebuie s-o adopte în fața problemelor ce i se pun“¹⁸.

Dacă cele două reprezentări sînt respinse ca depășind experiența reală și posibilă cum se poată ajunge la o imagine adevărată a lumii păstrîndu-ne în aria controlabilă a experienței, o imagine a unei existențe a cărui atribut este devenirea reală?

Pentru a oferi această imagine, D. D. Roșca face un examen asupra a ceea ce trebuie să fie instrumentul cunoașterii, (inteligența) și asupra a ceea ce trebuie să fie virtute a subiectului cunoscător.

În dezacord cu o imagine statică despre concept, care a durat pînă în timpurile moderne, D. D. Roșca pleacă de la o întrebare a cărui răspuns implică privire istorică a realității științifice. Întrebarea este aceasta: „dacă ceea ce se cheamă rațiune omenească, n-a evoluat cumva în unele privințe, grație eforturilor prelungite pe care le-a făcut în cursul timpului spre a rezolva probleme mereu noi, puse de o experiență în continuă creștere?“¹⁹.

Adică, dacă nu s-a schimbat într-o măsură oarecare „însuși sensul noțiunii de inteligibil“²⁰, întrebarea se justifică de istoricul filozofiei „căci nu putem crede că inteligența omenească e în toate articulațiile ei o entitate imobilă, absolut aceeași în toate timpurile și locurile“²¹. Răspunsul este dat de dialectician: inteligența ca organism natural este supusă schimbării ca tot ce există. Ca organism natural are atributele vieții, adică funcționează, și a funcționa înseamnă a stabili legături cu realitatea, reversibilități, adaptare la cerințele obiectului care devin cerințele ei de cunoaștere. Acest efort de adaptare — cunoaștere, a dus la descoperirea de noi puncte de perspectivă, procedee, căi și planuri de mișcare, de lărgire a frontierei raționalului. Grație acestui efort „inteligența omenească își înmulțește categoriile de cuprindere a realității

¹⁸ *Ibidem*, p. 109.

¹⁹ D. D. Roșca, *Linii și figuri*, Sibiu, Ed. Țara, 1943, p. 197.

²⁰ *Ibidem*, p. 198.

²¹ *Ibidem*, p. 199.

cu fiecare experiență realmente inedită pe care o face. Adică, cu fiecare față a existenței nou descoperită și ireductibilă în întregime la ceea ce era mai înainte cunoscut și înțeles. Fiecare experiență nouă în sensul plin al cuvântului, adăugată la ceea ce există deja, face ca inteligența să devie mai suplă decât era înainte²². Efortul constant al inteligenței a fost lărgirea raționalului și aprofundarea lui, ceea ce înseamnă forță și libertate pentru ea. De aici optimismul gnoseologic degajat de filozofia lui D. D. Roșca, credința că „rațiunea apriorică a timpului contemporan va elabora noțiunea unui nou tip de cauzalitate“, credința în puterile rațiunii și ale acțiunii luminate de ea.

Această inteligență este instrumentul unei gândiri critice, a unui scepticism pozitiv, „compromis între scepticismul absolut și afirmația absolută“, ce în finalizarea demersurilor ei este un raționalism sintetic, suplu, adică dialectic. Este expresia efortului nostru de comprehensiune a unei realități dialectice în multiple sensuri. Primul „gînd concret“ al acestei inteligențe este devenirea, pentru că prima determinație este devenirea existenței, curgerea ei dintr-o multitudine deconcertantă de aspecte „Universul ne apare ca etern provizor, ca neisprăvit în însăși substanța sa metafizică“²³, sau „cu alte și mai scurte cuvinte: existența în însuși fondul ei metafizic ia caracter istoric. Sau invers: istoricul îmbracă importanță metafizică“²⁴. Acestei inteligențe care refuză să pună între ea și existență prisme idealizatoare, experiența îi arată că „existența este și rațională și irațională, și rezonabilă și absurdă“. Substanța lumii este plămădită din elemente opuse, contradictorii, dar aceste calități contradictorii nu există, subiectiv și obiectiv, decât una prin alta, adică într-o relație de implicație dialectică. Ele sînt ireductibile una la cealaltă, dar între ele nu există un hiatus iraționalist. Ele sînt în relația părților care formează întregul. Este deci imposibil a delimita apriori sau aposteriori definitiv sfera raționalului și a iraționalului. Nu există iraționale în forme „precise și definitive“ — spune D. D. Roșca — decât ca datul pur și simplu existent ca o condiție a funcționării rațiunii, ca obiect de raționalizat. Contradicția sădită în însăși trunchiul nepieritor al lumii primește odată cu apariția subiectului note noi. Necesarul și contingentul devine rațional și irațional, rezonabil și absurd, bine și rău, devin adică valori practice și axiologice contradictorii, sădite în substanța contradictorie a lumii. Sînt valori cu același grad de realitate și certitudine. De acum necesarul și contingentul vor urma în constituția omului aventura valorilor, vor exista ca valori cu egale șanse prin ele însele, dar a căror destin îl va afirma omul.

²² *Ibidem*, p. 201.

²³ D. D. Roșca, *Existența tragică*, p. 113.

²⁴ *Ibidem*.

LE RATIONALISME DE D. D. ROȘCA

(Résumé)

L'auteur du présent essai considère le concept de philosophie tel qu'il est chez D. D. Roșca. Pour l'auteur de *L'existence tragique*, la philosophie répond aux besoins de l'homme comme être générique vis-à-vis du monde et des images sur ce monde. La philosophie a des sources d'essence lyrique, émotionnelle et pratique et une finalité morale — une vision générale qui facilite „l'action humaine qui décide sur les destins“. La philosophie est création et oeuvre synthétique, elle est l'expression et le produit de l'estimation active et des reflets objectifs, de la nécessité et de la liberté — les dimensions constituantes de la condition humaine.

Donc, accordant à l'expérience un nouveau contenu, D. D. Roșca soumettra à l'examen critique le rationalisme dogmatique qui postule l'identité absolue de l'être et de la pensée, ainsi que le positivisme qui affirme leur caractère hétérogène. Ces visages du dogmatisme sont refusés dans leur caractère homogène, comme visions générales parce que leurs sources axiologiques et les attitudes ne sont pas acceptables. Toutes les deux affirment une sorte de fatalité (l'une, l'optimisme confortant, l'autre, le désespoir). L'intelligence critique découvre dans la substance du monde la contradiction et la transformation, le nécessaire et le contingent. Dans l'espace de la pensée elle découvre le rationnel et l'irrationnel. Elle affirme contre le rationalisme dogmatique l'existence réelle du contingent, contre l'irrationalisme elle affirmera l'inexistence des irrationnels „précis et définitifs“, sauf le donné simplement comme condition de la connaissance. Dans l'espace axiologique, le nécessaire et le contingent, l'irrationnel et le rationnel deviennent raisonnable et absurde, bien et mal, des valeurs opposés dont le destin est donné par l'homme même. C'est à l'homme qui revient la responsabilité de l'action, des valeurs et du progrès historique.

RAPORTUL DINTRE LENIN ȘI HEGEL ÎN PROBLEMA CUNOAȘTERII ÎN LUMINA CAIETELOR FILOZOFICE

ANDREI-IUSTIN HOSSU

Gîndirea umană a fost frămîntată de problema cunoașterii încă din antichitate. Gîndul socratic „Cunoaște-te pe tine însuși“ înseamnă tocmai stabilirea unui criteriu de fond pentru validarea unor cunoștințe generale despre lume. Criteriu ce va face lungă carieră, chiar dacă formulat în alți termeni, în cadrul raționalismului modern de la Descartes încoace. Vulnerabilitatea lui, consistînd în hipertrofierea unui element al procesului cunoașterii — subiectul activ, cunoscător — va atrage, prin reacție, tentativa empirismului modern, și acesta extremist, privilegiind rolul obiectului exterior și negînd rolul activ al subiectului epistemologic.

Existența unui lucru implică examinarea condițiilor posibilității lui. De această evidență rațională izbitoare au fost îngîndurați, mai ales, scoțianul David Hume și compatriotul său (după tată), Immanuel Kant. Orice lipsă de măsură se lecuiește prin măsură, antidotul ei firesc: în cazul naturii spirituale a omului modern, pentru o clipă nemăsurat de orgolios, detronîndu-și divinitatea asemenea cum Grecul din vechime se întrecea cu zeii olimpici, prudența judecății lui Hume și Kant, în special a acestuia din urmă, este binevenită din două unghiuri de apreciere. În primul rînd, cei doi mari gînditori pun în mod dramatic problema temeiurilor și a limitelor cunoașterii. În al doilea rînd, punînd această problemă, și circumscriind în consecință puțințele relative ale omului de a cunoaște sau, în aventură donquijottească: de a-și înfeuda universul, ei nu infirmă rațiunea orgoliului omului modern, ci, paradoxal, o justifică. Realmente, Profesorul de la Königsberg reușește acest lucru prin modalitatea prin excelență modernă, pătrunsă de spirit critic, de a pune problema crucială epistemologică: cum este posibilă experiența? — răspunsul său final este egal cu un imn de slavă adus omului — individualitate gînditoare: experiența nu este posibilă, ca și domeniu al cunoașterii umane, decît prin integrarea subiectului epistemologic ca parte constitutivă a procesului; la Kant, acest subiect, în virtutea formelor sale a priori ale sensibilității și intelectului, își absoarbe cîmpul experienței posibile ca pe ceva imanent sieși; el este forma, iar fenomenul este materia. Dincolo de fenomen fiind „lucrul în sine“, ca realitate obiectivă, distinctă de fenomen, în concepția lui Kant, și deci inaccesibilă facultăților cognitive ale subiectului epistemologic, acesta nu mai este fapt de cunoaștere (în ciuda faptului că este fapt de existență) — întrucît cunoașterea nu poate fi decît calitatea *mea* inalienabilă, ca ființă sensibilă și intelectuală — ci axiomă de credință. Așadar, în esența ei ultimă, lumea nu poate fi cunoscută, știința trebuie să cedeze loc credinței.

Acesta este rezultatul gîndirii kantiene. Efortul uriaș al examenului său s-a condus după metoda criticistă, voită o sinteză fericită a rațio-

nalismului și empirismului. Din interiorul ei, problema cunoașterii nici nu poate fi rezolvată altfel; și aceasta fiindcă criticismul kantian *surmontează sceptic, negativ* (în spirit humeist) cele două orientări anti-tetice — raționalismul și empirismul — fiindcă nu încearcă *surmontarea lor dialectică*, prin natura ei pozitivă, constructivă, consecventă și progresivă. Dualitatea instaurată în gândirea modernă prin momentul Kant va fi depășită prin grandiosul sistem hegelian. Astfel, metoda dialectică indică nu numai virtuțile ei mai ample în consecințe față de cea critică, prin împăcarea unei contradicții ce părea cu adânci temeieri existențiale și epistemologice, ci mai mult, atestă un fapt uluitor pentru oricine are veleități de problematizare filozofică: metoda cu care se operează este primordială în raport cu modul și calitatea construcției conceptuale.

De aceea, delimitările și precizările în raport cu Kant, ale lui Hegel și colateral ale lui Lenin, sînt nu întîmplătoare în *Caiete filozofice*. Astfel, pentru Hegel, lucrurile „în sine” par a se afla dincolo de gîndurile noastre, sînt ele însele lucruri gîndite”; sau: „așa-zisul lucru în sine este numai un lucru gîndit al abstracției goale”¹.

Lenin notează, cu sensibilitate la dialecticitatea realului, că la Kant *cunoașterea* separată natura de om, în contradicție cu *realitatea* (= viața concepută ca devenire întru ceva) care unește natura cu omul. De asemenea, arată Lenin, la Kant avem „abstracția goală (s. L.) a lucrului în sine în locul mersului viu, al mișcării vii a cunoștințelor noastre din ce în ce mai profunde despre lucruri”². În altă parte, Lenin definește de pe poziții dialectice lucrul în sine, subliniind accesibilitatea lui: „Lucrul în sine este în general (s. L.) o abstracție goală de viață. În viață, în mișcare, totul și toate sînt (s. L.), atît «în sine» cît și «pentru alții», într-un raport cu alt lucru, transformîndu-se dintr-o stare într-alta”³.

În concepția hegeliană, adevărul este rezultatul concordanței conceptului cu obiectul, în urma pătrunderii obiectului și a suprimării negației reprezentate de el (negația în sensul gîndirii lui Spinoza, „Omnis determinatio est negatio”; aici: calitatea, determinația obiectului, înseamnă implicit și negația, limitația, finitudinea lui în complexul structural al realului; negarea negației înseamnă cel puțin insinuarea, dacă nu încă pătrunderea esențelor).

Sesizînd limpede că esența cunoașterii dialectice consistă în „desfășurarea întregului ansamblu de momente ale realității”, Lenin punctează două exigențe fundamentale epistemologice: „Pe de o parte, trebuie să adîncim cunoașterea materiei pînă la cunoașterea (pînă la conceptul) substanței pentru a găsi cauzele fenomenelor. Pe de altă parte, adevărata cunoaștere a cauzei este adîncirea cunoașterii de la exteriorul fenomenelor la substanță. Două feluri de exemple ar trebui să explice acest lucru: 1) din istoria științelor naturii; 2) din istoria filosofiei. Mai

¹ V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 63.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, p. 81.

exact: nu de «exemple» avem nevoie aici — comparaison n'est pas raison —, ci de *chintesența* (s. L.) ambelor istorii + istoria tehnicii⁴.

Afinitatea electivă, structurală și conceptuală, cu Hegel, Lenin și-o insinuează și prin distincția operată între Kant și Hegel: la *întiul*, fenomenul, materia este surprinsă în unitatea apercepției originare, prin facultățile intelectului, rațiunea pură fiind transcendentă, fără reziduuri empirice; la *al doilea*, intelectul discursiv își este insuficient sieși să surprindă bogăția realului; dimpotrivă (versus Kant — n. n.), gândirea abstractizantă simpatizează cu complexul structural al realității, prin mecanismul funcționării ei: *indepărtându-se* de materia sensorială, se *apropie* de esențialitatea ei.

Victimă a aroganței sale neimblinzite, cauzată de virtuozitatea metodei sale, Hegel se grăbește să-l acuze pe Kant de „idealism psihologic”: ceea ce este o ingraturitate, mai degrabă un *argumentum ad hominem* decât un *argumentum ad oculos*; căci minuțiosul cugetător solitar de la Königsberg și-a precizat, cu o rigurozitate și lipsă de echivoc cum nimeni altul, termenii cu care a operat; el însuși s-a delimitat de idealismul anterior psihologic arătând în repetate rânduri că metoda sa este idealist-transcendentală. Taxându-l de „idealism psihologic”, fapt pe care noi îl credem mai degrabă izvorit din rea credință decât dintr-o incapacitate a lui Hegel de a înțelege extraordinara abstracție kantiană, Hegel ar constrânge la operarea a două confuzii regretabile: cea dintre subiectivism și subiectivitate; cea dintre psihologic și transcendent, epistemologic. O atare lipsă de exigență față de cuvântul scris, cum aici la Hegel, nu aduce deservicii cugetătorului Immanuel Kant, ci problemei epistemologice pe care acesta a formulat-o în modul cel mai dramatic cu putință.

Revenind la delimitarea lui Hegel de Kant, adică la delimitarea a două moduri contrare (dacă nu contradictorii, în finalitatea lor) de a pune problema cunoașterii, Lenin arată că la Kant fenomenul rezultă din diversitatea intuiției, iar la Hegel, prin *concept*, obiectul este redus la esențialitatea lui neaccidentală. Astfel, fenomenul este manifestarea esenței. Partizan al ideilor clare și distincte, în urma acestui examen de etapă, Lenin punctează câteva criterii ale unei cunoștințe validabile științific, criterii nu fără rezonanțe epistemologice actuale; și anume: provizoratul adevărului rezultat din inducție; legătura inducției cu analogia — cu conjectura (previziunea științifică); relativitatea oricărei cunoștințe; „conținutul absolut în fiecare pas înainte al cunoașterii”⁵.

Hegel și Lenin conving că obiectul (simultan fenomen și esență) cuprinde concretul complet. Actualizarea metodei, în strania ei metamorfoză, se vedește în următoarea justă notă citată din Hegel de către Lenin: „Este absurd să considerăm subiectivitatea și obiectivitatea ca

⁴ *Ibidem*, p. 128.

⁵ *Ibidem*, p. 152.

o opoziție trairică și abstractă. Ambele sînt pe deplin dialectice⁶. De-finind obiectivitatea sub dublul ei aspect: 1) ca ceva opus conceptului de sine stătător; 2) ca ceva existent în sine și pentru sine, Hegel adaugă, ca o condiție indispensabilă a oricărui început de cunoaștere științifică, fără prejudecăți subiective, o idee reluată și de Engels: „Cunoașterea adevărului presupune cunoașterea obiectului liber de orice adaos al reflexiei subiective”⁷.

La Kant, conceptele rațiunii (Begriffen) au rostul de a *concepe* percepțiile iar conceptele intelectului (Verstand) au rostul de a *înțelege* percepțiile.

La Hegel, conceptele intelectului realizează conceperea rațională. La Kant, ideea este cea tradițional-platoniciană (IDEEA), un concept transcendent, necondiționat, fără aplicare empirică.

La Hegel, ideea consistă în „conceptul adecvat, ADEVĂRUL OBIECTIV (majuscule L.) sau adevărul ca atare”. În această definiție a gîndului său fundamental — hipostasierea ideii în trepte logice —, Lenin a desprins punctul de interferență, sau mai precis: *motivul axiologic* de valorificare materialist-dialectică a misticismului abstract hegelian. Deocamdată el notează cu satisfacția unui explorator ajuns la un moment de răscruce: „Aici este arătată cu genialitate remarcabilă *coincidența*, ca să zicem așa, a *logicii cu gnoseologia*”⁸. În aceeași ordine de idei, Lenin subscrisie gîndului hegelian de o surprinzătoare intuiție a dialecticității realului: „Obiectul, lumea obiectivă și subiectivă nu numai că *trebuie să coincidă în general cu ideea* (s. H.), ci sînt ele însele co-incidența conceptului cu realitatea; realitatea care nu corespunde conceptului este numai fenomen, numai subiectivul, întimplătorul, arbitrarul, *nu adevărul*” (s. n.)⁹.

Pentru Hegel, *Ideea* sintetizează identitatea concept — obiectivitate în general; ea consistă în raportul dintre *subiectivitatea* existentă pentru sine a conceptului simplu și *obiectivitatea* lui, *deosebită de ea*; ea este *activitate, proces*: prin contradicțiile devenirii ei logic-abstracte culminează identificîndu-se cu ea însăși.

În acest fel Lenin se definește a fi un marxist consecvent, în spirit și nu în literă; el găsește mai nepuizabil *istoricul* decît *logicul* în procesul cunoașterii, subminînd astfel gîndirea dialectică hegeliană în ce are aceasta mai vulnerabil: deducția logică a conceptelor este totuși schematică, artificială, și de aceea fatalmente mai săracă în contradicții decît *conținutul gîndit* al obiectului real, consecință a experienței cunoașterii științifice. În spirit și termeni științifici, Lenin îl tîlmăcește astfel pe Hegel în acest caz: ideea (= *cunoașterea umană*) rezultă din coincidența (acordul) conceptului cu obiectivitatea („generalul”); ea este

⁶ *Ibidem*, p. 153.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, p. 159.

⁹ *Ibidem*, p. 160.

raportul dintre subiectivitatea umană (pretins independentă) și obiectivitatea *deosebită* (de această idee). În acest sens, arată Lenin, contradicția cunoașterii (dintre gândire și obiect) naște *activitatea*, procesul, al cărui ultimă consecință este cucerirea *adevărului*. Definind cunoașterea în dubla sa funcționalitate — 1. ca și apropiere veșnică, infinită a gândirii de obiect; 2. ca și reflectarea obiectului în gândire, „în procesul viu al mișcării, apariției contradicțiilor și al rezolvării lor” —, Lenin se delimitează *implicit* de dihotomia ireconciliabilă postulată de Kant între subiectivitatea *mea* transcendentală și obiectivitatea „lucrului în sine”, și *explicit* de Hegel, care intuiește genial procesualitatea ideii, a cunoașterii, fără însă a o considera pe aceasta din unghiul *eficienței sale epistemice* și al *practicii istorice*.

Spirit realist, inteligență foarte clară, Lenin sesizează mistificarea operată de Hegel, dialectica sa, „răsturnată cu capul în jos” (Engels). În acest context el arată că, în procesul cunoașterii și al acțiunii (finite, limitate, trecătoare), conceptele abstracte sint transformate în obiectivitate încheiată. Or, puțința conceptelor de a se realiza (n. n.) în aria complexității realului practic, social-istoric, se explică prin justa reflecție a lumii obiective. Categoric delimitat de metafizica lui Hegel, și poate în spiritul gândului spinozist că ordinea ideilor urmează ordinea lucrurilor, Lenin conchide materialist: „Dialectica *lucrurilor* creează dialectica *ideilor*, și nu invers”¹⁰.

Este momentul introducerii *conceptului de practică*, în accepțiune marxistă, pentru a da un *izvor* și concomitent un *temei*, cit și *rezultatul cunoașterii*. Pentru Hegel, adevărul obiectiv este urmarea ultimă a devenirii Ideii logice (absolute), ipostaza ei de „ființare-în-sine și -pentru-sine”, reînțoarcerea ei la vatra originară în urma neliniștii devenirii ei în *Natură* și *Om*. Dar în *Om* — ca ființa cugetătoare, spirituală —, ea cunoaște o altă formă a înstrăinării ei; de aceea, în setea ei de autoritate, Ideea Absolută se reînțoarce la sine, *aceeași și totuși alta*, restabilă precum unitatea este îmbogățită prin deosebire — după înseși cuvintele lui Hegel. Instaurată însă într-un orizont metafizic, Ideea Absolută *se închide în sine* în cazul ascensiunii puterilor umane spre descifrarea ei. Pentru *Lenin*, finalizarea ideii absolute consistind în adevărul deplin, obiectiv, această ipostaziere în exterioritate este totuși de altă natură decît la Hegel. Demersurile teoretice de cunoaștere sint ineficiente în atingerea adevărului obiectiv — (la Hegel, acestea erau singurele posibile). Demersurile prin *practica* umană și *tehnică* sint singurele eficiente. Astfel, operativitatea teoriei neîmplinită de eficiența acțiunii practice este nulă. Diferența este fundamentală *aci*: La *Hegel*, adevărul absolut domnește, poate calm în urma peregrinărilor lui, într-un *real inteligibil*, chiar dacă nu totalmente transcendent, platonician; la *Lenin*, adevărul obiectiv se deschide cunoașterii umane într-un *real immanent*. Este diferența între un spirit prusac de metodic în elaborare, dar nu

¹⁰ *Ibidem*, p. 163.

lipsit de dorul după eternitate (Hegel), și un spirit complet apatic la metafizică, mai „riguros“ și pe plan afectiv — dacă se poate concepe și așa ceva —, total recalcitrant la „iluziile consolatoare“ (Lenin).

În concepția leninistă, *practica* este superioară cunoașterii teoretice prin faptul că nu are valoare numai de generalitate, ci și de realitate nemijlocită. Necesitatea îmbinării cunoașterii cu practica derivă din faptul că, minimalizînd realitatea dată, independentă de părerile subiective, practica va eșua în atingerea scopului ei. Concept cu multiple virtuți, practica argumentează *grav istoricitatea* constituirii cunoștințelor (versus apriorismul pur kantian) și anume: practica omului, prin repetare milenară, se imprimă conștiinței umane sub forma unor figuri logice. „Aceste figuri au trînicia unor prejudecăți cu un caracter axiomatic tocmai (și numai) datorită acestei repetări de miliarde de ori“¹¹, conchide Lenin. Lenin punctează *valoarea prometeică, demiurgică* a activității umane care, modificînd realitatea exterioară, o neagă ca și „exterioritate, aparență, nulitate“, conferindu-i prin umanizare o existență în sine și pentru sine. În acest context instituindu-se o simbioză om-realitate, rezultatul acțiunii umane va fi simultan criteriul cunoașterii subiective și al obiectivității cu adevărat existente. Dar, unitatea cunoașterii subiective cu obiectivitatea (cu alte cuvinte: unitatea dintre concept și realitate) constituie tocmai criteriul adevărului. În ordinea discursului leninist, decurge că practica este criteriul adevărului.

Problema naturii adevărului — care este încoronarea activității de cunoaștere — este discutată în conspectul la cartea lui Hegel, *Prelegeri de istoria filozofiei*. Diferența nu este în *literă*, ci în *accepțiunea terminologică* conferită de spiritualistul Hegel și de marxistul Lenin noțiunilor. Să citim deci:

H e g e l: „Dacă adevărul este abstract, el nu este adevăr. *Rațiunea omenească sănătoasă tinde către concret* (s. n.). Filozofia este în cel mai înalt grad ostilă abstractului, ea duce înapoi spre concret...“¹²

L e n i n, după ce arată că generalul este o *treaptă* către cunoașterea adevărului, că „suma infinită a conceptelor“... „oferă *concretul* în plinitudinea lui“ (=afinitatea structurală a subiectului epistemologic cu obiectul de cunoscut), notează cu prudență cenzurată, reflexivă: „Mișcarea cunoașterii *către* obiect poate să meargă întotdeauna numai dialectic: a da înapoi pentru a nimeri mai bine — reculer pour mieux sauter (savoir?)... linii care se întîlnesc și linii care se despart, cercuri care se ating unul de altul. *Knotenpunkt* (= punct nodal, germ. n. n.) = practica omului și a istoriei omenești“. Și mai jos: „Aceste *Knotenpunkte* reprezintă unitatea contrariilor, în care existența și nonexistența, ca momente care dispar, coincid pentru moment în momentele respective ale mișcării (= ale tehnicii, istoriei etc.)“¹³.

¹¹ *Ibidem*, p. 181.

¹² *Ibidem*, p. 223.

¹³ *Ibidem*, p. 253.

Implicit aceste considerații leniniste se înscriu pe linia unei majore exigențe a lui Marx față de elaborarea de *abstracții științifice*, ca instrumente operatorii, mijlocitoare spre pătrundere conținutului obiectului real. Paradoxal în aparență este că aceste abstracții de mare elevație și generalitate repudiază abstractul, ca pe o insulă pustie, stearpă, și aspiră spre concret. În fond acest efort de conciliere cu realitatea ultimă a lucrurilor prin asimilarea ei unor abstracții semnificative, efort al gândirii manifestat prin boicotarea exteriorității plate și implacabile a acestor lucruri, nu este posibil decît prin acest subtil mecanism al gândirii subiectului epistemic de *îndepărtare* de obicei pentru a-l *pătrunde* mai bine — idee teoretizată mai sus de către Lenin. Pentru explicare, metaforic, oferim imaginea vastei panorame a alpinistului ajuns pe culmi, întors spre cele din vale și de aceea mai luminat — prin experiență acum reflectată — asupra acestora.

În concluzie de etapă, mai ținem să subliniem cîteva aspecte de fond. Unul este acela al personalității cu care Lenin *l-a înțeles* pe Hegel *mai întîi*, disociindu-se de el *în consecință*. Un mare autor, mai ales atît de abstract cum e Hegel, este pasibil de multiple interpretări. Diferența dintre ele — și acest criteriu îl folosim în definirea înțelegerii sau denaturării autorului respectiv — este dată de adîncimea pătrunderii discursului respectiv și implicit a valorificării lui. În spiritul acestui criteriu, credem, D. D. Roșca îi reproșea lui Taine că Hegel al său (Taine) nu este Hegel. După ce citim *Caietele* . . . lui Lenin, dar mai ales dinaintea evidenței marxismului, consecință a hegelianismului și simultan creație autentică, instauratoare de idei în altă ordine valorică decît cea de pînă la el, un reproș similar celui al lui D. D. Roșca îi putem face lui P. P. Negulescu sau marelui istoric al filozofiei moderne, danezului Harald Höffding. Acesta remarcă inițial spiritul *sintetic* în cultura germană, reprezentat, după Kant, prin Goethe și Hegel: „Într-o convorbire cu Eckermann (17 februarie 1831) Goethe caracteriza raportul dintre întîia și a doua parte din Faust în următorii termeni: «prima parte este aproape total subiectivă: totul este scos dintr-un individ mai prevenit, mai pasionat. În a doua parte nu se găsește aproape nimic subiectiv; aici apare o lume mai elevată, mai vastă, mai luminoasă, mai degajată de pasiune». Filozofia germană care se dezvoltă după Kant în diverse sisteme oferă o paralelă cu diferența pe care Goethe o găsea între cele două părți ale marii sale opere. Investigația și efortul personal dublate de separația netă între ideal și realitate constituie începuturi prin Kant și Fichte, continuate parțial de Schelling. Concluzia se efectuează în sistemul lui Hegel printr-o reconciliere cu realitatea prin intermediul aprofundării diferitelor regiuni ale lumii reale: ceea ce plana înaintea ochilor scrutători, asemenea unui îndepărtat ideal, trebuie să fie acum fondul lucrurilor. Ceea ce Goethe a vrut să exprime în a doua parte din Faust — împăcarea cu realitatea dobîndită prin experiență istorică și printr-o muncă constantă —, este asemenea cu ceea ce Hegel voia

să exprime în sistemul său prin opoziție cu filozofia critică și cu romantismul. Paralela convine egal unui alt punct de vedere: trecerile și detaliile sistemului lui Hegel nu prezintă mai puține dificultăți de interpretare decât cele din a doua parte a lui Faust¹⁴.

De asemenea, Höffding remarcă foarte judicios, cum înainte făcuseră Marx și Engels: „În ciuda metodei sale speculative și a stilului său abstract, *Hegel avea o natură de realist. El proba viu nevoia de a aprofunda puterile obiective ale vieții. Spiritul său voia să regândească plenitudinea existenței, s-o convertească sub forma gândirii*“¹⁵. Dar el nu înțelegea marea realizare a lui Hegel — metoda dialectică; așa, scrie evaziv și simplist: „În realitate, triada (poziția — negație — unitate superioară) nu este decât o schemă în care el introduce mai mult sau mai puțin arbitrar conținutul empiric“¹⁶. După Höffding dialectica lui Hegel nu este decât o dezvoltare a metodei antitezei lui Fichte.

În urma examinării contribuției leniniste și a referințelor de mai sus, convenim cu Călina Mare că: „Fără aceste *Caiete*, Hegel nu ar fi ajuns atât de viu la noi. Prin ele răzbate ce-i viabil în Hegel — fără îndoială. Prin ele însă — și acest lucru este incomparabil mai esențial — Lenin, ajuns în culmea perioadei creatoare, ni se înfățișează în toată frumusețea și adâncimea gândului său: exigent și generos, riguros și elastic, avântat și lucid“¹⁷. De asemenea, remarcă nuanțind Călina Mare, *Caiete filozofice* este superioară lucrării leniniste anterioare, *Materialism și empiriocriticism*, prin superioritatea metodei dialectice față de cea metafizică, feuerbachiană.

De asemenea, această operă avantajează egal pe Hegel și Lenin. Pe Hegel, comentariul leninist îl pătrunde în ce are el mai consistent — dialectica sa, pasibilă într-o gândire fundamentată științific, cum este marxismul, de substanțială eficiență social-istorică sau epistemologică. Pe Lenin, prin faptul că *Logica* hegeliană nu numai că îi explică cum o operă atât de idealistă a fecundat construcția *Capitalului* lui Marx, fiind una din marile lui izvoare, dar îl actualizează pe geniul întîiei revoluții proletare din istorie în ce a avut poate mai constant uluitoarea sa personalitate: vizionarism teoretic dublat de o intuiție a realității practice fără egal în istorie.

¹⁴ Harald Höffding, *Histoire de la philosophie moderne*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1924, p. 175—176.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 184.

¹⁷ C. Mare, *Viziunea deterministă a lui V. I. Lenin*, în vol. *Lenin și știința contemporană*, Ed. științifică, București, 1970, p. 97.

DAS VERHÄLTNIS ZWISCHEN LENIN UND HEGEL IN DER ERKENNTNIS-
THEORIE ANHAND DER *PHILOSOPHISCHEN HEFTE*

(Zusammenfassung)

Diese Studie gehört zu einer grösseren Abhandlung, die ein Versuch ist, die heutigen epistemologischen Bedeutungen der *Philosophischen Hefte* von Lenin hervorzuheben. Nachdem der Verfasser die Beiträge I. Kants zu den epistemologischen Fragen von einem kritischen Standpunkt her kurz hervorhebt — eine Synthese des modernen europäischen Rationalismus und Empirismus — unterstreicht er die Bereicherung dieser Problematik durch Hegel, durch seine dialektische Denkmethode. Marx und Lenin haben Hegels Denken und seine dialektische Methode von dem Standpunkt des wissenschaftlich — dialektischen Materialismus her kritisch verwertet.

In seinen „Philosophischen Heften“ nach dem Studium der Erkenntnisfrage so, wie sie Hegel in seinem Hauptwerk „Wissenschaft der Logik“ stellt und löst, nimmt Lenin den Hegelschen Standpunkt bezüglich der Wesensgleichheit zwischen begrifflichem Denken und der objektiven Wirklichkeit an, Identität, die allein eine wahre und wesentliche Widerspiegelung der objektiven Welt und ein Übereinstimmen zwischen Denken und Objekt ermöglicht. Als revolutionärer Marxist, beweist Lenin die Überlegenheit des marxistisch — dialektischen Materialismus über den Geistesidealismus Hegels, auch in der Erkenntnistheorie, gerade durch die Einführung des Begriffs der Praxis. Die Praxis ist die Quelle, die Grundlage und das letzte Kriterium der Finalität des Erkenntnisprozesses die objektive Wahrheit.

Gleichzeitig, unterstreicht der Verfasser Lenins tiefes Verständnis Hegels, seine hervorragende Persönlichkeit, dank derer, er sich von diesem, in seiner Behauptung der Überlegenheit des Marxismus bei der Lösung der epistemologischen und praktischen sozialhistorischen Fragen der Gegenwart, unterscheiden konnte.

DIRECȚIILE DE DEZVOLTARE ALE ANTROPOLOGIEI ÎN ROMÂNIA

EVA POP

Urmărind dezvoltarea antropologiei românești, începînd din primele decenii ale secolului XX pînă în zilele noastre, putem constata că deși dezvoltarea ei parcurge în linii mari, chiar dacă cu oarecare întîrziere, drumul parcurs de către antropologia țărilor din apus, ea are totuși unele note specifice, atît în ceea ce privește procesul ei de constituire, conținutul de idei, metodologia ce-i stă la bază, cît și în ceea ce privește problematica sa, fundamentarea ideologică și funcția socială pe care o îndeplinește.

În țara noastră, ca și în alte țări europene, cercetările antropologice au fost axate la început mai mult pe studierea aspectelor morfologice ale fizicului uman, dezvoltîndu-se mai ales *antropologia fizică* în cadrul biologiei și medicinei.

Primul pas în această direcție este făcut de către prof. Fr. I. Rainer (1874—1944). El pune bazele antropologiei românești, organizează de fapt cercetarea antropologică și creează cadrul necesar formării de specialiști.

Primele cercetări metodice de antropologie au fost efectuate între anii 1923—1933, în cadrul facultății de anatomie. Concomitent cu organizarea cercetării antropologice, Rainer luptă susținut pentru un cadru instituțional de cercetare, reușind să întemeieze Institutul de antropologie (inaugurat în 1940), care a devenit un nucleu de cercetare. În cadrul acestui institut au fost completate colecțiile existente și a fost creată aparatul de specialitate.

În același timp Rainer ducea o activitate teoretică foarte bogată. Avînd o concepție integraționalistă asupra antropologiei, el încearcă să depășească morfologismul pur și să privească omul nu numai din punct de vedere fizic, ci și din punct de vedere cultural și social, mergînd pe linia unei explicații cauzale complete. Astfel, de la început apare ca o trăsătură specifică a antropologiei românești încercarea de a depăși studierea unilaterală a ființei umane. Rainer și colaboratorii săi încercînd a depăși limitele studierii exclusive a structurilor fizice ale ființei umane — recurg și la studiul aspectelor sociale și psihice ale acesteia, precum și a condițiilor sale de mediu, apropiînd antropologia de științele sociale, cum sînt: sociologia, istoria, etnografia, psihologia etc.¹

După eliberarea țării, în fața antropologilor au stat ca sarcini: valorificarea critică a rezultatelor existente, clarificarea bazelor teoretice și metodologice și elaborarea liniilor directoare pentru cercetările de viitor.

Cu ocazia reorganizării Academiei, în 1949, conducerea cercetării antropologice a trecut sub egida acestei instituții. Începînd din 1950 colectivul existent în cadrul Academiei s-a transformat într-un „Centru de

¹ Pentru a ilustra demersurile făcute pe linia acestei apropieri amintim, printre altele, cercetările comune de teren ale antropologilor și sociologilor sub conducerea directă a lui Fr. I. Rainer și D. Gusti.

cercetări antropologice“ cu 3 secții: 1. Secția de paleoantropologie; 2. Secția de antropologie contemporană; 3. Secția de antropologie aplicată.

Acad. Șt. Milcu a primit din partea Academiei sarcina de a conduce și reorganiza institutul de antropologie, și îndeosebi de a reconsidera direcțiile de cercetare antropologică în noile condiții ale construirii socialismului. Reorganizarea antropologiei, cum a fost văzută clar de către conducătorii centrului (Șt. Milcu, Olga Necrasov, V. V. Caramelea, T. Enăchescu, D. Nicolaiescu Plopșor etc.) trebuia făcută „pe baza concepției materialist—dialectice despre om, natură și societate”².

În același timp, această reorganizare trebuia să deschidă căi libere spre autonomizarea și autoîmplinirea antropologiei ca știință. Însă pentru autonomizarea ei a fost absolut necesară scoaterea acesteia de sub tutela biologiei și lărgirea sferei preocupărilor ei (care în această perioadă se desfășura încă preponderent în direcția antropologiei fizice și medicale, completată însă cu studiul fiziologic al omului) prin dezvoltarea de noi ramuri. Devenea evidentă necesitatea constituirii la noi în țară a *antropologiei sociale și culturale*.

Dînd glas acestei necesități, V. V. Caramelea scria: „a devenit clară lipsa unei discipline care să pună problemele în mod organizat, să poată fi cunoscuți factorii sociali cît mai bine, real, și așa cum acționează ea în mod complex, pentru a urmări apoi, în urma diverselor corelări, interferența biologicului și socialului și o caracterizare a omului social“. În felul acesta — conchidea el — „problemele nu le poate pune decît o antropologie socială și culturală”³.

Pînă în 1955 lupta pentru constituirea antropologiei sociale și culturale s-a dus în mod tacit, în forme și tendințe latente. Începînd din 1955, în studiile lui V. V. Caramelea, Șt. Milcu și Tr. Herseni, această luptă devine tot mai hotărîtă și explicită. În acest sens se subliniază necesitatea dezvoltării antropologiei sociale și culturale; a introducerii și folosirii terminologiei corespunzătoare; a creării cadrului instituțional, a construirii problematicii pentru o disciplină a omului social și psihocultural; a creării metodei proprii de cercetare; în fine, a orientării cercetărilor în această direcție.

După 1955, activitatea multora dintre antropologi s-a desfășurat în direcția satisfacerii acestor cerințe. A fost introdusă și folosită o terminologie nouă, a început să existe o mai mare preocupare de problematica antropologiei sociale și culturale și de lărgirea investigației pe teren, folosindu-se o metodologie specifică și complexă. În cercetările efectuate, de pildă, în mai multe județe, printre care Argeș, Brașov, Hunedoara etc., au fost studiate probleme care au apărut în procesul cooperativizării și industrializării, cum ar fi: schimbările intervenite în structura socială și profesională; relațiile interumane ce se constituie în acest proces; probleme ale adaptării morfofiziologice și ale integrării

² Studii și cercetări antropologice, nr. 1, 1964, p. 5.

³ Studii și cercetări antropologice, nr. 2, 1966, p. 204.

psiho-sociale, ale schimbărilor ce au loc în gândire și ale relației valoare — atitudine; crearea unui nou tip de personalitate; modul de organizare a vieții sociale și a instituțiilor sociale; comportamentul social-economic al oamenilor față de schimbările sociale etc.

Lărgirea problematicii pînă la cuprinderea integrală a omului a necesitat folosirea unei metode corespunzătoare care era investigația „complexă”, „interdisciplinară”, cunoscută și aplicată la noi și în trecut.

Această investigație complexă implică: a) metoda antropologică (investigație fiziologică, morfologică, endocrină, biochimică; b) metoda medico-antropologică; c) investigația familiară și demografică; d) cercetarea sociologică; e) investigația ecologică a mediului natural și social a unei populații; f) metoda istorică. Caracterul complex al cercetării determină utilizarea de echipe de specialitate din domenii diverse (medici, psihologi, sociologi etc.) care acționează prin metode diferite simultan pe un grup de populație. Primele „laboratoare” de teren, unde au fost efectuate cercetări multidisciplinare asupra populației erau stațiile pilot Berivoești și Cîmpulung.

În ceea ce privește crearea cadrului instituțional pentru noile direcții de dezvoltare în antropologie, în iulie 1964, a fost recunoscută oficial antropologia socială și culturală, autonomizîndu-se prin aceasta de celelalte discipline care studiază omul. A fost aprobată înființarea unei secții a antropologiei sociale, demografice și culturale, în scopul studierii laturii sociale și culturale a omului. Secția se împarte în două sectoare: 1. antropologia social-economică și culturală și 2. demografia antropologică.

Procesul de diferențiere a antropologiei la noi în țară, apariția și dezvoltarea a noi ramuri ale ei, continuă prin tendințele din cadrul psihologiei spre constituirea *antropologiei psihologice*.

Astfel de tendințe au rădăcini adînci în orientarea antropologică a psihologiei românești din trecut⁴, în orientarea ei spre psihologia culturii, rădăcini care astăzi sînt alimentate și revitalizezate, pe de o parte, de cunoștințele noi pe care le oferă științele particulare (ca de ex. biologia generală, genetica, zoopsihologia, psihologia omului primitiv, psihologia copilului, neuropsihiatria), iar pe de altă parte, de interesul deosebit pe care îl acordă societatea socialistă omului, ca individ și ca purtător de relații sociale socialiste. În felul acesta apare necesitatea depășirii pozițiilor clasice ale psihologiei prin lărgirea problematicii și prin folosirea de noi investigații metodologice, privind analiza „pluri-dimensională” a vieții sufletești, atît din punctul de vedere al originii, cît și din punctul de vedere al esenței sale.

În privința originii psihicului, e de menționat că antropologia psihologică abordează problemele psihicului uman într-un context mai larg, încadrînd omul în constelația sa cosmică și privindu-l în perspectiva sa

⁴ Ne referim la activitatea teoretică, în această direcție, a lui Ion Ghica, Ioan Dumitrescu, C. Rădulescu-Motru, Mihai Ralea și alții.

istorică. Ea raportează omul la originile sale, la etapele sale mai inferioare de dezvoltare, încercînd a elucida geneza și evoluția istorică a psihismului uman. În ceea ce privește esența ființei umane, antropologia psihologică surprinde caracterul bipolar al acesteia, concepiind omul ca o ființă bio-socială, subordonată unui determinism „îndoit” (social și natural)⁵.

Corespunzător problematicii sale complexe, antropologia psihologică introduce — prin opoziție cu asociaționismul anatomist sau mecanicist — o metodologie nouă: metodologia structural funcțională. Prin prisma acestei metode ființa umană este privită, pe de o parte, în unitatea sa structurală ca individ, cuprinzînd psihismul uman în integralitatea sa (instinctele, viața subconștientă, conștiința vigilă, caracterul, temperamentul, dinamismul psihic, care se realizează prin relațiile complexe ce se stabilesc între elementele psihice), iar pe de altă parte, ca individualitate integrată într-o structură socială și culturală la care participă, de care este înrîurită și de care nu poate fi desprinsă.

Oprindu-se în mod deosebit asupra problemei integrării omului în viața socială, antropologia psihologică studiază atît problema valorilor raportate la structura de adîncime a personalității, cit și problema afec-telor, ca un moment important al relațiilor interumane și autoîmplinirii omului ca personalitate⁶.

Subliniind necesitatea apropierii psihologiei individuale de cea socială în cadrul antropologiei psihologice, I. Biberi scrie: „Psihologia timpului nostru studiată în spirit interdisciplinar, depășește cadrele și metodele psihologiei clasice; psihologia actuală nu se poate mîrgini la individul uman izolat, care, în fapt, nu are existență interioară decît în măsura integrării sale în valorile culturale dezvoltate de viața istorică, considerată în totalitatea acesteia; psihologia contemporană nu poate fi decît antropologică în sensul cel mai larg al acestui cuvînt”⁷.

O altă direcție de dezvoltare a antropologiei la noi în țară o constituie, în cadrul antropologiei biologice, *genetica umană*. Antropologia biologică pune astăzi în centrul atenției problema dezvoltării biologice a omului, începînd cu perioada formării sale pînă la perspectivele sale de viitor.

Dezvoltarea geneticii, în zilele noastre, mai ales succesele geneticii moleculare (= descifrarea codului genetic) pun într-o lumină nouă aspecte importante ale problematicii umane, aspecte dintre care unele au apărut în condițiile civilizației industriei moderne. Unul dintre aceste aspecte noi l-ar constitui problema raportului dialectic dintre baza ere-

⁵ Vezi cărțile: Ion Biberi, *Principii de psihologie antropologică* și Nicolae Mărgineanu, *Condiția umană*.

⁶ Considerăm ca o încercare reușită în această direcție analiza sentimentului dragostei și rolului său în viața socială și individuală făcută în cartea *Eros* a lui I. Biberi.

⁷ I. Biberi, *Principiile de psihologie antropologică*, Ed. didactică și pedagogică, 1971, p. 10.

ditară și mediul social, mai precis, dintre potențialul genetic și posibilitățile realizării sale într-un anumit mediu social concret. „A devenit o certitudine acum — spune C. Maximilian — că fiecare organism este în egală măsură un produs al eredității și al mediului în care se dezvoltă. Ereditatea condiționează numai un potențial, care se va realiza sau nu, în funcție de condiția pe care o găsește”⁸. Prin rezolvarea justă a acestui raport se elucidează multe aspecte complexe ale problemelor legate de: individualitate, personalitate, comportament, caracter, în măsura în care fiecare din aceste momente, avînd o bază ereditară, suportă influența modelatoare a mediului social.

Acest raport dialectic dintre baza ereditară și mediul social se complică, în condițiile civilizației de azi, prin apariția unor factori nocivi în mediul ecologic (radiații, virusuri, diferite substanțe toxice etc.) care influențează nefavorabil asupra bazei ereditare, putînd provoca modificări bruște în sens negativ (mutații).

Tot în contextul raportării bazei ereditare la mediu, apare problema evoluției biologicului uman. Majoritatea biologilor sînt de părere că evoluția biologică a omului s-a terminat. Homo Sapiens nu va fi depășit de către o nouă specie superioară lui, omul poate suferi numai cîteva mici transformări în cadrul speciei Homo Sapiens⁹.

Sarcina geneticii umane de astăzi este de a cunoaște și de a dirija universul genetic, de a lupta împotriva bolilor ereditare, de a reduce toate sursele mutagene, de a proteja populația asigurîndu-i astfel condiții favorabile de dezvoltare. Prin aceste scopuri, sarcini, preocupări și realizări, genetica se apropie mult de antropologie, mai ales de antropologia aplicată. „Nimeni nu se îndoiește de faptul — scriu Maximilian și Ionescu — că genetica umană va modela omul și-l va apropia de ceea ce el însuși ar vrea să fie...”¹⁰.

Semnalatelor preocupări ale cercetărilor antropologice de ramură li se alătură însemnate încercări de sinteză la nivelul gîndirii filosofice. Majoritatea gînditorilor români au abordat, mai mult sau mai puțin direct, probleme din cele mai esențiale ale condiției umane. În această direcție se înscrie prioritar activitatea teoretică a lui C. Rădulescu-Motru, P. G. Negulescu, Lucian Blaga, Mihai Ralea, D. D. Roșca.

Operele lui Blaga, printre care *Orizont și stil*, *Spațiul mioritic*, *Geneza metaforei și sensul culturii* și cursul universitar intitulat *Aspecte antropologice*, cuprind o largă problematică a antropologiei filosofice. Din multitudinea problemelor pe această linie amintim: originea omului, nivelul calitativ superior al ființei umane față de animal; perspectivele de viitor ale dezvoltării biologice a omului; apariția, odată cu omul,

⁸ C. Maximilian, *Ereditatea umană: tipar și eroare*, Ed. Encicl. Română, 1970, p. 9.

⁹ Acad. Șt. Milcu și dr. C. Maximilian, *Prezent și viitor în genetica umană*, Ed. științifică, 1972, p. 160.

¹⁰ C. Maximilian, B. Ionescu, *Cîte ceva despre noi și ereditate*, Ed. medicală, 1972, pp. 159—160.

a unei sfere noi, neexistente anterior — sfera necunoscutului; locul și rolul omului în univers; structura ființei umane și funcționarea acestei structuri; structura și funcționarea inconștientului și rolul lui în creația culturală etc.

Filosof și literat, atenția lui Blaga se îndreaptă prioritar spre problemele creației culturale, analizând în mod deosebit acele structuri și funcțiuni ale ființei umane care joacă un rol deosebit în procesul creației artistice și culturale.

În analiza problematicii umane, Blaga se situează pe o poziție extrem de contradictorie. Pe de o parte, el a pus în discuție o mulțime de probleme ale esenței și sensului ființei umane, prin care a deschis noi drumuri de cercetare la noi în țară, pe de altă parte, însă, modul în care el rezolvă problemele amintite, este umbrit de idealism și misticism.

Mult mai clar și mai consistent se manifestă tendința spre constituirea *antropologiei filosofice* la noi în țară în operele lui M. Ralea (*Definiția omului*; *Cursul de antropologie filosofică* predat la Universitatea din București (1942—1943); *Explicarea omului*). În prefață la lucrarea lui de bază, *Explicarea omului*, M. Ralea arată textual că acest studiu poate reprezenta „o încercare de antropologie filosofică”¹¹.

După părerea lui Ralea, antropologia filosofică trebuie să fie o disciplină complexă, căreia îi sînt subordonate celelalte ramuri ale antropologiei. Obiectul antropologiei filosofice ar fi omul, ca o „structură globală” sau ca totalitate a elementelor, calităților, forțelor (afective, inconștiente, morale etc.); ca purtător de forțe sociale care-și dau întâlnire în el; în fine, ca creator de unelte¹².

Prin prisma acestei viziuni complexe, Ralea critică concepțiile unilaterale despre om, ca de pildă: ideea lui Aristotel, după care „omul e un animal rațional”; concepțiile mistico-religioase despre om; ideea despre „omul natural” a lui Rousseau; ideea lui Kant despre „om ca scop în sine”; ideea lui Nietzsche, despre „supraom” etc.

Acceptînd originea animală a omului, Ralea face o delimitare precisă între om și animal, subliniind caracteristicile specifice ale omului față de animal. Pe acest temei el face o originală analiză a raportului dintre aspectul biologic și social în ființa umană, criticînd poziția lui Bergson, despre „omniprezența instinctului”. Ralea susține că inteligența influențată de viața socială intervine, corectează și suspendă mecanismul instinctului. Această intervenție a inteligenței în mecanismul instinctiv, numită de Ralea *amînare*, este privită de el ca un fenomen sufletesc specific uman, ca o condiție primordială a oricărei activități psihice umane. Acest frîu pus în calea instinctelor eliberează energii psihice puternice, se transformă în energii biologice și sufletești. Socializarea omului implică în mod necesar acest moment al amînării. Ca-

¹¹ M. Ralea, *Explicarea omului*, Sibiu, 1968, p. 7.

¹² *Ibidem*, p. 38.

nalizarea acestor energii este misiunea supremă a societății, misiune în care societatea este mult ajutată de instituții, de valori morale etc. Analiza raportului dintre biologic și social îl conduce pe Ralea spre abordarea problemei determinismului social, concret, spre problema libertății umane.

Ralea militează nu numai pentru o antropologie teoretică, ci și pentru o antropologie aplicată, pe care o vede realizabilă în condițiile socialismului, întrucât societatea socialistă asigură condiții favorabile pentru dezvoltarea multilaterală a personalității. „Se poate întrevedea — spune Ralea — pentru fiecare om, în sinul socialismului, asigurarea infinită a dezvoltării sale spirituale“¹³.

Pe urmele înaintașilor, o mulțime de alți teoreticieni, prin preocupări, desigur, variate (filosofie a culturii, axiologie, etică, umanism etc.) au dezvoltat de pe poziții marxiste un sistem de idei, legat de problematica umană, care constituie o bază teoretică solidă pentru dezvoltarea antropologiei filosofice la noi în țară (C. I. Gulian, Gáll Ernő, Pavel Apostol, N. Mărgineanu, N. Kallós, Roth Andrei, Al. Tănase, N. Bellu, I. Răceanu și alții).

În mod deosebit ținem a sublinia că activitatea teoretică a acad. C. I. Gulian merge în direcția argumentării necesității elaborării antropologiei filosofice în cadrul filosofiei marxiste. În multe din studiile sale publicate în „Revista de filosofie“ și mai ales în cartea sa *Antropologia filosofică*, aduce argumente convingătoare în acest sens, printre care amintim: principiile și spiritul filosofiei marxiste, interesul societății socialiste față de om; succesele științelor particulare; necesitatea unui dialog principal de pe pozițiile filosofiei marxiste cu teoriile nemarxiste, etc.

După Gulian, antropologia marxistă are ca sarcini: „cunoașterea omului în vederea modelării lui“¹⁴; sintetizarea mărturiilor cunoașterii parțiale despre om, pentru a „constitui o disciplină globală, ferită de unghiul de vedere, inevitabil limitat, al uneia sau alteia dintre științele particulare sau dintre celelalte discipline filosofice“¹⁵. Antropologia filosofică tratează problematica omului la nivelul maximei generalități.

Ideea lui Gulian că antropologia filosofică trebuie integrată în marxism este larg acceptată la noi. „Noi socotim — afirmă A. Boboc — că antropologia filosofică este într-adevăr parte integrantă a sistemului filosofic marxist, dar ca domeniu al filosofiei aplicate, alături de filosofia istoriei, filosofia valorilor, filosofia culturii, în acest sens fiind cu totul îndreptățită o filosofie a omului și mai departe, o filosofie a acțiunii, o filosofie a științei etc.“¹⁶.

Antropologia ca știință despre om în sensul larg al cuvântului, cunoaște o dezvoltare intensă și diversificată în țara noastră. Însă, își

¹³ *Ibidem*, p. 28.

¹⁴ C. I. Gulian, *Antropologia filosofică*, Ed. politică, 1973, p. 6.

¹⁵ Revista de filosofie, nr. 2, 1973, p. 196.

¹⁶ Revista de filosofie, nr. 8, 1974, p. 997.

poate justifica dreptul deplin la existență numai în măsura în care își poate dovedi valabilitatea și utilitatea ei în procesul de dezvoltare a societății noastre socialiste, îndeplinind o anumită funcție socială. Ea trebuie să tindă, arată I. Răceanu, „spre formularea unor concluzii, ce țin în cele din urmă de «rațiunea practică» a acțiunii sociale, de aflarea și precizarea unor criterii operative de apreciere și opțiuni între diferitele direcții de dezvoltare a actualei civilizații științifico-tehnice”¹⁷.

În direcția aplicării rezultatelor cercetării antropologice a existat o preocupare permanentă. În anul 1964, în țara noastră a fost înființată „Secția de antropologie aplicată”, care mergând pe linia valorificării rezultatelor cercetării antropologice, a desfășurat o activitate bogată. Este de semnalat în mod special efortul de a pune în practică măsurile necesare în vederea conservării și ameliorării patrimoniului biologic al populației, a elaborării unei linii de acțiune. De asemenea, antropologia aplicată a fost preocupată de introducerea studiilor antropologice în procesul muncii și valorificarea rezultatelor acestor studii. Dezvoltându-se în această direcție, *antropologia ergonomică* a obținut rezultate frumoase. Cercetătorii noștri colaborează cu organizațiile internaționale de profil, conlucrând la programul biologic internațional de studii al adaptabilității umane, patronat de UNESCO. Ca o realizare interesantă a antropologiei aplicate, care nu are precedent nici în străinătate, este încercarea de a construi stațiuni de supraveghere biologică a populațiilor, cum este, de exemplu, stația de la Bran.

În concluzie se poate spune că, așezată fiind pe temeiul teoretico-metodologic al filosofiei marxiste, antropologia se dezvoltă la noi nu numai pe baza unor necesități de ordin cognitiv, ci și pe baza unor necesități de ordin social-practic.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ АНТРОПОЛОГИИ В РУМЫНИИ (Резюме)

Статья предлагает себе выяснить процесс становления и эволюции румынской антропологии, её специфический характер, вытекающий из её идейного содержания, методологии и социальной функции. Статья выясняет также, с одной стороны, процесс диверсификации антропологии, возникновения различных её областей, как например: физической, социально-культурной, психологической, генетической и прикладной, а, с другой стороны, процесс синтетизирования этих областей в общефилософском плане.

Анализ румынскими философами, в особенности периода между двумя мировыми войнами, проблематики человека с позиций сциентического рационализма, полемизируя с представителями иррационализма, антигуманизма, представляет для нас ценное наследие, которое необходимо критически усвоить для выработки марксистской философской антропологии.

¹⁷ I. Răceanu, *Omul sub semnul posibilului*, Ed. politică, 1974, p. 6.

LA DÉMOCRATIE BOURGEOISE ET L'ÉLITISME PLURALISTE

LIVIU ZĂPIRȚAN

Dans la sociologie bourgeoise contemporaine se manifestent avec force les thèses de l'élitisme pluraliste, de l'orientation idéologique qui considère que la démocratie bourgeoise connaît une étape d'approfondissement par l'existence et la manifestation dans les structures du pouvoir des groupes multiples d'élites, expression de la tendance du système général de la démocratie bourgeoise de diffuser le pouvoir politique dans les groupes sociaux constitués sur la base des critères indépendants des rapports de classes.

Les théories des élites qui ont des implications idéologiques, destinées à soutenir les ressources de progrès de la démocratie bourgeoise, se développent en liaison avec la réinterprétation des concepts fondamentaux de la politologie, avec la tentative d'infuser des sens nouveaux aux notions qui se sont précisées dans les disputes idéologiques à contenus de classe. Nous avons en considération les notions de système de la démocratie bourgeoise, polyarchie, pluralisme politique, somme nulle du pouvoir qui sont utilisées par les représentants de l'élitisme politique pour masquer la gigantesque force des élites dans le capitalisme, leur caractère de classe et par cela le formalisme de la démocratie bourgeoise.

L'analyse de la démocratie bourgeoise sous l'angle du concept de système a en vue pour un chercheur de formation marxiste, telle comme nous le montre L. L ó r i n c z [1], tant les aspects d'ordre théorique que ceux d'ordre pratique-politique, pour suivre le fonctionnement de l'appareil institutionnel créé par la bourgeoisie. Une telle compréhension de la catégorie de système a le but de voir globalement et en même temps analytiquement les structures matérielles et spirituelles de la vie politique bourgeoise, avec les rapports de détermination correctement marqués, avec les sens de leur développement et ceux de l'entier. Pour l'idéologie non marxiste l'introduction du concept de système a des significations liées à la tentative d'assurer le fonctionnement du régime politique bourgeois. Ainsi, pour M. Duverger la politique même est une activité spécifique qui assure l'intégration sociale, capable de vaincre les antagonismes inter-humains, [2] ce qui fait que le problème principal de la vie politique soit le pouvoir. En ce sens le système politique devient dans la conception de G a b r i e l A l m o n d un ensemble particulier d'interactions lié au système social global, qui établissent des „imputs“ et „outputs“, avec un ensemble de propriétés entre lesquelles il y a le champ d'application, les interdépendances et les limites de manifestation. Parmi les éléments structuraux du système politique il y a les institutions qui ont un statut légal dans l'exercice de la contrainte sur les individus mais aussi les groupes constitués superstructurellement et les groupes nondifférenciés tel que les castes, les clubs, etc. [4]. Dans cette vision les élites apparaissent comme des groupes sociaux

informels qu'on peut surprendre dans le contournage du système politique quoique leur rôle puisse être surpris seulement par le dépassement interprétatif des données mises en évidence par la recherche du politique.

Celui qui a mis en évidence le plus explicitement la finalité idéologique du concept de système a été David Easton; pour lui les problèmes du système se réduisent à un seul: quelles sont les conditions de son persistance si le monde est dans un continuel changement, dans une permanente transformation? [4]. Pour comprendre le dynamisme du système politique, l'auteur affirme le rôle des facteurs de décision, des groupes sociaux qui généralement s'expriment au nom du système, des facteurs nommés autorités, capables d'assurer le dépassement du moment statique de l'analyse systémique. Ces autorités, dans le système de la démocratie bourgeoise, ont un caractère de classe et impriment au développement du système une orientation déterminée par des intérêts de classe bien définis. Ainsi l'analyse systémique possède un trait de positivisme et un dépassement de la vision proposée par elle sur le politique est possible seulement par la reconnaissance des valeurs spécifiques à la classe dominante.

Dans la tentative de dépasser cette note abstraite de l'analyse systémique, de nombreux auteurs affirment qu'il est fructueux de présenter la démocratie bourgeoise comme un cadre qui règle l'activité d'un très grand nombre de groupes sociaux, qui assure leur participation égale à la distribution et à l'exercice du pouvoir. En ce sens chaque groupe social devient un générateur d'élites et le fonctionnement du gouvernement reste une fonction de l'équilibre entre les groupes élitaires. La démocratie bourgeoise se constitue dans cette vision comme cadre pour la sélection des élites et le régleur de leurs rapports. Il y a des auteurs qui ont mis un signe d'égalité entre les classes sociales et les groupes des élites, en considérant qu'il y a des classes sociales avec une vocation particulière déterminée par leur nature et leurs fonctions politiques de détenir une position de prééminence dans les hiérarchies de pouvoir. Ces auteurs continuent la ligne de pensée qui a été inaugurée par Gaetano Mosca avec son idée que les classes dominantes constituent les élites et les classes dominées les non-élites. Selon d'autres auteurs, parmi lesquels il y a J. Porter [5] chaque classe sociale se divise en deux parties — l'élite et la non-élite, ce qui fait que même les classes dominées, y compris le prolétariat, se forment une élite propre.

L'analyse des rapports des élites ainsi constituées a été réalisée par R. Aron dans un article connu [6] où il propose une structuration des masses et des oligarchies. Dans la dispute entre la démocratie et l'élitisme, qui a divisée la sociologie politique de la première moitié de notre siècle, selon l'expression de P. Birnbaum et F. Chazel [7] R. Aron soutient un point de vue unificateur parce qu'il croit que l'élitisme et la démocratie sont pleinement compatibles. Dans la société, affirme Aron, on distingue la classe politique, qui détient réellement les

fonctions gouvernementales, de la classe dirigeante qui exprime l'ensemble d'individus qui, par leur pouvoir économique et social, influencent les décisions de la sphère politique. La classe dirigeante, qui a une sphère plus large, englobe la classe politique mais dans la société industrielle elle comprend encore plus: les détenteurs du pouvoir spirituel, les propriétaires des moyens de production, les fonctionnaires et les managers, les leaders de l'opinion de masse. Ces groupes d'élites, qui entretiennent de complexes rapports, constituent ce que l'auteur nomme la structure de la classe dirigeante qui donne la mesure du démocratisme d'un régime politique. Si les groupes qui composent la classe dirigeante ont la possibilité de se livrer ouvertement à la bataille politique pour le pouvoir le régime a un caractère démocratique. Par conséquent la démocratie bourgeoise se développera par l'équilibre dans la lutte des groupes qui composent la classe dirigeante. Ainsi le régime politique n'est plus le résultat des rapports des classes sociales mais il est exclusivement déterminé par les rapports qui existent entre les élites dominantes.

Préoccupé par l'analyse des conditions de la démocratie bourgeoise, Gianfranco Pasquino considère que son optimum fonctionnement est atteint si on peut équilibrer les rapports sociaux des groupes d'élites et de non-élites entre un certain nombre d'élites ou une seule élite. Le modèle élitiste pluraliste se constitue quand il y a une permanente tentative d'équilibrer les rapports sociaux des classes sociales et des élites qui les conduisent, sans que ces rapports soient déterminés par la structure de classe et les relations du capitalisme contemporain [8].

M. Archer et G. Giner font l'analyse des rapports des structures sociales et des élites politiques pour constater que la tendance principale de la vie politique est la concentration du pouvoir à cause de laquelle les structures sociales génèrent une classe minoritaire dirigeante et les élites sont représentées par les sommets des hiérarchies sociales. Ces auteurs considèrent que la société capitaliste contemporaine présente un tableau complexe des structures du pouvoir dont la finalité fonctionnelle est le bien-être des individus. Dans chaque secteur l'État doit être conduit par les éléments d'élite, ce qui détermine au niveau global de la société l'existence d'un très grand nombre de groupes élitaires: 1) les élites politiques, composées de parlementaires, de ministres, chefs de partis, leaders des organisations sociales; 2) les élites des fonctionnaires qui assurent l'expertise technique des processus sociaux qu'elles conduisent; 3) les élites militaires, les élites scientifiques, avec un rôle consultatif plus ample, qu'on leur accorde, du secteur économique à l'exploitation de l'énergie nucléaire. On peut ajouter les élites des intellectuels et des spécialistes dans la direction des affaires qui exercent leurs influences sur l'opinion publique par l'intermédiaire des moyens mass-media et le contrôle de l'éducation [9].

On retrouve une position théorique analogue chez K. Deutsch, qui considère le gouvernement comme un mécanisme de pilotage des

masses, générateur d'une élite générale et des élites spéciales, fonctionnelles, qui dirigent une sphère de la vie sociale [10]. Parmi celles-ci l'auteur évoque les élites politiques, économiques et militaires, auxquelles on ajoute, par quelques chercheurs comme H. Hveem, les élites de la politique extérieure, composées de spécialistes et de représentants d'autres élites qui se consacrent à l'élaboration et à la direction de la politique extérieure [11].

En désignant des différenciations de même ordre avec K. Deutsch, S. Keller parle des élites stratégiques, qui conduisent au niveau de l'ensemble politique et des élites ségmentales, aux niveaux des compartiments de la vie sociale-politique [12].

Préoccupé par l'exégèse de l'élitisme en entier, le sociologue Geraint Parry regarde les relations de l'élitisme pluraliste, ou selon son propre expression du néoélitisme, avec le gouvernement démocratique [13]. Celui-ci est le point de rencontre pour la pression des groupes d'intérêts et sa principale mission et de refléter avec un plus de fidélité les rapports de forces de la scène politique, pour découvrir le plus grand nombre des facteurs communs de celles-ci. D. Truman montre le fait que dans ces rapports entre les élites, chaque groupe suit ses propres valeurs, les sources et les méthodes de garder l'influence et de poursuivre les intérêts [14].

Cette thèse conduit Parry à soutenir que le pluralisme élitiste en entier est l'assertion des politologues liés au mythe libéral, qui croient que la démocratie peut être sauvée dans les conditions d'une concentration accentuée du pouvoir. Dans la mesure où il est le phénomène qui définit la politique contemporaine, l'élitisme peut constituer un élément compatible avec la démocratie seulement s'il représente une politique d'un très grand nombre de groupes sociaux.

Le représentant le plus connu de l'élitisme pluraliste reste Robert Dahl, préoccupé de découvrir les solutions de l'efficacité du fonctionnement de la démocratie bourgeoise. Les analyses de Mills sur l'élite du pouvoir aux U.S.A. ont montré justement que la vie politique de ce pays est conduite par une élite unitaire qui domine les secteurs sociaux-politiques de base, sans tenir compte de l'opinion des masses. Contrairement à cette position qu'il critique avec force R. Dahl propose le concept de polyarchie, par lequel il désigne la forme de la démocratie bourgeoise dans laquelle le pouvoir est exercé par un grand nombre de groupes sociaux-politiques organisés [15].

Les conditions de la réalisation de la polyarchie affirment la nécessité d'une large autonomie pour les groupes et les organisations sociales qui aspirent au pouvoir. À l'intérieur de chaque groupe il doit y avoir une rigoureuse sélection des leaders, capables de servir les intérêts du groupe avec toute leur conviction et leur savoir-faire. Dans les conditions de la révolution technique-scientifique le leader mégalomane et fanatique est remplacé par le leader persuasif, maître des dernières données du domaine qu'on lui confie. La polyarchie doit compliquer

le plus possible le réseau des leaders renforçant ainsi les interdépendances réciproques sur la verticale des structures du gouvernement et sur les paliers horizontales. Le leader d'élite devient le centre de concentration des intérêts de son groupe, celui qui analyse les informations politiques selon le spécifique des valeurs qu'il apprécie, au nom desquelles il critique et dirige l'activité du groupe. Ces rapports d'égalité des groupes qui aspirent au gouvernement demandent le principe de la séparation des pouvoirs. Sans pouvoir réaliser une analyse des conceptions qui expriment dans les théories politologiques et juridiques d'aujourd'hui la thèse de la séparation des pouvoirs, nous pouvons considérer avec L. Lőrincz que la séparation des pouvoirs n'est pas en contradiction avec le concept de système unitaire des organes de l'État bourgeois, l'essence de la position étant idéologique. Par l'intermédiaire de cette théorie on cherche à diminuer la rôle des organes représentatifs de l'État pour accréditer l'idée qu'à la réalisation du pouvoir doivent participer dans une plus large mesure et sans médiations les organisations de classe de la bourgeoisie. L'élitisme pluraliste utilise cette implication de la conception sur la séparation des pouvoirs et n'a pas en vue les possibilités de démocratiser la vie politique que la séparation des pouvoirs pourrait réclamer.

Cette interprétation est justifiée par la thèse selon laquelle une condition de la polyarchie est la circulation des élites. Reprenant les thèses de V. Pareto sur la nécessité de sauver le régime politique bourgeois par la continuelle sélection des éléments vigoureux qui soutiennent une ancienne élite, R. Dahl met en relief la mission fondamentale de la circulation des élites, celle d'empêcher les actes de révolutionner un certain gouvernement. La polyarchie doit assurer avec nécessité la continuité du régime politique donné par l'établissement d'un taux de la circulation qui garde une étroite liaison entre les anciennes élites et les nouvelles.

Le but idéologique du raffinement de l'argumentation des thèses de la démocratie bourgeoise est évident lorsque Dahl lui même présente la situation statistique de la sélection des leaders politiques aux U.S.A. et de l'activisme politique, en dépendance directe de la position sociale et de la dimension de la propriété privée qui est la base de l'activité des élites. L'accès à une position d'élite et par là au gouvernement politique de la société reste pour l'individu un objectif déterminé par la fortune qu'il détient. F. Lundberg a démontré que dans les conditions actuelles de la rétribution maximale pour une activité réalisée aux U.S.A. on a besoin de siècles pour „gagner“ une fortune modeste en comparaison des grandes richesses de l'élite américaine [16].

Il est significatif que certains sociologues nonmarxistes ont saisi les contenus idéologiques des discussions sur le caractère unique ou pluraliste des élites. N. Poulantzas considère que les thèses de l'élitisme pluraliste cherchent à assurer la fonctionnalité du régime capitaliste et dans le plan idéologique le refus de l'argumentation marxiste sur le

spécifique du politique comme mécanisme de domination d'une classe sur les autres, ce qui détermine le contenu concret de l'activité politique. Le pluralisme élitiste détache en autonomisant la politique de l'activité social-économique d'ensemble qui reste un cadre neutre face aux luttes politiques des élites [17].

Plus loin sur la voie de la critique de l'élitisme pluraliste va R. Miliband qui considère que les élites appartiennent aux classes dominantes [18].

Celui qui a reconnu que l'élitisme s'oppose ouvertement au marxisme est T. B. Bottomore [19]. Pour lui la démocratie bourgeoise est pleinement compatible avec l'élitisme si elle est conçue comme un système politique qui assure des chances égales de participation au gouvernement, sur la base de la libre compétition. L'expression de cette égalité des opportunités est le système électoral, qui engage la bataille du pouvoir pour chaque citoyen.

L'élitisme pluraliste constitue une tentative de présenter la démocratie bourgeoise comme une forme de vie politique en mesure d'assurer le progrès social-historique, de développer l'initiative politique des masses.

Ses positions fondamentales ont en vue la possibilité de concrétiser les thèses générales de la démocratie pluraliste au niveau des relations des élites. Sa signification fondamentale sur le plan idéologique est la tentative de sous-estimer le rôle des relations de classe dans la détermination de l'essence de la démocratie bourgeoise. L'État n'est pas représenté comme un instrument de domination d'une classe, dans notre cas de la bourgeoisie, mais comme un arbitre des élites, elles-mêmes représentatives pour les opinions des masses.

Le plus clairement a critiqué le système entier de la démocratie bourgeoise, et dans ce cadre de l'élitisme pluraliste, le sociologue C. W. Mills [20]. La classe dominante dans la société capitaliste, et en particulier des U.S.A., présente une élite unitaire comme une caste bien fermée. Les activités de l'appareil de l'État sont exclusivement assujéties à cette élite et aucun chercheur ne doit pas se demander à qui sert la continuelle concentration du pouvoir. L'élitisme pluraliste ne peut pas masquer l'essence de classe de la démocratie bourgeoise, le fait que cette essence n'a pas changée, quoiqu'elle ait de nouvelles formes de manifestation.

BIBLIOGRAPHIE

1. L. Lórinicz, *Democrația burgheză*, Ed. Acad. R.S.R., București, 1970.
2. M. Duverger, *Sociologie politique*, P.U.F., Paris, 1968.
3. G. Almond, J. Coleman, *The Politics of the developing Areas*, Princeton Univ. Press.
4. D. Easton, *Varieties of Political Theory*, Prentice-Hall, 1966.
5. J. Porter, *The Vertical Mosaic*, Univ. of Toronto Press, 1966.

6. R. Aron, *Classe sociale, classe politique, classe dirigeante*, in vol. P. Birnbaum, F. Chazel, *Sociologie politique*, A. Colin, Paris, 1971.
7. P. Birnbaum, F. Chazel, *Sociologie politique*, A. Colin, Paris, 1971.
8. G. Pasquino, *Modernizare și dezvoltare politică*, Rev. ref., rec., 1, 1973.
9. M. Archer, G. Giner, *Contemporary Europe*, Weidenfeld, London, 1971.
10. K. Deutsch, *The Nerves of Government*, The Free Press, N. Y., 1963.
11. H. Hweem, in Rev. ref., rec., C.I.D.S.P., București, 6, 1973.
12. S. Keller, *Elites*, in *Intern. Enc. of the social sciences*, MacMillan, vol. 5.
13. G. Parry, *Political elites*, Allen and Unwin, London, 1969.
14. D. Truman, *The governmental Process*, Knopf, N. Y., 1951.
15. R. Dahl, C. Lindblom, *Les contitions préalables à la polyarchie*, in P. Birnbaum, F. Chazel, *Sociologie politique*, A. Colin, Paris, 1971.
16. Lundberg, *Les riches et les supperiches*, Stock, Paris, 1969.
17. N. Poulantzas, *Pouvoir politique et classes sociales de l'État capitaliste*, Maspero, Paris, 1968.
18. R. Miliband, *The State in capitalist society*, Weidenfeld, London, 1969.
19. T. B. Bottomore, *Elites and society*, Penguin Books, 1966.
20. C. W. Mills, *The Power Elite*, Oxford Univ. Press, N. Y., 1956.

DEMOCRAȚIA BURGHEZĂ ȘI ELITISMUL PLURALIST

(Rezumat)

Între orientările ideologice care afirmă de pe poziții nemarxiste procesul de adâncire a democrației burgheze se află și elitismul pluralist, care consideră că structurile sociale și de putere în capitalismul contemporan prezintă o multitudine de grupuri sociale care participă la conducerea politică a societății, asigurându-se dezvoltarea participării maselor la punerea și rezolvarea tuturor problemelor social-politice. Prezentându-se principalii reprezentanți — J. Porter, R. Aron, M. Archer, D. Truman, R. Dahl, T. B. Bottomore și conceptele ce exprimă pozițiile lor elitiste pluraliste, articolul respinge aceste teze pe baza concepției marxiste despre esența democrației.

UN MODEL BAZAT PE DESCOMPUNEREA LINIARĂ A PROBABILITĂȚILOR CONDIȚIONATE

C. IANCU

Folosind datele din [1], ne propunem să determinăm măsura în care indicatorii: demografico-ecologic (i_1), economic (i_2) și al nivelului de trai și cultură (i_3), influențează starea de urbanizare a comunelor din județul Cluj. Considerăm în acest sens că din răspunsul *pozitiv* pe care-l dau intelectualii la întrebarea „dacă vor să-și construiască locuința în localitatea în care lucrează actualmente”, după cum și din răspunsul *negativ* la întrebarea „ați dori să lucrați în altă localitate?” putem crede că ei doresc să se stabilească în localitatea respectivă. În continuare admitem ipoteza că nivelul de urbanitate al comunei influențează răspunsul la aceste întrebări. Atunci, pe bună dreptate ne putem pune întrebarea „în ce măsură influențează cei trei indicatori i_1 , i_2 și i_3 dorința de a-și construi locuința și dorința de a lucra sau nu în altă localitate și prin urmare stadiul de urbanitate al comunei respective”.

Pentru aceasta vom folosi modelul de descompunere liniară a probabilităților condiționate [2], [3], [4].

Va trebui, pentru a aplica acest model, să dichotomizăm mai întâi cei 3 indicatori. Acest lucru îl facem după următoarea lege:

$$i_k = \begin{cases} i_k \text{ inf} & \text{dacă } i_k \in [0, Me_{ik}] \\ i_k \text{ sup} & \text{dacă } i_k \in]Me_{ik}, 100] \end{cases}$$

unde $k = 1, 2, 3$ și Me_{ik} este mediana seriei i_k .

În acest mod cele 74 de comune [1], sînt distribuite după cum se vede în tabelul următor:

Tabel 1

$i_1 \text{ inf.}$				$i_1 \text{ sup.}$			
$i_2 \text{ inf.}$		$i_2 \text{ sup.}$		$i_2 \text{ inf.}$		$i_2 \text{ sup.}$	
$i_3 \text{ inf.}$	$i_3 \text{ sup.}$	$i_3 \text{ inf.}$	$i_3 \text{ sup.}$	$i_3 \text{ inf.}$	$i_3 \text{ sup.}$	$i_3 \text{ inf.}$	$i_3 \text{ sup.}$
11	13	7	6	6	7	14	10
000	001	010	011	100	101	110	111

Din calcule s-a obținut:

$$Me_{i_1} = 29,55, \quad Me_{i_2} = 44,9 \quad \text{și} \quad Me_{i_3} = 46,0$$

Mai departe construim tabelele 2 și 3 de mai jos, care dau distribuția intelectualilor în aceste comune după cele două întrebări puse mai sus.

Tabel 2

Repartiția intelectualilor care nu posedă locuință și procentul celor care doresc să își construiască locuința unde lucrează

	i_1 inf.				i_1 sup.			
	i_2 inf.		i_2 sup.		i_2 inf.		i_2 sup.	
	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.
frecv. abs.	151	214	129	172	136	120	425	331
%	7,9	3,7	14,7	5,2	6,6	4,1	9,1	7,6
stări	000	001	010	011	100	101	110	111

Tabel 3

Repartiția intelectualilor după cei 3 indicatori și procentul celor care nu doresc să lucreze în altă localitate

	i_1 inf.				i_1 sup.			
	i_2 inf.		i_2 sup.		i_2 inf.		i_2 sup.	
	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.	i_3 inf.	i_3 sup.
frecv. abs.	161	238	132	182	146	126	481	351
%	21,7	22,2	28,0	25,2	20,5	22,2	39,9	32,4
stări	000	001	010	011	100	101	110	111

Observăm că aceste tabele au o linie pe care stă scris „frecvențe absolute”, a doua pe care scrie „%” și a treia cu notația „stării”. La linia „frecvențe absolute” este trecut pentru fiecare stare, numărul intelectualilor din comunele stării respective. Așa de pildă în starea „011” în cele 6 comune (tab. 1) sînt 172 intelectuali care nu au locuință proprie (tab. 2), și 182 de intelectuali care au fost anchetați (tab. 3). La linia procentelor sînt calculate procentele celor ce vor să-și construiască locuințe în localitatea în care lucrează actualmente (tab. 2) și procentul celor ce nu doresc să lucreze în altă localitate (tab. 3). Adică în starea „011” (tab. 2), 5,2% vor să își construiască locuința dintre cei 172, și în (tab. 3) starea „011” 25,2% din 182 nu doresc să lucreze în altă localitate.

Stările au fost notate prin convenție pentru i_k inf. $\rightarrow 0$ și i_{k sup $\rightarrow 1$, adică pentru starea i_1 inf., i_2 sup., i_3 sup \rightarrow „011”.

În acest mod de lucru nu ne interesează legăturile reciproce între cei 3 indicatori i_1 , i_2 și i_3 . Mai mult, noi presupunem că ei contribuie în mod independent la determinarea gradului de urbanitate.

Pentru afirmația favorabilă că gradul de urbanitate al comunei are o influență asupra stabilizării rezidențiale a intelectualilor în mediul ru-

ral (respectiv construcția de locuință și non dorința de a lucra în altă localitate) și că i_1, i_2, i_3 influențează stadiul de urbanitate, vom introduce probabilitățile $p_{1,mnp}$ iar pentru cea nefavorabilă $p_{0,mnp}$ — unde „ mnp ” este simbolul stării pentru cele 8 cazuri care le avem aici.

Așadar, va trebui să determinăm 16 probabilități de acest gen. Dacă acum vom introduce și măsurile acestor indicatori i_1, i_2, i_3 , pe care le vom nota respectiv cu a_x, a_y, a_z după cum și măsurile influenței factorilor necunoscuți notate cu e_0 și e_1 , vom putea scrie un sistem de 16 ecuații, pe care însă îl vom putea reduce după cum se vede mai jos [4].

Avem deci sistemul (S)

$$(S) \begin{cases} p_{1,000} = & & & e_1 \\ p_{0,000} = a_x + a_y + a_z + e_0 \\ p_{1,001} = & & a_x + e_1 \\ p_{0,001} = a_x + a_y & & + e_0 \\ p_{1,010} = & a_y & & + e_1 \\ p_{0,010} = a_x & & + a_z + e_0 \\ p_{1,011} = & a_y + a_z + e_1 \\ p_{0,011} = a_x & & + e_0 \\ p_{1,100} = a_x & & + e_1 \\ p_{0,100} = & a_y + a_z + e_0 \\ p_{1,101} = a_x + & & a_z + e_1 \\ p_{0,101} = & a_y & & + e_0 \\ p_{1,110} = a_x + a_y & & + e_1 \\ p_{0,110} = & & a_z + e_0 \\ p_{1,111} = a_x + a_y + a_z + e_1 \\ p_{0,111} = & & & e_0 \end{cases}$$

Afirmația că indicatorii i_1, i_2, i_3 influențează răspunsul este adevărată sau falsă — deci $p_{0,mnp} + p_{1,mnp} = 1$ adică:

$$(1) \quad a_x + a_y + a_z + e_1 + e_0 = 1.$$

De aici este ușor să vedem că putem considera numai 8 ecuații, celelalte 8 deducându-se ușor în baza relației (1).

Așa că vom putea scrie un sistem de nouă ecuații independente. Să le luăm pe cele corespunzătoare probabilităților favorabile.

$$(S') \begin{cases} p_{1,000} = & & & e_1 \\ p_{1,001} = & & a_x + e_1 \\ p_{1,010} = & a_y & & + e_1 \\ p_{1,011} = & a_y + a_z + e_1 \\ p_{1,100} = a_x & & + e_1 \\ p_{1,101} = a_x & & a_z + e_1 \\ p_{1,110} = a_x + a_y & & + e_1 \\ p_{1,111} = a_x + a_y + a_z + e_1 \\ 1 & = a_x + a_y + a_z + e_1 + e_0. \end{cases}$$

Numărul necunoscutelor fiind mai mic decât numărul ecuațiilor, rezolvarea o facem prin metoda celor mai mici pătrate.

În acest sens vom nota suma pătratelor abaterilor frecvențelor observate empiric de la cele teoretice cu:

$$Q = (p_{1,000} - e_1)^2 + (p_{1,001} - a_x - e_1)^2 + (p_{1,010} - a_y - e_1)^2 + (p_{1,011} - a_y - a_z - e_1)^2 + (p_{1,100} - a_x - e_1)^2 + (p_{1,101} - a_x - a_z - e_1)^2 + (p_{1,110} - a_x - a_y - e_1)^2 + (p_{1,111} - a_x - a_y - a_z - e_1)^2$$

Condiția ca expresia Q să fie minimă este dată de anularea derivatelor parțiale în raport cu a_x, a_y, a_z, e_1 , adică:

$$(2) \quad \frac{\partial Q}{\partial a_x} = \frac{\partial Q}{\partial a_y} = \frac{\partial Q}{\partial a_z} = \frac{\partial Q}{\partial e_1} = 0 \quad \text{sau}$$

$$(2') \quad \begin{cases} \alpha - 4a_x - 2a_y - 2a_z - 4e_1 = 0 \\ \beta - 2a_x - 4a_y - 2a_z - 4e_1 = 0 \\ \gamma - 2a_x - 2a_y - 4a_z - 4e_1 = 0 \\ \delta - 4a_x - 4a_y - 4a_z - 8e_1 = 0 \end{cases}$$

Rezolvînd acest sistem se obține [4]:

$$(3) \quad \begin{cases} a_x = \frac{1}{2} \left(\alpha - \frac{\delta}{2} \right) \\ a_y = \frac{1}{2} \left(\beta - \frac{\delta}{2} \right) \\ a_z = \frac{1}{2} \left(\gamma - \frac{\delta}{2} \right) \\ e_1 = \frac{1}{2} \left(\delta - \frac{\alpha + \beta + \gamma}{2} \right) \end{cases}$$

$$\text{unde } \alpha = p_{1,100} + p_{1,110} + p_{1,101} + p_{1,111}$$

$$\beta = p_{1,010} + p_{1,110} + p_{1,011} + p_{1,111}$$

$$\gamma = p_{1,001} + p_{1,101} + p_{1,011} + p_{1,111}$$

$$\delta = p_{1,000} + p_{1,100} + p_{1,010} + p_{1,110} + p_{1,001} + p_{1,101} + p_{1,011} + p_{1,111}$$

Din ecuația ultimă a sistemului (S') vom obține e_0 . În cazul nostru pentru tabelul 2 avem

$$\alpha = 0,274$$

$$\beta = 0,366$$

$$\gamma = 0,206$$

$$\delta = 0,589, \quad \frac{\delta}{2} = 0,294$$

$$a_x = \frac{1}{2} (0,274 - 0,294) = \frac{1}{2} (-0,020) = -0,010$$

$$a_y = \frac{1}{2} (0,366 - 0,294) = \frac{1}{2} (0,072) = +0,036$$

$$a_z = \frac{1}{2} (0,206 - 0,294) = \frac{1}{2} (-0,088) = -0,044$$

$$e_1 = \frac{1}{2} \left(0,589 - \frac{0,846}{2} \right) = \frac{1}{2} (0,589 - 0,423) = \frac{1}{2} (0,166)$$

deci: $e_1 = 0,083$

$$e_0 = 0,935, \quad a_y > a_x > a_z \quad \text{ceea ce verifică rezultatul din [1].}$$

pentru tabelul 3

$$\alpha = 1,150$$

$$\beta = 1,255$$

$$\gamma = 1,020$$

$$\delta = 2,121 \quad \frac{\delta}{2} = 1,060$$

$$a_x = \frac{1}{2} (1,150 - 1,060) = \frac{1}{2} (0,090) = 0,045$$

$$a_y = \frac{1}{2} (1,255 - 1,060) = \frac{1}{2} (0,195) = 0,097$$

$$a_z = \frac{1}{2} (1,020 - 1,060) = \frac{1}{2} (-0,040) = -0,020$$

din nou avem: $a_y > a_x > a_z$.

$$e_1 = \frac{1}{2} \left(2,121 - \frac{3,425}{2} \right) = \frac{1}{2} (2,121 - 1,712) = \frac{1}{2} (0,409) = 0,204$$

$$e_0 = 0,674.$$

Valoarea lui e_0 , destul de mare pentru cele două cazuri, respectiv $e_0 = 0,935$ și $e_0 = 0,674$, exprimă existența altor factori latenți care determină un răspuns defavorabil. Vedem normal acest lucru, deoarece cînd se pune problema stabilirii rezidențiale a intelectualului în comuna oarecare C_k , $k = \overline{1,74}$, el ține cont de mult mai mulți factori decît cei 3 indicatori i_1, i_2, i_3 care și aici s-a dovedit că au o influență în relația $a_y > a_x > a_z$, relație ce există și între mărimile lor [1].

Pentru a ști dacă ipoteza este acceptabilă vom compara probabilitățile observate cu cele teoretice.

Vom calcula deci probabilitățile teoretice cu ajutorul ecuațiilor sistemului (S') folosind probabilitățile observate.

Pentru probabilitățile observate — tabelul 2 — avem următoarele valori:

$$\left\{ \begin{array}{l} p_{1,000} = 0,079 \\ p_{1,001} = 0,037 \\ p_{1,010} = 0,147 \\ p_{1,011} = 0,052 \\ p_{1,100} = 0,066 \\ p_{1,101} = 0,041 \\ p_{1,110} = 0,091 \\ p_{1,111} = 0,076 \end{array} \right. \text{ de aici folosind ecuațiile.} \\ \text{din sistemul (S')} \text{ vom avea}$$

$$\left\{ \begin{array}{l} p_{1,000} = e_1 = 0,083 \\ p_{1,001} = a_z + e_1 = -0,044 + 0,083 = 0,039 \\ p_{1,010} = a_y + e_1 = 0,036 + 0,083 = 0,119 \\ p_{1,011} = a_y + a_z + e_1 = 0,036 + (-0,044) + 0,083 = 0,075 \\ p_{1,100} = a_x + e_1 = -0,010 + 0,083 = 0,073 \\ p_{1,101} = a_x + a_z + e_1 = -0,010 - 0,044 + 0,083 = 0,029 \\ p_{1,110} = a_x + a_y + e_1 = -0,010 + 0,036 + 0,083 = 0,109 \\ p_{1,111} = a_x + a_y + a_z + e_1 = 0,065 \end{array} \right.$$

Să comparăm probabilitățile observate cu cele teoretice în tabelul 4

Tabel 4

	$p_{1,000}$	$p_{1,001}$	$p_{1,010}$	$p_{1,011}$	$p_{1,100}$	$p_{1,101}$	$p_{1,110}$	$p_{1,111}$
observate	0,079	0,037	0,147	0,052	0,066	0,041	0,091	0,076
calculate	0,083	0,039	0,119	0,075	0,073	0,029	0,109	0,065

În mod analog vom obține pentru cazul doi

Tabel 5

	$p_{1,000}$	$p_{1,001}$	$p_{1,010}$	$p_{1,011}$	$p_{1,100}$	$p_{1,101}$	$p_{1,110}$	$p_{1,111}$
observate	0,217	0,222	0,280	0,252	0,205	0,222	0,399	0,324
calculate	0,204	0,184	0,301	0,281	0,249	0,229	0,346	0,326

Se observă că probabilitățile sînt sensibil apropiate, ceea ce înseamnă că ipoteza este admisibilă.

Mai mult, această metodă de prelucrare rafinată a datelor este o replică a metodei utilizate în studiul [1]. În felul acesta considerăm că rezultatele prezentate în cele două studii au un grad înalt de confidență.

BIBLIOGRAFIE

1. A. Mihău, C. Iancu, *Ruralitatea în județul Cluj*, Studia Univ. Babeș-Bolyai, ser. Sociologia, Cluj, 1974.
2. A. Mihău, *A.b.c.-ul investigației sociologice*, vol. II, Ed. Dacia, Cluj, 1973.
3. James S. Coleman, *Introduction to mathematical Sociology*, London, 1964.
4. Raymond Boudon, *L'analyse mathématique des faits sociaux*, Paris, Plon, 1967.

A MODEL GROUNDED ON LINEAR BREAKING UP OF CONDITIONAL PROBABILITY INTO CONSTITUENT PARTS

(S u m m a r y)

In the study [1] was shown the relationship between the following indicators: i_1 (ecological-demographical); i_2 (economical); i_3 (of the level of living and culture). In the present study the indicators (i_1 , i_2 , and i_3) were introduced in a new model under the form of three measures: (a_x , a_y , and a_z). By following this model we proved the validity of the former findings [1] for we got the same result: $a_y > a_x > a_z$.

In addition, it was checked up the hypothesis that the level of urbanisation of the commune C_i , $i = 1, 74$ influences the answers at the questions: „If the intellectuals would like to build a house in the locality in which they are working now ” and „would like to work in another locality?”

RÖLUL UNOR FACTORI NONINTELECTUALI DE PERSONALITATE IN DETERMINAREA REUȘITEI ȘCOLARE

TIBERIU KULCSAR

Datorită complexității variabilei „reușită școlară“ (fig. 1) o parte considerabilă a varianței realizărilor școlare nu poate fi explicată prin nivelul de inteligență, factori pedagogici etc., ci prin factorii extraintelectuali ai personalității elevului. Elevul nu este numai inteligență, ci și emotivitate, dorințe, impulsuri, care trebuie avute mereu în vedere, deoarece inteligența acționează după modul în care o mobilizează și o orientează factorii emotiv-activi ai personalității. Problema inteligenței școlare nu se poate aborda fără referiri la motivație, afectivitate etc., ele fiind aspecte corelate ale personalității. Elevul îndrăgește activitatea școlară (literară, matematică, tehnică etc.) în care el trăiește sentimentul succesului, și de regulă evită activitățile în care, din cauza aptitudinilor mai puțin dezvoltate, apare pericolul insuccesului. Factorul x , preconizat de W. P. Alexander și situat în nucleul aptitudinii școlare de P. E. Vernon, exprimă aceeași importanță a factorilor nonintelectuali în condiționarea reușitei școlare. Inteligența școlară nu poate fi diagnosticată în mod izolat. În „măsurarea“ ei trebuie să ținem seama de întreaga personalitate a elevului. Existența interdependențelor între inteligență și celelalte aspecte ale personalității nu face imposibilă diagnosticarea exactă a aptitudinilor. Dar neglijarea legilor interacțiunii este o sursă sigură a diagnosticării incorecte. Inadaptarea școlară, prin urmare, este întotdeauna multicauzală.

Inteligența școlară nu este singurul factor determinant al performanței școlare. Sînt elevi care în pofida rezultatelor slabe la o materie, la un profesor, obțin rezultate școlare bune la un alt obiect de învăț-

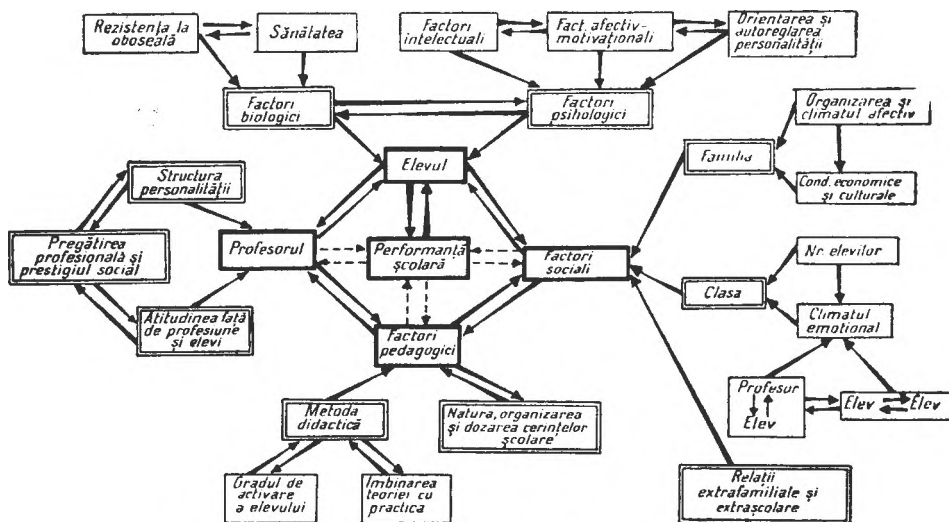


Fig. 1. Factorii determinanți ai performanței școlare.

mînt sau la un alt profesor. Reiese, că inteligența școlară nu este o valoare psihică absolută. Eficiența ei este condiționată mereu de întreaga viață psihică a elevului, mai ales de particularitățile afectiv-motivaționale și conative ale personalității. Lipsa de stăpînire, instabilitatea emoțională, anxietatea etc. pot deregla inteligența școlară a elevului.

Lucrarea de față urmărește relevarea rolului unor factori interni nonintelectuali în condiționarea reușitei școlare.

Metodica cercetării. Probele psihologice aplicate în vederea elaborării profilului psihologic al elevului au fost: W.I.S.C.; Binet—Simon; Bender—Santucci; M. P. Raven; Goodenough; probe piagetiene; probe formative; T.A.T.; chestionarul Rousson.

Informații complementare despre elev s-au adunat prin: anchetă socială, convorbire cu părinții, profesorii și psihologul școlii.

Au fost examinați 138 elevi slabi la învățătură: 38 din clasele I—III; 60 din V—VI și 42 din VII—VIII.

Evaluarea reușitei școlare s-a făcut pe baza opiniei profesorilor și a mediilor trimestriale și anuale la diferite obiecte școlare.

Prezentarea rezultatelor. În urma examinărilor s-a constatat o tendință de creștere a rolului factorilor nonintelectuali, pe măsura trecerii de la o clasă la alta, în determinarea reușitei școlare (tabel 1).

Tabel 1

Ponderea factorilor nonintelectuali în determinarea reușitei școlare

Clasa	Numărul elevilor slabi la învățătură		Cauze nonintelectuale %
	Total	Cu nivel intelectual bun	
I—III	36	13	36,1
V—VI	60	24	40,0
VII—VIII	42	22	52,3
Total	138	59	42,7

1. *Atitudine negativă și anxietate.* Învățarea intelectuală și cea afectivă sînt strîns legate. Ele apar și se dezvoltă simultan, în relație reciprocă. Factorul afectiv, inclusiv cel atitudinal, constituie principala forță motrice a acțiunii cognitive, care — dacă este încununată de succes — întărește, consolidează factorul afectiv (A. N. Frandsen).

Atitudinea preșcolarului de grupă mijlocie este încă neutră față de școală. Această atitudine neutră, datorită mediului (de exemplu, dacă în familie este deja un elev) se poate transforma, la vîrsta preșcolară mare, într-o puternică dorință de a intra în rolul de elev. Preșcolarul mare, caracterizat printr-o curiozitate predominant perceptivă, vrea să fie elev! Dar după 3—5 ani de școlarizare, tocmai cînd copilul — sub influența școlii — ar trebui să treacă la curiozitatea epistemică (D. E. Berlyne), se observă la unii elevi o schimbare radicală în atitudinea lor față de școală. În locul dorinței, plăcerii, apare dezinteresul sau chiar atitudinea negativă (A. Chircev). Această schimbare în atitudine nu

apare în mod brusc. Există întotdeauna, arată M. Prudhommeau, indici relevanți ai apariției ei. Orice eșec care nu este observat la timp și compensat rapid de către profesor sau psiholog poate antrena un proces de inadaptare, un șoc pe care-l va suferi copilul. Inadaptarea școlară are un efect imediat asupra personalității elevului. Copilul se resemnează sau renunță devenind amorf, sau se revoltă împotriva insucceselor pe care nu reușește să le învingă, încearcă compensări prin care vrea să dovedească pentru el însuși că și el poate să reușească în unele lucruri, ceea ce uneori duce la violență, la furt etc., iar alteori la frică de succes.

Școlarii mici raportează frica lor față de școală la frica de sancțiuni (dojana, pedeapsa). Se pare că ei încă nu observă, nu trăiesc sentimentul insuccesului decât după sancționarea lui. La vârsta școlară mijlocie elevii fac aluzie la nemulțumirea părinților, independent de orice sancțiune.

Fobia, anxietatea școlară, cuprinde acele frici care vizează activitatea școlară a elevului — frica de eșec, de control, de examene, de repetarea clasei etc. și implicit frica de sancțiuni care se aplică după o notă rea, după un insucces, și fricile față de autoritățile școlare și profesori. Astfel definită fobia școlară este evocată de 30% dintre subiecții cu insuccese școlare în pofida inteligenței lor relativ normal dezvoltate.

Există elevi care datorită fobiei școlare prezintă o pseudo-debilitate mintală accentuată (H. Zulliger). Dezvăluirea motivului fobiei printr-un diagnostic diferențial, față de întârzierea mintală autentică, și dizolvarea lui prin educație sau psihoterapie, îi permite copilului realizarea potențialităților sale intelectuale. Astfel, pe baza aplicării unor probe de învățare, după destinderea relației subiect-examinator, s-a putut constata că „elevii slabi“ la matematică în pofida nivelului lor intelectual normal, pot ajunge chiar prin calcul mintal, eliminând acțiunea obiectuală, la rezolvarea problemelor de matematică. Problemele „dificile“ la școală, servite pe fondul motivației și al atitudinii pozitive față de sarcină — prin metoda modelării obiectuale a operațiilor mintale (B. Zörgö) — devin mai „ușoare“ pentru elevii slabi și anxioși.

S. B. Sarason, studiind relația între anxietate și performanța școlară, observă între ele — aproape întotdeauna — o corelație negativă. Dar variațiile în reușita școlară a elevilor li se asociază schimbări în scorul lor de anxietate. Aceasta sugerează un mecanism causal de reciprocitate a relațiilor anxietate \rightleftharpoons performanță. Anxietatea acționează însă diferit asupra performanței școlare în funcție de nivelul dezvoltării inteligenței. În cazul elevilor cu inteligență slabă și a celor cu inteligență foarte bună rezultatele școlare ale anxioșilor nu diferă în mod semnificativ de cele ale neanxioșilor. Diferența de performanță este însă considerabilă la nivel intelectual mediocru (C. D. Spielberger).

Probele psihometrice similare cu sarcinile școlare pot reactualiza fobia elevului în timpul examinării psihologice. Astfel, elevii anxioși sînt cu atît mai defavorizați de examinările psihologice, cu cît analogia

„sarcină experimentală — sarcină școlară“ și angajarea personală în sarcină (ego-involvement) este mai mare.

2. *Nivel de aspirație și implicarea eu-lui în sarcină. Conflicte familiale și tulburări afective.* Comportamentul elevului în situațiile școlare depinde, pe lângă nivelul său intelectual, de ambiția, prudența, curajul lui de a face față sarcinilor școlare. Nivelul de aspirație ridicat îl poate angaja uneori pe elev în situații din care iese cu succes. Eșecul, arată Fr. Robaye, este resimțit cu atât mai puternic, cu cât aspirațiile erau mai ridicate. Elevul cu experiența recentă a insuccesului plasat din nou într-o situație asemănătoare poate reacționa prin timiditate. În acest caz nivelul scăzut de așteptare, verbalizat de subiect, este mai degrabă indiciul fricii de eșec și nu al nivelului de aspirație.

Într-un mediu securizant, stabil, în care copilul se simte iubit, în care el găsește modele optimiste de comportament care-i asigură speranța reușitei, el va avea curajul înaintării, angajării eu-lui în situații problematice, școlare sau extrașcolare. Dimpotrivă, într-un mediu neechilibrat și frustrant, neliniștit și supraprotector subiectul își pierde încrederea în reușită și se apără împotriva noilor decepții prin reducerea nivelului de aspirație. Printre elevii cu nivel de aspirație scăzut îi vom regăsi, în primul rând pe aceia care prezintă un grad redus de toleranță la frustrare.

La baza acestei toleranțe reduse a personalității poate sta un element constituțional, lipsa securității familiale etc. Eșecul psihologic este deci o „problemă de personalitate“. Astfel, aplicarea T.A.T.-lui este justificată și chiar necesară. Dintre subiecții din calasa a V-a și a VIII-a un număr de zece au realizat la T.A.T. proiecție „obiectiv proiectivă“ evidentă. Atitudinea copiilor față de familie, școală, viață în general, trăirile lor emoționale, mai mult sau mai puțin conștientizate, au imprimat povestirilor o anumită direcție, care reflectă o situație reală din viața lor. Există o concordanță între conținutul tematic al povestirilor și tonalitatea afectivă a acțiunilor povestite, pe de o parte, și situația școlară și mai ales familială, pe de altă parte, evidențiate prin ancheta socială și chestionarul Rousson.

În privința conținutului tematic al povestirilor: 31,50% reliefa stări afective negative; 15,50% eroi în situație critică; 13,50% acțiuni regresive; 8,50% atmosferă familială negativă, iar 31,00% erau povestiri banale sau fantastice.

Dintre acțiunile realizate de erou: 65,80% aveau o tonalitate afectivă negativă; 29,20% pozitivă și 5,50% erau neutre.

Nuanța afectivă a acțiunilor gândite, dar nerealizate de erou se repartizează astfel: 650% negativă; 270% pozitivă și 80% neutră.

Ilustrăm în continuare cele spuse:

M. M., clasa I, Planșa 3 GF: „Un băiețel plînge. Mămica sa l-a bătut pentru că nu s-a dus la școală... nu a știut citi... a primit nota patru. După aceea... băiatul marți nu s-a dus la școală. Miercuri s-a

duș și a luat nota zece. Apoi a trecut în clasa a II-a. În fiecare zi mama i-a dat un leu și a avut în clasa a III-a 150 lei.“

P. A., clasa a VIII-a, Planșa 4: „Sînt doi căsătoriți în casă... Poate a găsit-o pe ea cu cineva în casă... Vrea s-o ia la bătaie. Ea îl ține să n-o bată. El e furios. Vrea să se răzbune, o va lăsa, se va despărți de ea. Ea va căuta să explice că a fost o greșeală, care nu se va mai repeta. El e furios, vrea să plece... Ea vrea să-l oprească. Bărbatul simte că a fost înșelat“.

Se reflectă deci în povestiri atît structura afectivă a subiecților, cît și felul în care ei trăiesc condițiile lor familiale și școlare. Situația familială tensională corelată cu o structură afectivă labilă, impulsivitate, opoziție etc. contribuie la adîncirea nereușitei școlare. Inadaptarea școlară la rîndul ei agravează conflictul familial. Apare astfel inadaptarea familială și cea socială.

3. *Stenie — astenie. Stabilitate — instabilitate emoțională. Încredere în sine și reglarea eu-lui. Neîncredere în sine și autoreglare deficitară.* Puterea de muncă, rezistența la efort, vivacitatea personalității, ritmul și eficiența activității etc., influențează rezultatele școlare ale elevilor. Un elev care este normal prin calitatea reușitei sale la probele de inteligență, dar care pentru rezolvarea sarcinilor experimentale necesită o perioadă dublă sau triplă de timp, în comparație cu colegii de clasă, va fi dezavantajat în activitatea școlară frontală și „cronometrată“. Iată cîteva cazuri de acest gen: F. M., clasa I, $CI_{\text{Binet}} = 91$, este melancolic, foarte lent în mișcări și în vorbire, prezintă bradipsihie generală, activism redus, tendință de evitare a sarcinilor. Elevul Cr. I., clasa I, $CI_{\text{Binet}} = 95$, este visător, apatic, fără interes pentru activitate, cu lentoare, încetineală afectivă, flegmatic. A. A., clasa I, $CI_{\text{Binet}} = 104$, stabilește greu contactul cu sarcina, are ritm încet de activitate, este apatic, monoton, cu rigiditate afectivă.

Inadaptarea școlară în cazul elevilor lenți are un caracter foarte particular, de origine frecvent organo-psihică. Există, poate în cazul acestor elevi o cronaxie defectuoasă, care poate fi constituțională și care nu relevă de loc rea voință din partea elevului. Orice încercare bruscantă, școlară sau familială, de a-l face pe acest elev mai rapid poate duce la confuzii, la eșec, care agravează situația tensională a elevului. Copilul, în pofida dorinței sale de a reuși, este în imposibilitate de a lucra mai rapid cu o calitate și precizie satisfăcătoare. De cele mai multe ori lucrările acestor elevi sînt lacunare, eșuînd în final și resimțînd șocul insuccesului cu atît mai mult cu cît ei sînt mai inteligenți și cu cît se compară mai mult cu alții. Lentoarea psihofiziologică excesivă, ritmul prea încetinit poate genera, chiar și la un copil cu posibilități intelectuale normale, o formă specifică a nereușitei școlare.

Puterea, eficacitatea inteligenței este un factor compus din viteza funcționării mintale și din perseverență. Dar perseverența nu este în primul rînd o calitate intelectuală, ci mai degrabă o funcție de organizare a personalității și de integrare afectivă (H. J. Eysenck). Astfel, elevul

K. B., clasa I, $CI_{\text{Binet}} = 101$, prezintă o excitabilitate mărită, dinamism, vitalitate accentuată, este neechilibrat, superficial, abandonează repede sarcina. S. F., clasa a V-a, $CI_{\text{Binet}} = 94$, $CIT_{\text{WISC}} = 96$, se caracterizează prin agitație psihomotorică, ticuri și mimică bogată, prag redus de reactivitate emoțională, sensibilitate mărită la insucces, tendință de abandonare a sarcinii, viteză accentuată în defavoarea calității, performanțe inegale, autoreglare deficitară, coleric.

Concluzii. Datele noastre sînt în concordanță cu teoria factorială a lui P. E. Vernon, după care principalii factori interni care intervin în determinarea rezultatelor școlare sînt: inteligența generală (g), aptitudinea verbală ($v:ed$) și trăsăturile nonintelectuale ale personalității (x) elevului. Cel mai important însă pare să fie factorul x . Discordanțele frecvente între prognoza școlară, formulată pe baza „măsurării” aptitudinilor, și rezultatele școlare autentice atestă această ipoteză. Dar termenii „motivație”, „atitudine”, „perseverență” etc., vizați de autorii care abordează factorul x , nu acoperă aceeași realitate psihologică la etape psihogenetice diferite. Caracterul „necunoscut”, nedeterminat al factorului x se datorește în parte tocmai variabilității sale genetice.

Contribuția factorilor de personalitate la rezolvarea aceleiași probleme poate fi diferită de la un subiect la altul. La unii funcțiile psihice se organizează, se structurează în mod adecvat sarcinii, asigurînd astfel reușita în pofida aptitudinilor mai modeste. La alții, dimpotrivă, insuccesul, chiar și în condițiile factorilor intelectuali mai dezvoltăți, se datorește mai degrabă deficiențelor organizării (afectiv-voliționale) și orientării personalității.

Factorii amintiți se împletesc atît de intim, încît inteligența reală a elevului nu poate fi cunoscută în afara lor. Predicția reușitei școlare presupune, prin urmare, examinarea aptitudinii școlare în raport cu întreaga personalitate a elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. L. Bender, *Un test visuo-moteur et son usage clinique*, P.U.F., Paris, 1957; H. Santucci, N. Galifret-Granjon, *Épreuve graphique d'organisation perceptive*, în *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, red. R. Zazzo, fasc. 5, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1964.
2. A. Binet, Th. Simon, *Cum măsurăm inteligența la copii*, Inst. Grafic N. D. Mișescu, Tîrgu-Jiu, 1925; Fl. Ștefănescu-Goangă, *Măsurarea inteligenței*, Ed. Inst. Psihol. Cluj, 1940.
3. A. Chircev, *Curs de psihologia copilului*, predat în anul universitar 1973—74, Cluj.
4. După L. V. Dromme, H. Ruy, *Attitude et performance scolaire*, „Rev. Int. Psychol. App.”, vol. 22, nr. 2, 1973.
5. H. J. Eysenck, *Us et abus de psychologie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1956.
6. B. Inhelder, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969; M. Nassefat, *Étude quantitative*

- sur l'évolution des opérations intellectuelles, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1963; F. Longeot, *Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence*, Dunod, Paris, 1969.
7. H. A. Murray, *Manuel du „Thematic Apperception Test“*, Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1950.
 8. R. Pasquasy, *Le test du dessin d'un bonhomme de Fl. Goodenough. Manuel d'interprétation*, Editest, Bruxelles, 1967.
 9. M. Prudhommeau, *Dépistage et prévention des inadaptations scolaires*, Ed. E.S.T., Paris, 1971.
 10. J. C. Raven, *Guide to the Standard Progressive Matrices*, Lewis, London, 1947.
 11. Fr. Robaye, *Niveaux d'aspiration et d'expectation*, P.U.F., Paris, 1957.
 12. H. Rodriguez Tomé, M. Zlotowicz, *Peurs et Angoisse dans l'enfance et à l'adolescence*, „Enfance“, nr. 3—4, 1972.
 13. Al. Roșca, B. Zörgö, *Aptitudinile*, Ed. științifică, București, 1972.
 14. M. Rousson, *Les interactions en milieu scolaire et en milieu familial et la performance scolaire*, „BINOP“, nr. 3, 1970.
 15. P. E. Vernon, *La structure des aptitudes humaines*, P.U.F., Paris, 1952.
 16. D. Wechsler, *Manuel. Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants*, W.I.S.C., Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1965; A. Cosmovici, L. Boureanu, etc., *Îndrumător pentru aplicarea testului W.I.S.C. adaptat la populația română*, Iași, 1970; V. A. Binét, *A Wechsler-féle intelligencia-teszt gyermekkváltozatának értelmezése*, in „Az intelligencia mérése“, red. M. Kun, M. Szegedi, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.
 17. B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gândirii matematice a școlărilor mic, în Creativitate, modele, programare*, red. Al. Roșca, Ed. științifică, București, 1967; B. Zörgö, *De la acțiunile pe modele obiectuale la operații cu simboluri*, „Rev. psih.“, nr. 2, 1974.
 18. H. Zulliger, *L'angoisse des nos enfants*, Ed. Salvator-Mulhouse, Casterman — Paris — Tournai, 1972.

THE ROLE OF SOME NON-INTELLECTUAL FACTORS IN DETERMINING SUCCESS IN SCHOOL

(Summary)

Psychological testing of 138 school children with school failure (using W.I.S.C., Raven, Piagetian tests, formative tests, T.A.T., etc.) has indicated a rising tendency of the role of non-intellectual factors in determining school success from one grade level to the next. Thus, out of 59 students who were weak at learning, but who had good I. Q. scores, 36,1% were in the grades I—III, 40,0% were in the grades V—VI, and 52,3% were in the grades VII—VIII.

This research indicates that among the non-intellectual factors that are involved in school failure, the following are contributory: low aspiration level and reduced ego-involvement, emotional disturbances caused by family conflicts, psychomotor and emotional instability, disturbed cronaxy and lowered tolerance for activity, and lack of self-confidence and insufficient self-control.

DECIZIA ÎN SELECȚIA PSIHOLOGICĂ A ANALIȘTILOR ȘI PROGRAMATORILOR

H. PITARIU, C. IANCU, I. GABRIEL

Problema studiată. Activitatea de zi cu zi a unui psiholog practician este finalizată prin lucrarea de decizie. Precursori ai teoriei deciziei în psihologie au fost H. C. Taylor și J. T. Russell [7], problema fiind reluată pe larg de J. L. Cronbach și C. G. Gleser [2], precum și de J. - M. Faverge [3], care dau o serie de soluții practice. Pe această linie se înscrie și tema studiului de față care încearcă să prezinte o metodă de determinare a scorului critic sau a pragului de admisibilitate al unui test psihologic. Dezvoltarea unui model matematic tratat pe calculator va ușura mult intervenția psihologului și decizia sa în probleme de selecție și repartiție profesională.

Pregătirea personalului destinat prelucrării automate a datelor, în primul rând a analiștilor și programatorilor, se realizează la noi prin cursuri intensive post-universitare sau post-liceale organizate de către institutele de învățământ superior în colaborare cu centrele teritoriale de calcul electronic. Candidații sînt recrutați din întreprinderi sau centre de cercetare și au o pregătire profesională diferită în funcție de locul de proveniență. Lipsa de omogenitate profesională, faptul că sînt lipsiți de cunoștințe din domeniul informaticii, exclude posibilitatea realizării unui examen de cunoștințe și deci admiterea la curs pe baza rezultatelor obținute. Admiterea la aceste cursuri se face pe baza selecției psihologice cu ajutorul unei baterii de teste care prin operația de validare s-a dovedit a fi predictivă pentru succesul profesional. Decizia de „admis“/„respins“ la cursul de pregătire este o problemă de răspundere la care soluțiile bazate pe încercări și erori nu sînt recomandabile. În consecință, s-a recurs la adoptarea unui model decizional optim din care să rezulte pragul de admisibilitate la cursul de informatică, adică acea cota minimă la test pe care trebuie s-o atingă un candidat ce dorește să urmeze cursul. S-a lucrat cu două loturi de subiecți: cursanți la cursul post-universitar de analiști-programatori și la cel post-liceal de ajutoari de programatori. Loturile de 150 și respectiv 160 cursanți, au fost dihotomizate în „nesatisfăcători“ și „satisfăcători“ din punctul de vedere al eficienței la cursul de pregătire. În prealabil toți cursanții au fost testați și s-a procedat la operația de validare a testelor psihologice utilizate.

Modelul determinării scorului critic și soluția matematică. Un model decizional rațional poate fi divizat în două stadii: (a) acumularea și sinteza unei cantități relevante de informații și (b) selectarea strategiei optime de decizie. În cazul nostru, accentul va cădea pe stadiul al doilea al procesului de decizie.

Pentru o înțelegere mai clară a problematicii vom expune cazul general în termenii unei ilustrări specifice unei situații în care se ope-

rează cu alegerea dintre două alternative: decizia de admis/respins în contextul unei selecții profesionale.

Să presupunem că avem un lot de profesioniști la care s-a administrat un test și care a putut fi dihotomizat din punct de vedere profesional în „satisfăcători” și „nesatisfăcători” (aceeași apreciere se poate face și cu privire la rezultatele la test). Într-o acțiune de selecție profesională, pragul de admisibilitate poate fi deplasat în funcție de rata de selecție și paralel se pot calcula o serie de indici descriși de H. C. Taylor și J. T. Russell [7]. Întrebarea frecventă care se pune, în condițiile în care există locuri suficiente pentru angajare, se referă la scorul minim pe care un individ trebuie să-l obțină la test pentru a fi declarat „admis”. Pentru aceasta este necesar ca selecționerul să plaseze scorul critic în așa fel încât erorile de selecție să fie reduse la minimum. O discuție analitică asupra modelului teoretic întâlnim în lucrarea lui M. L. Blum și J. C. Naylor [1]. În ceea ce ne privește, redăm în continuare soluția matematică a modelului descris.

Avem două populații N_1 și N_2 (satisfăcători din punct de vedere profesional și nesatisfăcători). Construind graficele celor două distribuții gaussiene, (C_1) și (C_2) de ecuații:

$$Y_1 = \frac{N_1}{\sigma_1 \sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(X - \bar{X}_1)^2}{2\sigma_1^2}} \quad \text{și} \quad Y_2 = \frac{N_2}{\sigma_2 \sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(X - \bar{X}_2)^2}{2\sigma_2^2}} \quad (1)$$

întrucât pragul de admisibilitate se fixează la punctul de intersecție al celor două distribuții, va trebui să determinăm coordonatele punctului $P = (C_1) \cap (C_2)$ (2) (Figura 1). Relația (2) are loc dacă și numai dacă

$$Y_1 = Y_2 \Leftrightarrow \frac{N_1}{\sigma_1 \sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(X - \bar{X}_1)^2}{2\sigma_1^2}} = \frac{N_2}{\sigma_2 \sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(X - \bar{X}_2)^2}{2\sigma_2^2}} \quad (3)$$

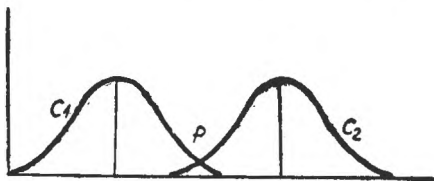


Fig. 1. Distribuțiile de frecvență a scorurilor la teste în funcție de criteriu.

Egalitatea (3) este o ecuație exponențială în X . Pentru rezolvarea acestei ecuații o vom simplifica prin $\frac{1}{\sqrt{2\pi}}$, apoi logaritmăm în baza „e” și obținem:

$$\ln \frac{N_1}{\sigma_1} - \frac{(X - \bar{X}_1)^2}{2\sigma_1^2} = \ln \frac{N_2}{\sigma_2} - \frac{(X - \bar{X}_2)^2}{2\sigma_2^2} \quad (4)$$

Efectuînd operațiunile de ridicare la pătrat și ordonînd după puterile lui X , ajungem la o ecuație de gradul II sub forma generală ale cărei soluții X_1 și X_2 sînt:

$$X_{1,2} = \frac{\bar{X}_2\sigma_1^2 - \bar{X}_1\sigma_2^2 \pm \sigma_1\sigma_2 \sqrt{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)^2 + 2(\sigma_1^2 - \sigma_2^2) \ln \frac{\sigma_1 N_2}{\sigma_2 N_1}}}{\sigma_1^2 - \sigma_2^2} \quad (5)$$

unde \bar{X}_1, \bar{X}_2 sînt mediile celor două distribuții, iar σ_1 și σ_2 abaterile standard.

Discuție:

(a) Dacă $\Delta = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2)^2 + 2(\sigma_1^2 - \sigma_2^2) \ln \frac{\sigma_1 N_2}{\sigma_2 N_1} > 0$ avem două puncte de intersecție $P_1(X_1 Y_0)$ și $P_2(X_2 Y_0)$ unde $Y_0 = Y_1 = Y_2$.

(b) Dacă $\Delta = 0$ avem un singur punct de intersecție P .

Dacă $\sigma_1 = \sigma_2$ valoarea lui X este dată de $X = \frac{\bar{X}_1 + \bar{X}_2}{2} + \frac{\sigma^2 \ln \frac{N_2}{N_1}}{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}$ valoare obținută din ecuația (4) după ce punem condiția ca $\sigma_1 = \sigma_2 = \sigma$.

Dacă și $N_1 = N_2$, atunci $X = \frac{\bar{X}_1 + \bar{X}_2}{2}$

(c) Dacă $\Delta < 0$, curbele (C_1) și (C_2) nu au un punct de intersecție comun, deci, practic, nu putem localiza un prag de admisibilitate.

(d) În cazul în care $\bar{X}_1 = 0$ și $\sigma_1 = 1$, avem pentru grupul de satisfăcători abscisa punctului la prag:

$$X = \frac{\bar{X}_2 \pm \sigma_2 \sqrt{\bar{X}_2^2 + 2(1 - \sigma_2^2) \ln \frac{N_2}{N_1 \sigma_2}}}{1 - \sigma_2^2}$$

(e) Dacă $\bar{X}_1 = \bar{X}_2 = \bar{X}$, atunci valorile $X_{1,2}$ sînt date de relația:

$$X_{1,2} = \bar{X} \pm \frac{\sigma_1 \sigma_2 \sqrt{2(\sigma_1^2 - \sigma_2^2) \ln \frac{\sigma_1 N_2}{\sigma_2 N_1}}}{\sigma_1^2 - \sigma_2^2}$$

Prelucrarea manuală a datelor fiind destul de laborioasă și neeconomică sub raportul timpului, s-a procedat la scrierea unui program pentru calculare pe calculatorul Hewlett-Packard model 9820 care permite paralel cu efectuarea calculului și efectuarea reprezentărilor grafice cu ajutorul plotterului său.

Utilizarea programului este destul de ușoară, datele de intrare fiind cerute explicit în ordinea: $\bar{X}_1, \bar{X}_2, \sigma_1, \sigma_2, N_1, N_2$ (menționăm că programul este introdus în calculator prin intermediul unei cartele magnetice). Rezultatele sînt rediate grafic; de asemenea, în general sînt afișate și cele două soluții, cu excepția cînd una din soluții este negativă, deci lipsită de importanță.

Rezultate. Analiza conținutului muncii și studiul psihologic al activității de analiză-programare ne-au condus la opțiunea pentru bateria de teste elaborată de J. M. Palermo [5], care a fost adaptată și îmbogățită de noi astfel ca testele să prezinte o valoare predictivă optimă. Bateria de teste în formă finală, după operația de validare, este compusă din următoarele probe: *Înțelegere verbală*, *Raționament*, *Serii de litere*, *Aptitudini numerice*, *Diagrame* și *Domino 48/70*. Validarea bateriei este indicată sintetic de coeficientul de corelație multiplu $R_1(234567) = 0,590$, semnificativ la un prag de semnificație de $P < 0,01$. Testele au fost etalonate pe o populație de 550 persoane cu pregătire superioară, utilizându-se procedura de etalonare în clase normalizate (stanine) având în vedere posibilitatea de a realiza în acțiunea de selecție diferențieri de o mai mare finețe [4].

Fixarea pragurilor de admisibilitate ale testelor a fost necesară întrucât numărul de locuri disponibile pentru școlarizare a depășit uneori pe cel al candidaților. Deci, în contextul unui examen de aptitudini, candidații trebuiau să realizeze un punctaj minim la teste, altfel, cu toată abundența de locuri, erau considerați respinși. Stabilite prin metoda descrisă, pragurile de admisibilitate prezintă următorul tablou:

Înțelegere verbală	— stanina 4
Raționament	— stanina 3
Serii de litere	— stanina 2
Aptitudini numerice	— stanina 3
Diagrame	— stanina 4
Domino 48/70	— stanina 4

În figura 2 ilustrăm diagrama prin care s-a stabilit scorul critic pentru cota totală ponderată, deci pentru suma ponderată a cotelor la teste. O cotă totală sub stanina cinci exclude de la curs persoanele care au obținut-o, acestea presupunându-se a fi incapabile din punct de vedere aptitudinal să facă față ritmului cursului și deci să-l termine în bune condițiuni. Confruntându-l cu realitatea practică, pe parcursul a patru serii de cursanți, acest sistem decizional s-a dovedit a fi eficient.

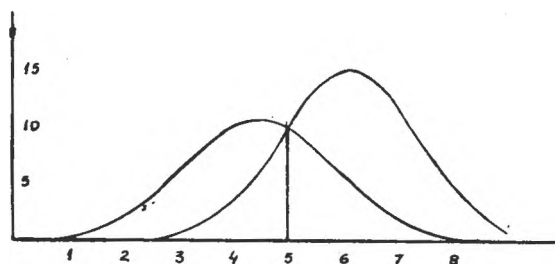


Fig. 2. Pragul de admisibilitate pentru scorul total ponderat.

Pentru selecția candidaților cu pregătire medie pentru cursurile post-liceale de ajutori de programatori, situația se prezintă puțin modificată în sensul că bateria de teste care s-a dovedit a avea o bună productivitate pentru cei cu pregătire superioară, în noua situație s-a constatat că este insuficientă. Ea a fost completată cu încă patru teste, cu scopul de a lărgi aria aptitudinală investigată: *Intuiție tehnică*, *Relații spațiale*, *Raționament abstract* și *Aptitudini de calcul*. Validitatea bateriei în această nouă structură este de $R_1(234567891011) = 0,728$, semnificativă la pragul de $P < 0,01$. Testele au fost etalonate pe o populație de 600 persoane cu pregătire medie, cotele de admisibilitate fiind stabilite într-un mod similar ca în cazul bateriei precedente. Situația rezultată este următoarea:

Înțelegere verbală	— stanina 2	Domino 48/70	— stanina 5
Raționament	— stanina 5	Intuiție tehnică	— stanina 2
Serii de litere	— stanina 6	Relații spațiale	— stanina 6
Aptitudini numerice	— stanina 4	Raționament abstract	— stanina 4
Diagrame	— stanina 7	Aptitudini de calcul	— stanina 6

Situațiile descrise au în vedere cazul când numărul candidaților este același sau mai mic decât numărul locurilor disponibile. Dacă numărul locurilor este limitat, fiind inferior celui al candidaților, selecția se face prin ordonarea candidaților în funcție de rezultatele obținute la test, adică conform scorului global ponderat. În cazul că există doi candidați cu aceeași cotă globală și trebuie să alegem numai pe unul din ei, decizia se ia pe baza analizei de profil. Totodată, se poate estima și eficiența cursului prin intermediul tehnicii descrise de J.-M. Faverge [3].

Concluzii. Practicarea sistemului decizional expus timp de peste patru ani la organizarea unui total de opt cursuri de inițiere în informatică, și obținerea de rezultate satisfăcătoare, conduce la aprecierea că procedura descrisă și-a dovedit utilitatea, fiind un instrument obiectiv după care se poate realiza o acțiune de selecție în condiții optime, cu erori de decizie mult diminuate.

Menționăm că utilizarea testelor de aptitudini în contextul prezentat, și în maniera descrisă, permite organizarea de cursuri cu loturi de cursanți relativ omogene ca posibilități aptitudinale, fapt care duce la realizarea unui ritm de predare rapid, căruia îi pot face față toți cursanții. Se pune problema persoanelor care nu înțeleg punctajul necesar la teste, deci sînt considerate „respinse“. Aceste persoane nu pot fi considerate inapte să-și însușească noțiunile de informatică, să devină analiști-programatori sau ajutori de programatori. Ceea ce se poate spune despre aceste persoane este că ele pot avea posibilități, dar nu pot face față ritmului impus de un curs intensiv riscînd să fie handicapate. Lor li se pot recomanda cursuri de lungă durată, unde nu sînt presați de timp și au posibilitatea să-și însușească noțiunile treptat.

Firește, apelul la mijloace moderne de predare va contribui la o formare profesională corespunzătoare, la dezvoltarea aptitudinilor care caracterizează un bun informatician.

BIBLIOGRAFIE

1. Blum, M. L., J. C. Naylor, *Industrial Psychology. Its Theoretical and Social Foundations*, Harper & Row, Publishers, New York, Evanston, and London, 1968.
2. Cronbach, L., G. C. Gleser, *Psychological Tests and Personnel Decisions*, Urbana, Univer. Illinois Press, 1957.
3. Faverge, J.-M., *Détermination du plan d'action en sélection professionnelle*, Revue de recherche opérationnelle, vol. I, no. 1, 1956.
4. Faverge, J.-M., *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, P.U.F., Paris, 1966.
5. Palermo, J. M., *Computer Programmer Aptitude Battery Manual*, Chicago S.R.A., 1967.
6. Rorer, L. G., P. J. Hoffman, G. E. LaForge, Kuo-Cheng Hsieh, *Optimum Cutting Scores to Discriminate Groups of Unequal Size and Variance*, Journal of Applied Psychology, Vol. 50, No. 2, 1966, 153—164.
7. Taylor, H. C., J. T. Russell, *The Relationship of Validity Coefficients to the Practical Effectiveness of Tests in Selection: Discussion and Tables*, The Journal of Applied Psychology, Vol. XXIII, No. 5, 1939, 565—578.

DECISION IN PSYCHOLOGICAL SELECTION OF ANALYSTS AND PROGRAMMERS

(Summary)

The admittance in post-graduate and post-secondary school lectures of analyst-programmers and respectively of programmer-assistance takes place on the grounds of an aptitude examination based on psychological tests. The present study deals with the mode of establishing the cutting-score and with the method of taking the decision of admission/rejection.

DIFERENȚIEREA ELEVILOR ÎN RAPORT CU PARTICULARITĂȚILE INTERESULUI DE CUNOAȘTERE*

MARICICA CHIȘU

Tratarea diferențiată a elevilor în procesul de învățămînt [2; 3; 4; 9; 19] este o problemă de principiu în pedagogie și, practic, se realizează prin tratarea individuală și pe grupe. După cum remarcă B i a n k a Z a z z o [20] în orice studiu diferențial sînt variabile care trebuie definite pentru a situa pe o scară comună grupele și indivizii.

Variabila cea mai importantă în cercetarea noastră este *criteriul de diferențiere* [1] a elevilor în activitatea didactică — noțiune care-și pune amprenta pe toate datele lucrării noastre sub aspect teoretic și metodologic, de altfel, fapt constatat în toate lucrările care mijlocesc cunoașterea diferitelor concepții și modalități practice de abordare a problemei studiate.

Pentru a putea pătrunde în viața spirituală, interioară a unui individ, cu intențiile implicate în funcția de educator, este necesar să studiem, nu elementele convenționale, asemănătoare tuturor — ca rezultat al educației și autoeducației — ci *elementul individual* prin care indivizii se deosebesc.

Psihologia și didactica științifică [2—18; 20—22] consideră că, în procesul de învățămînt, elevii se deosebesc în ceea ce privește: volumul, complexitatea și operativitatea informațiilor asimilate, particularitățile proceselor psihice angajate în activitatea intelectuală, capacitatea de muncă intelectuală, particularitățile afectivității și activității voluntare, înclinațiile și aptitudinile, particularitățile motivației și intereselor cognitive, trăsăturile de personalitate și caracter.

Criteriile de diferențiere a elevilor în procesul învățării le-am desprins din: analiza scopului și sarcinilor instructiv-educative specifice obiectelor de învățămînt cuprinse în cercetare (istorie, română, biologie), structura și dinamica proceselor psihice intelectuale în contextul celor mai recente teorii asupra învățării, particularitățile psiho-indivduale ale elevilor în raport cu obiectele de învățămînt respective.

În contextul sarcinilor formative ale diferitelor obiecte de învățămînt, fiecare din criteriile de diferențiere menționate au o pondere mai mare sau mai mică, se plasează într-o scară valorică pe o altă treaptă, cu o mobilitate imprimată de procesul instructiv-educativ. În studiul istoriei, anticipînd una din concluziile cercetării concrete, considerăm că *interesul de cunoaștere* se impune atenției în primul rînd.

Importanța interesului de cunoaștere este convingător conturată în literatura de specialitate. S. L. R u b i n ș t e i n, de exemplu [16], analizînd complexitatea raporturilor existență—conștiință, arată că „*Activitatea psihică* nu reprezintă numai o *reflectare a realității* ci, în același

* Studiul face parte dintr-o cercetare mai amplă pe tema: „Tratarea diferențiată — individuală și pe grupe — a elevilor în procesul de învățămînt“.

timp, o *definire a semnificației* fenomenelor reflectate *pentru individ*, a raportului lor cu trebuințele acestuia: tocmai de aceea activitatea aceasta servește la reglarea conduitei, a activității practice“ (s. n.). Prin aceasta, autorul citat pune în evidență importanța aspectelor motivaționale (inclusiv interesul cognitiv), oferindu-ne argumentul de bază pentru a le cuprinde în sfera preocupărilor cercetării noastre. Rezultă, astfel, că în aprecierea activității de cunoaștere a omului în general, a elevului în special, nu ne vom limita la surprinderea aspectului său reflectoriu (care incontestabil poartă amprenta personalității) ci vom studia *interesele cognitive, motivația*, componente ale structurii personalității, care la un anumit nivel de dezvoltare poartă un *indice sporit de specificitate* [18]. Când, în dezvoltarea lor, interesele cognitive ating nivelele care le transformă în puternici factori de motivație ce *susțin* (alături de aptitudini) *actele de creație*, rolul lor diferențiator devine mai pregnant, condiționând, impulsivând *activismul* elevilor, în general, [11; 15; 17; 18; 22].

Interesul de cunoaștere este un *criteriu general*, prezent în comportarea oricărui individ, doar orientarea lui către un anumit domeniu, nivelul de dezvoltare al acestuia, precum și caracterul diferit de manifestare îl poate diferenția [15; 18]. Această apreciere este de remarcă, deoarece în acest caz interesul de cunoaștere nu apare ca o particularitate a indivizilor deosebit dezvoltați, ci a elevului obișnuit [14]. *Interesul se manifestă* în activitatea de cunoaștere prin: ușurința cu care unii elevi asimilează conținutul diferitelor obiecte de învățămînt, calitatea priceperilor și deprinderilor cu ajutorul cărora efectuează sarcinile de cunoaștere, atractivitatea, plăcerea constantă de a îndeplini sarcinile de cunoaștere, preocuparea constantă pentru extinderea și aprofundarea informațiilor în mod independent, capacitatea de a crea lucrări cu o anumită notă de originalitate.

În procesul dezvoltării ontogenetice a individului uman, sub influența favorabilă a factorilor de mediu social și a educației, în special, în corelație cu nivelul de dezvoltare a personalității sub unghiul de vedere al altor criterii, interesele se conturează, se multiplică, *se diferențiază* [11; 17; 18] cu tendința spre specializare, stabilitate, conștientizare. Ca *trăsătură dobîndită* (poziție teoretică opusă celei promovată de reprezentanții curentului „Școlii active“), interesele (ca și aptitudinile), la vîrsta preadolescenței, sînt departe de a fi definite [18; 22], ceea ce explică *eterogenitatea* nivelului lor de dezvoltare, recomandîndu-se ca un capitol deschis influențelor educative pentru a le dirija dezvoltarea în perspectivă pînă la atingerea unor indici superiori, relativ constanți.

Obiectivele și metoda cercetării. Dată fiind structura psihologică complexă [18; 21], geneza și importanța practică formativă a interesului de cunoaștere [11; 15; 17; 18], ne-am propus să studiem realitatea școlară în clasele de elevi cuprinse în cercetarea noastră [3], cu intenția de a desprinde particularitățile individuale sau de grup ale elevilor în raport cu acest parametru al personalității (cu rol de criteriu de dife-

rențiere), anticipând ideea că, deoarece interesele de cunoaștere, în geneza lor, sînt condiționate de experiența individuală diferită și de căile diferite ale dezvoltării individuale ale fiecărui elev, chiar elevii din aceeași clasă, în studiul unui anumit obiect de învățămînt, sub conducerea aceluiași profesor, se vor diferenția prin nivelele diferite de dezvoltare ale interesului de cunoaștere la care au ajuns și prin caracterul lor diferit de manifestare. Presupunînd că interesul de cunoaștere se constituie, se dezvoltă ca o particularitate individuală sau de grup ce se menține într-o relație dinamică cu gradul de angajare, de solicitare, de participare a elevilor la activitatea didactică (din clasă, în special), ne-am propus să stabilim modalitățile didactice care optimizează dezvoltarea interesului de cunoaștere, ca o dominantă în ansamblul trăsăturilor de personalitate ale elevilor din clasele experimentale. În dezvoltarea particularizării intereselor de cunoaștere la elevi am fost animați de o pluralitate de scopuri, implicate: cunoscîndu-le și apreciîndu-le valoarea stimulativă, tonifiantă, am intenționat să le utilizăm ca puncte de plecare mobilizatoare pentru elevi, vizînd dezvoltarea altor interese (profesionale, în special), elaborarea sistemului de motive care să susțină activitatea școlară și efortul elevilor în orice activitate socială. Totodată, le-am considerat poziții cîștigate în lupta cu dificultățile de alt ordin ce se ivesc în activitatea de învățare, constituind la rîndul lor alte criterii de diferențiere, în măsura în care sînt fenomene tipice; absența interesului față de anumite activități didactice sau față de unele obiecte de învățămînt, ne-a ajutat să ne plasăm corect pe pista favorabilă descoperirii cauzelor unor greșeli tipice (poziție metodologică de esență în cadrul cercetării noastre), sau să ne explicăm rezultatele școlare cu valori scăzute la unii elevi.

Intrucît majoritatea cercetărilor de pînă acum au abordat problema intereselor pe baza metodei observației, chestionarului și a anchetei, nici noi nu ne-am dispensat de aportul lor. Am pus accent însă pe studiul produselor activității elevilor în clasă și-n timpul liber, pe temele de muncă independentă special formulate, pentru a identifica nivelele și alte particularități ale interesului cognitiv. Pentru a verifica și completa datele obținute prin metodele menționate, am apelat la avantajele experimentului natural. Orientîndu-ne după cercetările lui M. F. Morozova [6], în experiment am urmărit atitudinea elevilor sub raportul orientării față de problemele, sarcinile de cunoaștere ce prezentau diferite grade de dificultate. Astfel, am prezentat elevilor 2—3 sarcini (teme, probleme), unele mai grele comparativ cu celelalte și le-am propus să rezolve *la alegere* una din ele. Pentru a exclude influența notei, experimentul s-a desfășurat în două *variante*: pentru răspunsul la una din variante elevii au primit notă, iar pentru răspunsul la a doua variantă, doar un punctaj. Elevii au fost preveniți asupra acestei schimbări în cadrul instructajului prealabil activității. Elevii care manifestă interes pentru obiectul respectiv se angajează, de obicei, la rezolvarea sarcinilor mai dificile, indiferent dacă se află în perspectiva aprecierii prin sau

fără notă. Ei găsesc satisfacție, se simt stimulați prin însăși gradul de dificultate al temei, alege benevol, simt aportul ei la activizarea operațiilor procesului gândirii. Această categorie de elevi i-am considerat în *grupa I*. Bineînțeles, în generalizarea acestui procedeu în practica școlară, trebuie să se țină seama de capacitățile reale ale elevilor de a da un răspuns adecvat gradului de dificultate al temei. În rezolvarea sarcinilor de cunoaștere, elevii din această grupă sînt atrași de aspectele de profunzime ale domeniilor abordate, sînt preocupați de stabilirea relațiilor cauzale, tind spre elaborarea independentă a generalizărilor, formularea principiilor, legităților etc. Interesele cognitive ale acestor elevi se disting printr-un indice ridicat al stabilității și conștientizării interesului cognitiv. În această situație, elevul învață cu plăcere chiar și în condițiile stimulenților externi nefavorabili. Mai mult chiar, elevul nu numai că dorește să învețe, dar nu poate să nu învețe. La acest nivel de dezvoltare *interesul de cunoaștere constituie o unitate cu necesitatea cunoașterii*. Bineînțeles că acest nivel, departe de a însoți dezvoltarea fiecărui elev, constituie o *particularitate individuală*, din categoria celor care nu se extind cu ușurință, cu atît mai mult în mod spontan (de fapt, aspect incompatibil prin definiție cu interesul de cunoaștere), ca particularitate de grup, ci pretinde o influențare educativă multiplă, susținută, nu numai în cadrul procesului de învățămînt, ci și prin activitățile în timpul liber al elevilor. De altfel, *menținerea interesului* pentru anumite activități sau domenii de activitate și *în afara procesului de învățămînt, ca activități preferate*, constituie un indiciu important al nivelului superior de dezvoltare a interesului de cunoaștere.

În complexul parametrilor (particularităților) care definesc dimensiunile interesului de cunoaștere, un loc important îl dețin datele care atestă *gradul de conștientizare* în raport cu prezența și particularitățile interesului de cunoaștere. Acest aspect sporește conștiința de sine, încrederea în forțele proprii, explică deci rolul mobilizator al interesului de cunoaștere în activitatea elevului. Cu cît elevul este mai conștient de nivelul de dezvoltare, de particularitățile interesului de cunoaștere ce-l caracterizează, cu atît mai mult poate să-și evalueze și să-și valorifice forțele pentru a depăși nivelele ce-l nemulțumesc, aspirînd către cotele superioare. Autoanaliza asupra interesului de cunoaștere, din acest punct de vedere, previne un eventual decalaj între aspirații și realizări, previne antrenarea subiecților în eventuale conflicte, insatisfacții — cursă permanent deschisă elevilor din grupa I și a II-a.

Elevii cuprinși de noi în *grupa a II-a*, după particularitățile interesului de cunoaștere, ating nivelul mediu în ceea ce privește gradul de profunzime al investigațiilor, adică sînt capabili a surprinde aspectele esențiale ale obiectului cunoașterii, a aplica cunoștințele, a-și forma priceperi și deprinderi, dar în investigații depind de îndrumările și controlul profesorului. Interesul de cunoaștere la acești elevi are un caracter *relativ stabil* ceea ce constituie o *particularitate de vîrstă* a elevilor preadolescenți. Pe baza acestei particularități, profesorul poate influența

dezvoltarea lui spre consolidare, statornicie. Aceasta este grupa elevilor cu interese de cunoaștere cu o „largă localizare“, orientate spre mai multe domenii, dar cu nota de superficialitate ce secondează această atitudine. Totuși, acești elevi constituie sprijinul profesorului în desfășurarea activităților didactice, și-n raport cu ei se impune o atitudine delicată sporită, pentru a-i stimula să se orienteze spre nivelele superioare în dezvoltarea intereselor de cunoaștere. Ceea ce complică activitatea educatorului cu elevii din această grupă este faptul că ei nu au o reprezentare clară a calității nivelului interesului de cunoaștere la care au ajuns în propria dezvoltare; *reprezentarea subiectivă, denaturată* a acestor aspecte explică discordanța între aspirații și capacități. Și mai alarmantă este situația celor care se complac într-o stare „nedefinită“, n-au aspirații, nu-și pun probleme, nu se consumă. Datele statistice care ne-au servit în clasificarea elevilor arată că grupa a II-a, în absența unei preocupări de diferențiere și tratare adecvată a elevilor, absoarbe treptat din populația grupei I, și pierde pe parcurs din propriile elemente. Acest fenomen se observă nu numai în ceea ce privește dezvoltarea intereselor de cunoaștere, ci și la alți parametri ai dezvoltării personalității elevilor.

Grupa a III-a cuprinde elevii cu interes de cunoaștere „anemic“, greu de identificat, ce se menține la nivelul elementar al atracției pentru faptele noi care nu pretind nici un efort sau continuitate a investigațiilor; interesul situativ, ocazional, susținut de aspectele emoționale ale evenimentului cunoașterii. Această categorie de interese se spulberă repede, uneori concomitent cu situația care l-a generat, fără să lase urme în structura personalității.

În dezvoltarea intereselor de cunoaștere, la toate grupele de elevi am contat pe efectul „noului“ (Morozova), deoarece în aceste condiții toate categoriile de elevi, indiferent de stadiul (nivelul) de dezvoltare, de particularitățile interesului de cunoaștere se simt atrași, mobilizați să participe la actul cunoașterii.

Concluzii. Analiza activității elevilor prin prisma criteriilor de diferențiere a lor în procesul de învățămînt, pune în evidență diferențe sensibile în raport cu parametrii subordonați. Multitudinea parametrilor interesului de cunoaștere ne mobilizează, ne orientează în studierea minuțioasă a personalității fiecărui elev, surprinzînd aspectele calitative ale activității de cunoaștere, ceea ce servește unui dublu scop: evitarea riscului de a stabili un diagnostic greșit, întemeiat doar pe aparențe, și totodată ne sugerează conținutul și formele de activitate adecvate nivelului real de dezvoltare a interesului de cunoaștere.

Structura psihologică complexă a interesului de cunoaștere, nivelele diferite pe care le poate realiza elevul în evoluția sa, reclamă din partea profesorului o activitate creatoare, nuanțată în raport cu particularitățile individuale și de grup, preocuparea pentru a stabili anumite corelații între indicii de dezvoltare a interesului de cunoaștere la toți parametrii, sau la cei mai importanți pentru un moment dat, și privind

în perspectivă posibilitățile elevului. Datele obținute au o valoare relativă, temporară, interesul de cunoaștere fiind unul din cei mai mobili parametri ai personalității elevului, în condițiile reglementării procesului instructiv-educativ în raport cu necesitățile dezvoltării lui.

Continuarea cercetării ca activitate formativă în scopul dezvoltării particularităților individuale și de grup, sub raportul criteriului interesului de cunoaștere, se impune de la sine ca o concluzie de ordin practic.

BIBLIOGRAFIE

1. Bospalko, V. P., *Opît rabotki i ispolzovanieia kriteriev kacestva*, „Sovetskaia pedagoghika“, nr. 4, 1968.
2. Budarnii, A., *Preodolevati neuspevaemosti*, „Narodnoe obrazovanie“ supliment, nr. 10, 1963.
3. Chișu, M., *Esența tratării diferențiate*, Studia Univ. Babeș—Bolyai, ser. Psychologia-Paedagogia, Cluj, 1970.
4. Longeot, F., *Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence*, Dunod, Paris, 1969.
5. Mihalevici, R., *Particularitățile gândirii în procesul operării cu noțiunile istorice abstracte în clasa a V-a*, „Revista de psihologie“, nr. 1, 1967.
6. Morozova, M. F., *Vozniknovenie i razvitate interesov u detei mladșevo șkolnogo vozrasta*, Izd-vo, APN RSFSR nr. 73, 1955.
7. Piaget, J., *Nașterea inteligenței la copil*, E.D.P., București, 1973.
8. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1971.
9. Piéron, H., *Traité de psychologie applique*, Livre premier, „La psychologie différentielle“, P.U.F., Paris, 1949.
10. Popescu-Neveanu, P., *Personalitatea și cunoașterea ei*, Ed. Militară, București, 1969.
11. Radu, I., *Psihologia școlară*, Colecția Psyché, Ed. științifică, București, 1974.
12. Roșca, Al., *Motivele acțiunii umane*, Sibiu, 1932.
13. Roșca, M., *Specificul diferențelor psihice dintre copiii întârziați mintali și cei normali*, E.D.P., București, 1965, pp. 16, 27.
14. Roșca, Al., Zörgö, B., *Aptitudinile*, Colecția Psyché, Ed. științifică, București, 1972.
15. Roșca, Al., *Interesele*, în *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, Ed. științifică, București, 1971.
16. Rubinstein, S. L., *Existență și conștiință*, Ed. științifică, București, 1962.
17. Salade, D., *Aspecte pedagogice ale orientării profesionale*, Teză de doctorat, Cluj, 1966.
18. Sciukina, G., *Nadejnaia osnova obucenia*, „Narodnoe obrazovanie“, nr. 2, 1973.
19. Tucicov-Bogdan, A., *Unele contribuții la psihologia tratării individuale*, „Revista de psihologie“, nr. 2, 1967.
20. Zazzo, Bianka, *Psychologie différentielle de l'adolescence*, P.U.F., 1966, p. 17.
21. Zisulescu, Șt., *Adolescența*, E.D.P., București, 1968.
22. Zörgö, B., *Motivația*, în *Psihologia generală* sub red. Al. Roșca, E.D.P., București, 1966, pp. 336—353.

LA DIFFÉRENTIATION DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX PARTICULARITÉS
DE L'INTÉRÊT COGNITIF

(R é s u m é)

Appréciant que la plus importante variable dans chaque étude différentielle est le critère de différentiation, l'auteur choisit de l'ensemble de critères de différentiation des élèves dans l'étude de l'histoire l'intérêt cognitif. La multitude des paramètres de l'intérêt cognitif (qui résultent de la structure psychologique complexe, de la genèse et de l'importance pratique formative de celui-ci), a suggéré à l'auteur de nouvelles possibilités de constitution des groupes d'élèves, dans le but de l'optimisation du processus instructif-éducatif et du développement de la personnalité des élèves.

ASPECTE ALE ÎMBINĂRII INSTRUCȚIEI CLASICE CU MIJLOACE ALE INSTRUIRII PROGRAMATE

MIRON IONESCU

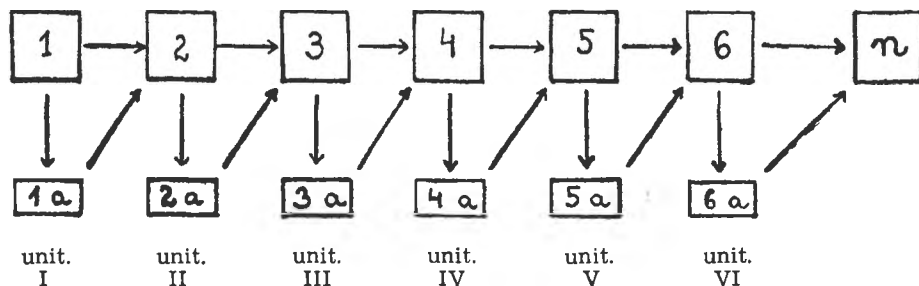
Tema observațiilor noastre este raportul dintre tehnologiile didactice moderne și cele clasice avînd la bază experiențe școlare din țara noastră, efectuate în majoritatea lor cu texte (broșuri) programate, mașinile de instruire utilizîndu-se pe o scară mai redusă.

Extinderea cercetărilor de învățămînt programat pe o arie mai largă, experimentarea în condiții diferite au permis o evaluare mai corectă a acestei tehnologii didactice, au dezvăluit valoarea și limitele ei, nuanțînd tot mai mult modalitățile concrete de utilizare a învățaturii programate. S-a produs un proces de decantare continuă, datorită căruia în prim plan se impune esențialul modului de lucru, separîndu-se detaliile contingente, tehnicile particulare care nu țin de fondul problemei.

De la primele studii în acest domeniu, întemeiate pe un model behaviorist al învățaturii și pînă în prezent, teoria instruirii programate a cunoscut o evoluție datorată mai ales racordului cu cibernetica și infuziei de date furnizate de experiențele școlare. Programele tip Skinner caracterizate prin fracționarea extremă a materialului, prin cota de întărirea de 100% și itinerarul invariabil în procesul de învățare, au rămas valabile cu deosebire pentru școlarii mici, la cei mai mari acreditîndu-se programele liniare cu derivații în punctele nodale ale lecției, procentul de confirmări variînd între 25 și 100%, în funcție de temă și obiectul de studiu. Dimensiunile pașilor au crescut, de asemenea, ajungînd în programele ramificate la mărimea unei pagini sau a unei jumătăți de pagină; totodată, experiențe recente admit învățarea programată în perechi. În acest sens există lucrări care abordînd această problemă susțin că în anumite cazuri rezultatele muncii elevilor organizați în grupe sînt superioare celor ale subiecților luați separat [3, 6, 8], deși aceasta ar veni în contradicție cu principiul respectării ritmului propriu caracteristic instruirii programate. Evident, grupurile trebuie constituite după anumite criterii, indiferent dacă sînt omogene sau eterogene ca ritm de lucru și nivel de cunoștințe. În privința aceasta cercetările și literatura de specialitate dezvăluie o problemă controversată, care însă prezintă încercările teoretice și practice de a găsi modalități de folosire și integrare a instruirii programate în procesul de învățămînt [4].

O mare răspîndire au dobîndit materialele semiprogramate, axate pe organizarea și dirijarea activității independente a elevului. Se utilizează în acest sens un sistem de fișe cu exerciții gradate sau teme individuale, care se distribuie elevilor după comunicarea noilor cunoștințe; de asemenea, se prevăd lucrări independente dirijate, pe bază de texte semiprogramate, care cuprind o succintă reamintire a părții teoretice și apoi o suită ordonată de exerciții de fixare prin munca individuală. La fiecare temă sau exercițiu se stabilește o limită pentru numărul de erori

admisibile; dacă greșelile comise de elev se situează sub acest prag, el este condus la tema următoare, în caz contrar este îndrumat să parcurgă un program, după care trece la exercițiul următor. Elevul parcurge un drum surprins în schema de mai jos, care arată atit direcția principală de acțiune 1—2—3—4...n, urmată de elevul care nu greșește sau nu are dificultăți în munca individuală, cit și variantele de lucru la care să recurgă elevul ce întâmpină greutăți.



Această manieră de lucru este foarte utilă în munca independentă a elevilor, și s-a dovedit foarte eficace în pregătirea temelor de casă, operație dificilă pentru majoritatea elevilor, ea desfășurându-se în afara unei îndrumări și a unui control competent.

Constatăm deci că s-a produs o anumită *apropiere* a instruirii programate de procesul didactic obișnuit, în măsură să înlesnească integrarea mijloacelor oferite de instruirea programată în structura clasică a lecției sau a unui sistem de lecții. Ideea îmbinării instruirii programate cu metodele clasice de învățămînt a devenit în prezent o formulă fecundă pentru organizarea de noi experiențe pedagogice, cu rezultate demne de toată atenția [7].

Fără să ignorăm criticile justificate aduse învățămîntului programat, precum și aspectul uneori contradictoriu al rezultatelor experimentale, trebuie să recunoaștem valoarea unor principii și tehnici atestate deja de practică și susceptibile de a fi transformate în instrumente curente de lucru în munca pedagogică. Printre acestea se numără, după aprecierea noastră, însăși *tehnica programării pedagogice*, care introduce în problemele de didactică un punct de vedere mai analitic și mai riguros decît cel obișnuit.

Este suficient să ne gîndim la etapele programării pedagogice [7] pentru a evidenția valoarea instruirii programate și contribuția ei la pregătirea și desfășurarea activității didactice cotidiene la clasă, deoarece în realitate profesorul parcurge acest drum, dar nu întotdeauna suficient de atent. Iată de exemplu, *definirea obiectivelor* (primul pas) care constă în stabilirea cunoștințelor și deprinderilor ce trebuie să le posede elevii la finele lecției sau capitolului ce urmează a fi predat, asigură muncii

perspectiva necesară. Profesorul știe precis unde trebuie să ajungă cu elevii săi, ceea ce nu se realizează în cazul multor activități didactice obișnuite. Pasul al doilea, *întocmirea testului inițial de cunoștințe*, sau estimarea medie a nivelului de pregătire, îl avertizează pe profesor asupra dificultăților, mai mici sau mai mari, pe care să le cuprindă programul pentru a putea fi parcurs bine și de toți elevii, în procent de peste 90, chiar de 100%. În etapa următoare, *elaborarea propriuzisă a programului*, după cum arată experiența școlară, de un real folos sînt: graful conceptelor, matricea conceptelor (a tezelor, quantelor de informație), care se detaliază în diagrama desfășurată a programului și oferă imaginea completă a drumului și conținutului pe care să meargă și să și-l însușească fiecare elev.

Toate aceste verigi ale programării pedagogice sînt — trebuie să fie — prezente în conceperea, organizarea și desfășurarea oricărei activități instructiv-educative la un înalt grad de conștientizare, pentru a evita rutina, suficiența și ineficacitatea muncii cuplului profesor—elev. Asupra acestei idei ne atenționează instruirea programată și oferă modalități de optimizare a muncii didactice [5, 4, 7].

În principiu orice prezentare didactică a unui corp de cunoștințe este susceptibilă de programare pedagogică; anumite limitări există fără îndoială, fiind determinate de specificul canalului prin care este prezentată informația și se primesc răspunsurile de control.

Se poate spune, pe baza experienței școlare, că există teme, activități, deprinderi care se pretează mai bine unei munci frontale obișnuite, pentru că aceasta asigură o evoluție mai rapidă a înțelegerii, consolidării și fixării materialului. Astfel, rezolvarea unor probleme de fizică, matematică, explicarea unor noțiuni de teorie literară, prezentarea biografiilor, descrierea unor specii de animale și plante etc., toate acestea pot fi cu greu transpuse în texte programate, iar însușirea lor pe baza unor asemenea tehnici ar însemna o evoluție prea lentă. Așadar, materialele pur descriptive, sau pur expozitive (la științele naturale, istorie), ca și textele saturate de conținut afectiv (literatură, istorie), care comportă nuanțe în interpretare și receptare, nu se pretează ușor la programare. De asemenea, numeroase demonstrații experimentale la disciplinele tehnice, științele naturale, fizică, nu pot fi ușor înlocuite cu desene inserate în broșuri programate sau cu proiecții pe ecranul mașinilor.

Pe de altă parte, lecțiile de muncă independentă în cuprinsul cărorora elevul deprinde tehnici de muncă individuală, învață să se autoconducă și să se autoaprecieze sînt absolut necesare, iar în acest sens materialele programate asigură condiții optime pentru activitatea individuală. După două-trei lecții de învățare programată, însă, devine necesară o activitate de omogenizare, care să asambleze întregul sistem de cunoștințe și mai ales să asigure înțelegerea unitară a cunoștințelor asimilate, să realizeze sinteza, aprofundarea și stăpînirea esențialului.

Se impune deci îmbinarea metodelor și formelor didactice clasice cu mijloace ale instruirii programate, alternarea lecției clasice cu cea programată, îmbinarea celor două modalități de lucru în una și aceeași activitate didactică.

Experiențele întreprinse în țara noastră au dovedit că îmbinarea răspunde unui imperativ al școlii contemporane și anume tratarea diferențiată a elevilor, ușurând dezvoltarea fiecărui elev în ritmul propriu, dar satisfăcând și scopul educativ general.

Introducerea unor procese de învățare programată impune cu necesitate modificări atât în structura lecției clasice, cât și în privința rolului ei, orientării, stringenței logice a conținutului, evidențiind aspecte peste care de obicei se trece cu vederea, ca: organizarea muncii individuale, tratarea diferențiată a elevilor, necesitatea optimizării „feedback-ului” în procesul de învățămînt, etc. În felul acesta lecția devine mai elastică, atrăgătoare, interesantă, fie că se desfășoară în clasă, în cabinet sau în laborator, reușind să activeze capacitățile elevilor. Cu alte cuvinte, lecția obișnuită devine un prilej de muncă efectivă. Totodată, îmbinarea tehnologiilor didactice clasice cu mijloace ale instruirii programate asigură o mai mare varietate activității didactice, îmbogățind modalitățile de lucru ale profesorului cu elevii, oferind astfel prilejul de a realiza o muncă școlară, tocmai pentru că sînt angajați mai intens și divers în munca de învățare.

Modalitățile de îmbinare sînt multe și depind de obiectul de studiu, de conținutul capitolelor, de nivelul elevilor, de strădania profesorului de a desfășura o activitate creatoare.

Cercetările realizate în țara noastră în centrele universitare București și Cluj-Napoca, mai ales la obiectele matematică, gramatică, fizică, chimie, biologie, au reușit să sintetizeze și să ofere profesorilor practicieni modele de lucru care să îmbogățească evantaiul posibilităților de transmitere și verificare a cunoștințelor și de influențare educativă a elevilor, asigurînd o tipologie diferențiată a lecțiilor și integrarea lor într-un sistem. Amintim cîteva dintre acestea:

Lecția de inițiere în munca cu textul programat. Folosirea ei este oportună la începutul unei teme sau a unui capitol cu scopul de a-i introduce pe elevi în tehnica muncii cu programul și a trezi interesul pentru studiul temei respective. Acum profesorul dă explicații privind modul de lucru cu broșura sau manualul programat și rezolvă cu elevii 3—5 secvențe. Cu acest prilej elevii sînt învățați să analizeze fiecare pas, să construiască răspunsul, să-l scrie în locurile special rezervate, să găsească răspunsurile de control, să verifice, să meargă la unitățile logice următoare, etc.

În funcție de condiții, și mai ales la clasele eterogene și la cele cu nivel scăzut de pregătire, inițierea în tehnica acestei munci se poate face printr-un grupaj de lecții.

Lecția de introducere a noțiunilor noi, în care munca cu textul programat se îmbină cu cea obișnuită. În fond, această activitate realizează îmbinarea muncii frontale cu cea independentă în una și aceeași unitate de timp. Caracteristica esențială constă în aceea că, după munca frontală desfășurată de profesor cu întreaga

clasă, elevii lucrează singuri în ritmul propriu, conform programului, profesorul urmărind și ajutând diferențiat pe fiecare elev.

Predarea în această manieră de lucru ridică multe greutăți, deoarece materialului de transmis trebuie să ofere posibilitatea angajării elevului în munca independentă, iar profesorul să poată da explicații fără de care înțelegerea ar fi îngreunată. Altfel spus, tema respectivă să ofere prilejul îmbinării expunerii sistematice cu activitatea individuală, ceea ce nu este propriu fiecărei lecții.

De asemenea, se pune și problema dacă munca să înceapă frontal și să continue individual sau invers. Cercetările întreprinse arată că în funcție de situația clasei — eterogenitate, omogenitate, nivel de pregătire etc. — se poate proceda și într-un mod și în celălalt.

Lecția de dobândire a cunoștințelor noi folosind numai material programat. Este utilă, după ce elevii au fost inițiați în munca cu textul programat și pot desfășura timp mai îndelungat o activitate intelectuală intensă, dar sub conducerea profesorului.

Lecția de fixare și consolidare a cunoștințelor cu ajutorul programului. Oferă elevilor posibilitatea de a consolida cunoștințele asimilate, în ritmul propriu, putând să reflecteze mult asupra celor însușite, să facă exerciții etc.

Lecția de verificare cu ajutorul programului, poate ocupa o întreagă oră sau numai o parte din cele 50 minute, oferind prilejul muncii frontale, dar și individuale, în una și aceeași unitate de timp. În scopul fixării și al verificării, mai ales, programul poate fi oferit elevilor și prin mijlocirea ecranului, asigurând condiții ca elevii să lucreze în caietele proprii, rezolvând secvențele proiectate de profesor. Se pare că acest mod de lucru este posibil la clasele omogene la care dispersia este mică și ritmul de lucru este relativ același.

Lecția de sinteză (omogenizare). Se organizează de obicei după un număr de lecții desfășurate obișnuit, programat sau îmbinat, la finele unui capitol, cu scopul de a realiza sistematizarea, sinteza cunoștințelor. Ponderea cade pe munca frontală, profesorul valorificând avantajele fiecărui sistem de lucru.

Se poate afirma că utilizarea conjugată a tehnologiei didactice clasice cu mijloacele oferite de instruirea programată asigură activității didactice o notă de creație, de permanentă diversitate, previne oboseala, plictiseala și mărește astfel procentul de reușită școlară. Cu atât mai mult ni se pare nejustificată atitudinea celor care privesc cu rezervă sau au renunțat la încercările de a găsi locul instruirii programate în arsenalul didactic. De altfel, cu privire la locul și rolul acestor tehnici și forme de lucru în practica școlară prezentă și viitoare, opiniile de autoritate în pedagogia actuală afirmă că nu se mai poate pune în discuție valoarea acestor idei și practici, că atenția trebuie îndreptată mai ales asupra modului de integrare și utilizare a lor în tehnologia pedagogică actuală. Este vorba deci nu de înlăturarea, ci de introducerea lentă, prudentă, dar ireversibilă a lor în preocupările școlii. Asemenea ameliorări se impun cu atât mai mult cu cât la Congresul al XI-lea al P.C.R., secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, atrăgea atenția că este absolut necesar să aducem îmbunătățiri formelor și metodelor de predare, pentru a mări randamentul activității cuplului educativ și a răspunde necesităților de pregătire a cadrelor pentru toate domeniile de activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, N., *Raport la cel de al XI-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, 1974.
2. Foss, M. E., *Orizonturi noi în psihologie*, Ed. enciclopedică română, București, 1973.
3. Moore, L. D., *Group teaching by programmed instruction*, în *Programmed learning and educational technology*, 4, nr. 1, 1967.
4. Noveanu, P. E., *Tehnica programării didactice*, E.D.P., București, 1974.
5. Oléron, P., *Instruction à l'enseignement programmé*, *Enfance*, nr. 1, 1964, p. 1—38.
6. Pitariu, H., *Unele aspecte ale instruirii programate în perechi cu o mașină simplă de învățat*, *Revista de psihologie*, 15, nr. 4, 1969, p. 429—435.
7. Radu, I., *Psihologie școlară*, Ed. științifică, București, 1974.
8. Roșca, A. I., *Creativitatea gândirii în grup*, în *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, București, 1968.

SOME ASPECTS OF COMBINING CLASSICAL INSTRUCTION WITH THE MEANS OF PROGRAMMING INSTRUCTION

(Summary)

The author discusses the state of programmed instruction in the schools of our country. He points out that this kind of work is an integrated part of didactical technology and that in Rumania, unlike in other countries programmed booklets are used more than instructional machines. At the same time, the author stresses the idea of combining programmed instruction with classical methods and suggests some possibilities of using them.

NICOLAE MĂRGINEANU — SEPTUAGENAR

Vîrsta de 70 de ani îl găsește pe profesorul N. Mărgineanu — cunoscut psiholog în țară și peste hotare — în plină forță de muncă, avînd aproape aceeași dispoziție și entuziasm ca în anii tinereții: prezent în paginile multor reviste, neobosit interlocutor la mese rotunde, simpozioane, dezbateri, fiind gata oricînd să răspundă unei chemări sau invitații pe tărîm cultural și științific.

Născut la 2 iunie 1905 în comuna Obreja, județul Alba, urmează școala primară în satul natal. Continuă apoi studiile liceale la Blaj și la Orăștie, după care se înscrie la Facultatea de litere și filozofie a Universității din Cluj, pe care le termină în 1927. Doi ani mai tîrziu își ia doctoratul în psihologie, iar ulterior, își face specializarea la mai multe universități din străinătate, printre care și în S.U.A., unde își perfecționează pregătirea psihologică, beneficiind de îndrumarea unor nume ilustre ca Allport, Thurstone ș.a.

Revenit în țară, N. Mărgineanu se specializează în problemele psihologiei muncii devenind unul din promotorii psihotehnicii și a orientării profesionale la noi. El contribuie la pregătirea primilor conducători ai oficiilor de orientare profesională din țara noastră și la elaborarea instrumentelor de lucru ale acestora. Consilier și organizator al unor laboratoare psihotehnice pe lîngă marile întreprinderi (Brașov, Reșița ș.a.) psihologul N. Mărgineanu reușește să demonstreze utilitatea serviciului psihologic și al asistenței de specialitate psihofiziologică și socială.

Activitatea științifică a psihologului N. Mărgineanu acoperă o lungă perioadă de timp și cuprinde un număr apreciabil de volume, care au contribuit la difuzarea informației psihologice în rîndul publicului și al specialiștilor. Ele au constituit un important mijloc de pregătire a psihologilor care lucrau în învățămînt sau în industrie. Astfel, în 1929 apare *Psihologia exercițiului*, în 1930 *Psihologia germană contemporană*, în 1931 *Psihologia învățării* și în 1932 *Psihologia franceză contemporană*. Acest prim grup de lucrări abordează mai ales probleme de psihologie pedagogică și de psihologie contemporană (franceză și germană).

Un alt grup de lucrări abordează probleme de metodologie psihologică și de psihologia persoanei. Dintre acestea apar, în 1938 *Elemente de psihometrie*, în 1938 *Analiza factorilor psihici*, apoi în 1941 *Psihologia persoanei*, o largă sinteză bibliografică, unică în literatura noastră de acest gen, pentru ca în 1943 să scrie *Psihotehnica*. Contribuția adusă

prin aceste lucrări la promovarea caracterului științific al cercetării psihologice și la utilizarea unor instrumente științifice în practică și în laborator este incontestabilă. Unele din aceste lucrări au fost publicate parțial în reviste străine ca: „L'Année psychologique“, „Journal of general psychology“ și în „Zeitschrift für angewandte Psychologie“. Numeroase articole de cultură generală, de filozofie sau de psihologie au fost publicate în acea perioadă în „Revista de psihologie“, în „Analele de psihologie“, „Revista de filozofie“, „Viața Românească“ ș.a.

Lucrările elaborate în ultimii 10 ani abordează probleme diverse dar esențiale pentru definirea unor concepții personale și pentru o sinteză concludentă a preocupărilor anterioare. Pot fi amintite în această categorie: *Natura științei* (1969), *Sub semnul omeniei* (1970), *Psihologie și literatură* (1970), *Condiția umană* (1973), *Psihologie, logică și matematică* (1975) și *Selecția școlară și profesională* (1973), apărută sub coordonarea d-sale.

Natura științei se ocupă cu analiza criteriilor pe care se bazează știința, urmărind întregirea reciprocă dintre instrumentul matematic și organonul logic. În *Condiția umană* sînt examinate fundamentele biopsiho-socio-culturale ale persoanei, încercîndu-se o sinteză, la un alt nivel decît în vechea psihologie a persoanei. *Sub semnul omeniei* prezintă — după mărturia autorului — „un efort spre completitudinea determinării raportului dintre național și universal în cultură în general, iar în cultura românească în special“. Lucrarea *Psihologie și literatură* prezintă principalele curente din psihologia contemporană care au exercitat o influență puternică asupra literaturii veacului nostru. Cea mai recentă lucrare *Psihologie, logică și matematică* urmărește întregirea dialectică dintre determinarea logică și matematică în raport cu cercetarea psihologică. În *Selecția școlară și orientarea profesională* redactorul lucrării a întrunit un număr de studii teoretice și aplicative, venind în sprijinul psihologilor din laboratoarele uzinale și din cabinetele de orientare școlară și profesională.

Merite incontestabile îi revin profesorului Mărgineanu în implantarea instrumentelor psihologiei experimentale în practica psihologică din țara noastră, prin introducerea aparatului statistico-matematic, al analizei factoriale etc. Preocuparea constantă de a duce cuceririle psihologiei în uzină și valorificarea lor în practica industrială și socială l-au făcut cunoscut în rîndurile psihologilor practicieni și ai conducătorilor de întreprinderi. Nu întîmplător în activitatea ultimilor ani predomină activitatea de cercetare bazată pe contracte cu întreprinderi, înscriindu-și contribuția la rezolvarea unor probleme practice de orientare profesională și de organizarea științifică a muncii. Toate acestea fac ca profesorul N. Mărgineanu să se bucure de un bine meritat prestigiu în rîndurile specialiștilor și al marelui public, căruia i-a oferit pe parcursul anilor lucrări psihologice de certă valoare.

Prin activitatea sa din ultimii ani, profesorul N. Mărgineanu a contribuit la organizarea unor laboratoare de psihologie uzinală și a oferit consultații întreprinderilor industriale de diferite categorii. Cunoscător al psihologiei muncii și apropiat problemelor marilor întreprinderi, psihologul Mărgineanu a valorificat experiența acumulată în decursul anilor, condensind-o în sugestii și propuneri valoroase.

„Studia“ îi urează profesorului N. Mărgineanu multe succese în muncă și ani îndelungați pentru întregirea operei sale științifice.

PROFESORUL DUMITRU SALADE LA 60 DE ANI

La 2 martie 1975, profesorul D. Salade a împlinit 60 de ani, vîrstă care îl găsește în primele rînduri ale mișcării pedagogice de la noi din țară: este șeful Catedrei de pedagogie și metodică de la Universitatea „Babeș—Bolyai“ din Cluj-Napoca, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice a R.S.R., președintele Comisiei de orientare școlară și profesională de pe lângă Ministerul Educației și Învățămîntului, participant neobosit și de înaltă competență la dezbaterile care privesc școala românească, educația comunistă a tinerei generații.

Născut în satul Daia Română, județul Alba, face liceul la Alba Iulia și urmează studiile superioare la Facultatea de litere și filozofie din Cluj, pe care le termină în anul 1938. După absolvire, ocupă succesiv timp de 8 ani funcția de director al Oficiului de orientare profesională din Oradea, Arad și Sibiu, pentru ca în 1946 să revină la Cluj la Institutul psihotehnic, apoi ca director al Centrului de cercetări pentru recuperarea deficiențelor. Dobîndind o experiență nemijlocită de cercetător și psiholog practician îndeosebi în domeniul orientării profesionale, este încadrat începînd din anul 1950 la Universitatea „Babeș—Bolyai“, mai întii la Catedra de psihologie ca asistent, apoi la Catedra de pedagogie, unde parcurge treptele ierarhiei universitare devenind în anul 1968 profesor — funcție pe care o deține și în prezent. Între timp a obținut titlul de doctor în științe pedagogice, cu o valoroasă lucrare despre orientarea școlară și profesională, în care fundamentează ideea — astăzi însușită de toți factorii de decizie — că această acțiune constituie o parte integrantă a procesului instructiv-educativ, fiind subordonată imperativelor sale majore.

În cei 25 de ani de asiduă și eficientă muncă didactică la Universitatea din Cluj-Napoca, domnia sa a ținut cursuri de metodică predării unor discipline școlare, de sociologia educației, de pedagogie generală și paralel — în ultimii ani — cursul de orientare școlară și profesională. Activitatea sa de dascăl este pătrunsă de generoasă dăruire și pasiune, de largă solitudine și deschidere față de generația tînără, oferindu-și totodată cu discreție ajutorul și răspunsul prompt la chemările colegilor. Substanța lecțiilor și comunicărilor sale ține, pe lângă încorporarea firească a achizițiilor recente, de contactul neînterupt cu realitățile vii ale școlii noastre. În decursul anilor a investit o mare energie în organizarea practicii pedagogice a studenților — între 1959 și 1971 a fost directorul Cabinetului pedagogic al Universității din Cluj — preconizînd un sistem variat de forme organizatorice merit să-l introducă pe viitorul dascăl în vastul laborator al vieții școlare. Relațiile sale cu cercetătorii mai tineri au însemnat o invitație la întrecere, în care partenerii oferă și primesc deopotrivă.

Temele de predilecție ale activității sale de cercetare — orientarea școlară și profesională, problemele educației morale la elevi și tineri, munca educativă a dirigintelui, conținutul și metodică practicii peda-

gogice a studenților — s-au concretizat în numeroase studii și lucrări care au însemnat în literatura noastră psihopedagogică valoroase contribuții. De notat că între anii 1966 și 1969 a îndeplinit și sarcina de director adjunct științific al Institutului de științe pedagogice din București.

Profesorului D. Salade îi revine meritul de a fi readus în actualitate, la noi în țară, problema orientării școlare și profesionale, situînd-o în cadrul procesului de învățămînt și nu în afara lui. Grație lucrărilor proprii, dintre care amintim *Preorientarea profesională a tineretului* (1947), *Ce va deveni copilul meu* (1962), *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii* (1964), *Ce profesie să-mi aleg* (1968), conținutul și metoda activității de orientare în școală a dobîndit contururi mult mai precise, indicațiile de lucru au căpătat formă concretă. Servesc aceluiași scop și lucrările în care semnează capitole de bază fiind și redactor sau coordonator: *Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor* (1969), *Studii de orientare școlară și profesională* (1971), *Contribuții la orientarea școlară și profesională* (1969), *Cercurile de elevi* (1971), *Din tainele profesiunilor* (1970). La acestea se adaugă numeroase studii publicate în reviste, care atestă în ansamblul lor finețea observației, aderența continuă la fenomenul concret, justetea și realismul soluțiilor, competența și orientarea justă, recunoscute ca atare — în acest domeniu — și peste hotare.

Fac dovada aceluiași calități, cercetările inițiate de d-sa în problemele educației morale, ca și cele bazate pe generalizarea unor experiențe școlare inedite, care au oferit un bogat și prețios material pentru îndrumarea muncii complexe a diriginților. Cităm în acest sens lucrări în care contribuția sa este esențială: *Munca profesorului diriginte* (1962), *Probleme ale muncii diriginței* (1964), *Educație și contemporaneitate* (1972), *Educație prin artă și literatură* (1973), *Culegeri de texte pentru munca educativă în clasele I—IV*, la care se adaugă și capitole de bază în manuale de pedagogie.

Nu mai puțin importantă a fost activitatea socială, obștească a profesorului Dumitru Salade. Prezența sa activă de-a lungul anilor la debaterile organizate în numeroase localități din țară pentru cadre didactice, pentru părinți și tineret, participarea neobosită la acțiuni de difuzare a științei și la variate manifestări publice, calitățile de bun organizator în îndeplinirea sarcinilor obștești ș.a. i-au adus un binemeritat prestigiu în masa învățătorilor și profesorilor ca și a marelui public.

Făcîndu-se ecoul pedagogilor din țara noastră, revista „Studia“ urează profesorului Dumitru Salade — cu ocazia jubileului de 60 de ani — viață lungă și noi succese în activitatea sa creatoare.

NOTE BIBLIOGRAFICE

Un rodnic și valoros bilanț științific

În cadrul diverselor modalități de cinstire de către universitarii clujeni a celei de a XXX-a aniversări a eliberării României de sub dominația fascistă un loc deosebit îl ocupă *masiva lucrare bibliografică**, apărută sub egida Almei Mater Napocensis, marcând totodată și împlinirea a cinci decenii și jumătate de învățământ superior românesc în această parte a țării.

Prin rostul și semnificația ei, lucrarea — coordonată de reputatul istoric Acad. prof. Ștefan Pascu, rectorul Universității „Babeș—Bolyai” — depășește cu mult obișnuitele consemnări bibliografice menite să atenționeze publicul asupra unor apariții editoriale sau publicistice frecvente. Concepută pe criteriul *selectiv* și compartimentată pe ramuri de specialități, lucrarea conturează drumul parcurs pe tărîmul investigațiilor științifice de Universitatea clujeană în intervalul anilor 1919—1973, consemnând un rodnic bilanț al contribuției corpului didactic la îmbogățirea patrimoniului științific național și chiar internațional.

De altfel, prima fascicolă din setul „Științe umaniste și social-politice” tratează în exclusivitate „Dezvoltarea Universității din Cluj-Napoca” de la îndepărtatele ei începuturi (12 mai 1581) și pînă la stadiul actual de înflorire, ca prestigioasă instituție a învățămîntului superior din România socialistă.

Realizarea unui asemenea bilanț științific — după cum menționează, în volumul introductiv, Acad. Ștefan Pascu, — a fost determinată de sarcinile ce se degajează din „mărețul Program al partidului nostru de dezvoltare a României, de eforturile partidului, ale secretarului

lui general, președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu... de înălțare a țării în toate domeniile, între care modernizarea și dezvoltarea învățămîntului superior, îngemănarea lui cu știința și practica...” Consemnînd eforturile și rezultatele obținute pe tărîmul cercetării științifice de către cadrele universitare, concomitent cu laborioasa activitate de formare și educare a multor pleiade de valoroși oameni de știință și cultură, ce lucrează în diverse domenii ale edificării socialismului în patria noastră, se atestă posibilitățile de îndeplinire a noilor solicitări contemporane.

Drumul parcurs de învățămîntul universitar clujean, în perioada 1919—1974, reliefează cu pregnanță și în domeniul activității științifice saltul calitativ realizat în anii revoluției și construcției socialiste. Suferind organizatoric și structural metamorfozele determinate de dezvoltarea impetuoasă a economiei și culturii noastre socialiste, deși s-au desprins o serie de unități de sine stătătoare, Alma Mater s-a îmbogățit cu noi și noi facultăți, secții și discipline moderne, laboratoare și servicii de specialitate ce fac posibilă o cercetare țară precedent în istoria acestei prestigioase instituții.

Unite prin scopuri și eforturi comune, cele peste 850 cadre didactice și cercetători științifici — români, maghiari și alte naționalități — etalează un număr impresionant de lucrări și studii atît în domenii fundamentale de cercetare, cît și în numeroase domenii aplicative, contribuind din plin la sporirea valorilor științei și culturii românești. În urma acestei complexe activități de cercetare științifică au dobîndit valențe noi cursurile și manualele, îndrumătoarele metodologice și caietele de lucrări practice — instrumente atît de necesare în desfășurarea unei ucenicii deosebit de prețioase ca cea didactico-științifică.

Sub acest aspect întreaga lucrare în discuție reprezintă *un document convingător* despre vasta activitate de cercetare științifică, despre pasiunea și dăruirea pe care o include în sine munca de dascăl și de om de știință — fiind un real indemn pentru generațiile ti-

* *Activitatea științifică a Universității din Cluj-Napoca, 1919—1973. Bibliografie selectivă. Științe umaniste și științe social-politice (setul I, 6 vol.). Științe fizico-chimice și biologice (setul II, 6 vol.)*, Universitatea „Babeș—Bolyai” Cluj-Napoca, Biblioteca Centrală Universitară, Cluj-Napoca, 1974. Lucrare redactată sub auspiciile Acad. prof. Ștefan Pascu, rectorul Universității

ner. Privind creația științifică a membrilor corpului didactic sub raport statistic, ni se înfățișează o imagine grandioasă ce însumează aproape *douăzeci de mii* de titluri *selectate* în cuprinsul acestei lucrări bibliografice. Urmărind perioada apariției lucrărilor și studiilor, constatăm cu satisfacție că ponderea o dețin cele elaborate în anii puterii populare — dovadă elocventă a atenției de care se bucură învățământul nostru superior din partea P.C.R. și a statului socialist.

Între caracteristicile acestei bibliografii selective, care a contribuit la înălțarea prestigiului Universității „Babeș—Bolyai“, se enumeră incorporarea strădaniilor unor valoroși dascăli și cercetători din rindurile naționalităților conlocuitoare, apariția a numeroase lucrări și studii în limbi de circulație internațională, prezența unui număr crescând de cadre didactice — mai ales din generațiile tinere — în confruntările și colaborările științifice internaționale.

În realizarea valorosului instrument de muncă, pentru toți cei interesați de

activitatea științifică universitară, un cuvânt de grațitudine se cuvine personalului Bibliotecii Centrale Universitare — principalul realizator al masivei lucrări. Sîntem de părere că lucrarea ar fi dobîndit un plus de interes și importanță informativă, dacă ar fi cuprins și *lista tezelor de doctorat* susținute la Universitate, care reprezintă contribuții valoroase în domeniul respectiv și reliefează un mare volum de muncă al cadrelor didactice.

Dincolo de orice observații posibile oricînd la adresa unei bibliografii selective, lucrarea *Activitatea științifică a Universității din Cluj-Napoca 1919—1973. Bibliografie selectivă*, rămîne o realizare de prestigiu, un document al capacității corpului didactic universitar de a-și îndeplini cu cinste noile sarcini trasate de Congresul al XI-lea al P.C.R., pe drumul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

GEORGE TOMUȚA



În cel de al XX-lea an de apariție (1975) *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* cuprinde fasciculele :

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

На XX году издания (1975) *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* выходит следующими выпусками :

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

Dans leur XX-e année de publication (1975) les *Studia Universitatis Babeș—Bolyai* comportent les fascicules suivantes :

- 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.

Lei 10