

EXAMINAREA ȘI NOTAREA ELEVILOR LA ISTORIE

MARIA VASILESCU

Controlul cunoștințelor elevilor și evaluarea prin note a rezultatelor obținute reprezintă o problemă de o deosebită importanță, nu numai pe plan pedagogic, ci și pe un plan mult mai vast. Datorită mării dezvoltări pe care au luat-o în epoca noastră cultura în general, știința și tehnica în special, și datorită faptului că mase tot mai largi cer acces la cultură, această problemă capătă „dimensiuni filozofice și sociale”¹, ea punându-se pe plan național și internațional, în mod științific și „în termeni similari producției”². Se poate afirma chiar că problema examinării și notării în învățământul de toate gradele este în cele din urmă o problemă de stat. La deschiderea festivă a anului universitar 1969—1970, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arătând că dezvoltarea României socialiste „depinde în primul rând de valoarea materialului nostru uman, de numărul și competența cadrelor de care dispunem”, sublinia faptul că „principalul instrument de formare a cadrelor” este de fapt școala și că, în vederea îndeplinirii acestui rost înalt, școala trebuie să-și sporească neconținut „eficiența sa socială”³.

Dar pregătirea, selecția și orientarea cadrelor se fac în cursul unui proces îndelungat, în care controlul și evaluarea cunoștințelor ocupă, fără îndoială, un loc de mare importanță. Controlul cunoștințelor și evaluarea lor prin note reprezintă de fapt o selecție treptată a celor mai bune elemente, precum și o orientare permanentă a fiecărui individ către locul de muncă și către specialitatea cea mai potrivită. Școala este o instituție socială, ea funcționează în sînul unei societăți și de aceea trebuie să-și armonizeze obiectivele cu exigențele societății. Și aceste exigențe merg astăzi către o calificare din ce în ce mai înaltă și către o cultură generală mereu mai largă. Mai mult decît

¹ *Le problème des examens*, în „Revue française de pédagogie”, nr. 2, ian. 1968, p. 5.

² Dumitru Muster, *Problema examenelor și notelor școlare în atenția pedagogilor pe plan mondial*, în „Revista de pedagogie”, nr. 1, ian. 1968, p. 120.

³ Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la deschiderea anului universitar*, în „Scînteia”, 2 octombrie 1969.

atît, dinamismul cunoștințelor, care se dezvoltă impetuos, cere ca pregătirea tineretului să se facă în așa fel, încît, inițiindu-l în știința de azi, să-l facă apt să prevadă și să utilizeze știința de mâine ⁴.

Importanța acordată controlului și notării cunoștințelor în învățămînt reiese și din eforturile care se fac pe plan mondial pentru găsirea celor mai bune și mai eficace metode de control și notare. În legătură cu aceasta s-a creat, în ultimele decenii, o știință nouă, *docimologia*. Această știință se ocupă cu studiul sistematic al examinării, cu analiza științifică a modurilor de examinare și notare, a mijloacelor care contribuie la elaborarea unor aprecieri juste și obiective ale nivelului de pregătire al unui individ ⁵. Paternitatea acestei științe revine psihologului francez Henri Piéron (1881–1964), autor al unor importante studii de psihologie experimentală și aplicată. Lui îi aparține și termenul, folosit pentru prima oară în broșura *Études docimologiques*, apărută la Paris, în 1935. Preocupări de docimologie, cu sau fără folosirea termenului, au apărut și în pedagogia românească, îndată după nașterea acestei științe pe plan mondial, dezvoltîndu-se apoi în anii care au urmat. La sfîrșitul anului 1968 a apărut în Editura didactică și pedagogică o primă lucrare de sinteză în aceste probleme. Este vorba de lucrarea prof. univ. Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie*, subintitulată „Introducere în știința examinării”, foarte importantă pentru examinatorii din învățămîntul de toate gradele. O altă „sinteză docimologică cu caracter aplicativ” ⁶ este și *Metodologia examinării și notării elevilor*, lucrare colectivă semnată de Dumitru Muster, Aristide Hazgan și Pelaghia Popescu.

În afară de preocupările de ordin teoretic, problema examinării, a notelor, a examenelor și a concursurilor este mereu mai mult dezbătută și din punct de vedere practic. Pe plan mondial s-au organizat vaste anchete experimentale, cum este aceea făcută în anul 1931 asupra bacalaureatului de către fundația americană Carnegie. Au loc neconținutîntîlniri și conferințe internaționale ale pedagogilor, psihologilor sau ale miniștrilor învățămîntului. Congresele Asociației internaționale de psihologie aplicată iau în discuție cu tot mai multă atenție problemele legate de evaluarea cunoștințelor în școală, de note, clasificare, examene. În ultimii ani, acest fel de probleme a intrat în atenția unor importante organisme internaționale și în special în preocuparea organizației UNESCO. În orice caz, controlul și notarea cunoștințelor reprezintă poate problema cea mai dezbătută, cotidiană aproape, a presei, conferințelor, experiențelor, analizelor critice ⁷.

Marea dezvoltare a culturii și deci supraîncărcarea învățămîntului cu obiecte de studiu și amănunte noi, mereu mai multe, impun renunțarea la unele din metodele tradiționale de învățămînt și adoptarea altora noi, mai

⁴ *Le problème des examens*, loc. cit.

⁵ Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 9 și 17.

⁶ Dumitru Muster, Aristide Hazgan, Pelaghia Popescu, *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, Editura didactică și pedagogică, 1969, p. 11.

⁷ Nicole Mayer-Fabry, *La notation et le contrôle des connaissances*, în „L'école et la nation”, nr. 176, februarie 1969.

potrivite cu această situație. În ceea ce privește istoria, se vorbește despre o hipertrofie a ei în timp și în spațiu⁸, această știință îmbogățindu-se mereu cu noi epoci, necunoscute pînă acum, iar spațiul geografic studiat de istorie și care pînă de curînd se limita aproape numai la Europa s-a întins acum pe tot globul. Neconținut, la poarta pînă acum greu accesibilă a istoriei bat noi continente, noi țări, noi popoare. America precolumbiană, Africa neagră, puzderia de insule din Pacific, spații multă vreme albe ale Asiei își fac intrarea în această istorie, care abia le mai poate cuprinde. Istoria, ca obiect de învățămînt în școală, a căpătat astfel și ea proporții socotite chiar de către pedagogii istoriei ca „însălmîntătoare“, „monstruoase“, în flagrantă disproporție cu posibilitățile elevilor, care rămîn totuși aceleași⁹.

Pentru toate acestea, este nevoie de o înnoire permanentă a învățămîntului, atît în ceea ce privește metodele de instruire și educare, cît și în ceea ce privește metodele de control și de evaluare a rezultatelor obținute prin acest control. Este nevoie ca pedagogia, care are o oarecare tendință spre tradiționalism, să progreseze în același ritm în care se dezvoltă cultura și în care se extinde și se adîncește învățămîntul.

În cele ce urmează, ne propunem să discutăm mai întîi despre verificarea cunoștințelor la istorie și despre problemele pe care le ridică această verificare și apoi despre note, privite sub cîteva aspecte mai importante. Vom ocoli în mod intenționat chestiunile tratate în metodici și ne vom opri mai ales asupra celor controversate, mai puțin lămurite sau care constituie greutăți în activitatea noastră didactică. Nu urmărim altceva decît să semnalăm unele probleme, să provocăm discuții și, rareori, să sugerăm soluții.

I. VERIFICAREA CUNOȘTINȚELOR

În ceea ce privește verificarea cunoștințelor la istorie, fie că este vorba de verificarea curentă, de lecții de recapitulare și sinteză sau de extemporale și lucrări trimestriale, fie că este vorba de examene, trebuie să precizăm mai întîi *scopul* acestei verificări. Ce urmărim prin această verificare, prin acest control al cunoștințelor? Evident, controlul cunoștințelor se face, în primul rînd, pentru a se vedea în ce măsură elevii și-au însușit cunoștințele predate, cît și cum le-au asimilat, cît de pregătiți sînt pentru a primi noile noțiuni. În al doilea rînd, se urmărește evaluarea prin note a celor constatate, pentru a se stabili graficul evoluției fiecărui elev.

Dar verificarea cunoștințelor nu are numai rostul acesta de control și de statistică. În pedagogia mondială, care este mereu mai mult o pedagogie creativă, se urmărește mai ales intensificarea funcției instructive a verificării. În cadrul examinării orale, cea mai des folosită la istorie, se creează prin controlul cunoștințelor posibilitatea unor discuții ample cu întreaga clasă, a unei reluări sub altă formă și cu alte legături a materialului predat,

⁸ Marcel Reinhard, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, II-ème éd., Presses universitaires de France, Paris, 1967, p. 32.

⁹ *Ibidem*, p. 3.

a unei aprofundări a lui. În cadrul acestor discuții, profesorul poate interveni cu completări, cu explicații suplimentare, chiar cu riscul de a lăsa în afara verificării unele capitole din lecție. Cum scopul învățămîntului este în primul rînd formativ, această sacrificare a controlului propriu-zis în favoarea îmbogățirii și aprofundării cunoștințelor se poate face uneori cu mai mult cîștig decît în cadrul unei verificări seci și al unui număr mare de note acordate. La lecția despre marea colonizare greacă, la o clasă a IX-a, în cadrul examinării lecției, plecîndu-se de la faptul că grecii nu au întemeiat colonii pe țărmul răsăritean al Mării Mediterane și în Egipt și pentru a se demonstra faptul că această colonizare este un proces bilateral, discuția s-a abătut, dincolo de manual și de programa analitică, asupra stadiului de dezvoltare în care trebuia să se găsească populația din ținuturile colonizate, pentru ca să fie posibilă colonizarea. Pentru exemplificare s-a analizat situația din Dacia în perioada formării coloniilor grecești de pe Pontul Stîng.

Același scop, în primul rînd formativ, îl au și lucrările scrise, extemporale sau teze. Și prin acestea, în afară de control și notare, se urmărește și crearea la elevi a unor deprinderi de muncă independentă, creatoare. Pentru realizarea acestui scop, temele date nu trebuie să solicite numai memoria elevilor, ci și capacitatea lor de a mobiliza și de a utiliza în mod propriu cunoștințele cîștigate. La clasa a XII-a, de exemplu, numai la capitolul revoluției de la 1848, astfel de teme pot fi: problema agrară în cadrul revoluției de la 1848 în țările române; problema națională în cadrul revoluției de la 1848 în țările române; programele revoluției de la 1848 în țările române; legăturile revoluționarilor din cele trei țări române în perioada premergătoare și în timpul revoluției de la 1848; participarea maselor la revoluția de la 1848 în țările române; caracterul unitar al revoluției de la 1848 în țările române etc.

În ceea ce privește *locul verificării* în cadrul lecției, ne-am obișnuit ca această verificare să formeze una din verigile lecției, precedînd predarea lecției noi. În ultimul timp, pare să se meargă însă către o împletire mai puțin rigidă a predării cu verificarea, cele două aspecte fiind unite într-un proces unic. În felul acesta, verificarea cunoștințelor nu mai este separată, ca un element special, ca o verigă de sine stătătoare, ci este efectuată în cursul întregii lecții. Discuția în cadrul căreia elevii intervin cu cunoștințele lor vechi poate fi integrată ca parte organică și în comunicarea noilor cunoștințe. Astfel, împărțirea rigidă a orei de curs în ascultare și predare — ora devenind astfel monotonă și plicticoasă — poate fi înlocuită cu o desfășurare mai fluidă a lecției, în care spontaneitatea și imprevizibilul introduc o notă de noutate, de varietate.

Dintre *formele de verificare* a cunoștințelor, cea mai frecventă la istorie este, desigur, examinarea orală a elevilor în cadrul orelor de curs și notarea lor periodică. Aceasta mai ales de cînd nu se mai dau lucrări scrise decît la cîteva clase. Examinarea orală pune însă și ea unele probleme: folosim ca mijloc de verificare conversația sau disertația; examinarea să fie frontală sau individuală; elevii examinați să rămînă în bancă sau să fie scoși în fața clasei. Nu există un tip universal de verificare, nu există procedee infailibile. Toate metodele sînt bune dacă sînt minuite cu măiestrie, de oameni compe-

tenți. Literatura pedagogică mai nouă recomandă tocmai adoptarea unor metode variate, lăsînd profesorilor libertatea să-și organizeze munca în mod cît mai personal. Se preconizează însă folosirea mai largă a discuției, a conversației, în care elevul să fie pus mereu în fața unor probleme neașteptate, pe care să le rezolve singur sau cu ajutorul colegilor săi. În pedagogia mondială se impune în ultima vreme un curent nou, puternic, acela al pedagogiei creative, care caută să reactualizeze vechea artă a euristicii, a descoperirii treptate a adevărului de către elevi¹⁰. În cadrul unor astfel de discuții, trebuie să ajungem la o adevărată dialectică, adică la arta de a înlănțui întrebările în așa fel, încît să obținem un progres în gîndirea elevilor, conducîndu-i pe nesimțite acolo unde dorim să ajungă.

În ceea ce privește talentul profesorului de a conduce o discuție, *arta de a întreba*, aceasta, fără îndoială, nu este înnăscută, ci se formează cu vremea. Ea ține de cultura generală și de specialitate a profesorului, de experiența lui, de pasiunea pentru misiunea pe care o are, de dragostea pentru discipolii săi. Că întrebările trebuie să fie clare și precise, să evite termeni și expresii necunoscute de elevi, să evite echivocul, să nu sugereze răspunsul, să nu fie prea generale, toate acestea sînt atît de cunoscute, atît de mult recomandate de toate lucrările pedagogice, încît au devenit locuri comune. Cel dintîi calificativ al acestor întrebări ni-l dă clasa însăși și tot ea dă și cel dintîi avertisment că o anumită întrebare trebuie completată, lămurită sau chiar altfel formulată. Dacă la întrebarea noastră nu răspund nici cei mai buni elevi sau dacă răspunsurile sînt inexacte, vină nu este numai a elevilor.

Pentru partea lor hazlie, dar și pentru ca să ne ferim de astfel de situații și, cînd le-am provocat, să izbutim să ieșim onorabil din ele, merită să dăm cîteva exemple. Începem cu unul ales din literatura pedagogică mai veche. Un institutor german, care, de ziua împăratului Wilhelm al II-lea, a întrebat pe școlarii săi din clasa I „ce face împăratul?”, a primit următoarele răspunsuri: împăratul face bani; se plimbă cu vaporul; se plimbă cu soldații; mănîncă plăcintă. Evident că imprudentul institutor „a pățit-o așa cum merita s-o pățească”¹¹.

Cu cîțiva ani în urmă, la o lecție deschisă despre mitologia greacă la clasa a V-a, după o foarte reușită expunere a profesorului în fața unei clase numai ochi și urechi, fermecată de frumusețea mitologiei grecești, în concluzie, socotind momentul potrivit pentru educația ateistă a elevilor, profesorul formulează întrebarea foarte generală și stîngace: „Ei, copii, ce deducem noi de aici despre zei?”. În clasă, nedumerire, tăcere, profesorul încurcat, asistenții așteptînd amuzați răspunsul și, în sfîrșit, un deget salvator se ridică. Ușurat, profesorul invită elevul la răspuns. Acesta anunță tare, răspicat, ca pe o sentință: „Noi deducem de aici că zeii îi ajută pe oameni!”. De fapt, nu era nici o catastrofă și este păcat că profesorul s-a enervat și că acest lucru

¹⁰ Ion Berca, „Mașina de învățat” și pedagogia creativă în școala modernă, în „Scînteia”, 10 martie 1969.

¹¹ Dr. Adolf Matthias, *Pedagogia practică*, București, 1923, p. 218.

s-a văzut. Cu puțin umor și chiar cu puțină autoironie, lucrurile se puteau restabili ușor.

În sfârșit, încă un exemplu, rămas celebru, ca una dintre cele mai amuzante amintiri ale unei clase de elevi de acum vreo 50 de ani. La o discuție despre pictura Renașterii, profesorul, voind să provoace pe un elev să comenteze cumva portretul Giocondei și să scoată în relief faimosul zîmbet al acesteia, l-a întrebat pur și simplu „ce face Gioconda?”. Elevul a răspuns, în hazul întregii clase că Gioconda „șade”. La așa întrebare, așa răspuns.

O problemă, fără îndoială, minoră, dar de care ne-am izbit adesea în cadrul inspecțiilor la catedră, este aceea dacă elevul trebuie examinat *din bancă sau la tablă*. Cred că este o chestiune fără importanță și că nu se poate recomanda sau condamna *de plano* nici o metodă, nici cealaltă. Izolarea elevului examinat de restul clasei, care se reproșează examinării la tablă, se face oricum, prin însăși întrebarea care i se adresează și prin invitarea la răspuns. Chiar dacă rămîne în bancă, el este izolat moral de ceilalți, deoarece are o misiune specială. În plus, la istorie, este nevoie adeseori ca elevul interogată să se afle la hartă. Sistemul de a scoate la tablă pe elevii examinați este socotit însă defectuos mai cu seamă pentru că lasă restul clasei în inactivitate¹². Dar antrenarea clasei la discuții sau, dimpotrivă, pasivitatea ei nu depind de locul în care se găsește elevul examinat, ci de talentul profesorului de a trezi interesul elevilor săi. De asemenea, nici argumentul că scoaterea la tablă a elevului examinat previne fraudă sau ajutorul clandestin al colegilor nu pledează în favoarea acestei metode. Sînt profesori la care răspunsul se poate fura și de la tablă, după cum sînt alții la care onestitatea acestor răspunsuri este asigurată în orice fel de situații. La tablă, la catedră sau în bancă, alături de profesor sau izolat de el prin baricade, elevul este calm și senin sau torturat și inhibat, după cum profesorul a știut să creeze atmosfera discuției.

Interogarea să fie individuală sau colectivă? Fără îndoială, și una, și alta. Elevii trebuie să fie ascultați individual pentru a fi controlați și notați; și acest fel de examinare trebuie să se adreseze mai ales acelor dintre elevi care sînt mai puțin activi, mai comozi sau mai timizi. În fiecare clasă există un număr oarecare de elevi care nu cer niciodată să fie examinați, care nu se anunță niciodată la răspuns și care deci trebuie să fie provocați.

În legătură cu interogarea colectivă, deosebit de eficace, interesant și plăcut este, atunci cînd clasa se pretează, dialogul cu clasa, conversația dintre profesor și elevi asupra unor probleme a căror rezolvare trebuie căutată de aceștia din urmă. Acest fel de verificare a cunoștințelor pierde în mare măsură aspectul de control rigid, deși este urmat de acordarea unor note, și se transformă într-un prețios mijloc de predare a unor noi cunoștințe, de aprofundare a celor cîștigate mai înainte, de gimnastică intelectuală plăcută și interesantă. În plus, acest fel de examinare creează o atmosferă de simpatie, de încredere a elevilor în posibilitățile lor intelectuale, în cunoștințele lor,

¹² Tatiana Gafar, *Metodica predării istoriei*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 206.

dându-le satisfacția de a contribui ei înșiși la lămurirea unor probleme. Acest sistem de interogare devine astfel o dezbatere colectivă, o căutare în comun a unor soluții. Cu câțiva ani în urmă, la o clasă a IX-a, observând interesul elevilor față de problemele de istorie a filozofiei, am provocat o astfel de discuție în jurul filozofiei stoice. Am întrebat clasa cum se explică faptul că stoicii, care au avut un sistem eclectic, un adevărat mozaic format din elemente împrumutate și care reprezintă de fapt decadentismul filozofic, s-au ridicat totuși pînă la concepția despre egalitatea perfectă dintre oameni, concepție exprimată prin formula care le face cinste *homo res sacra homini*. Le-am amintit că Aristotel, socotit ca cel mai luminat cap al antichității, socotea totuși sclavia ca fiind ceva inevitabil și firesc, ca fiind o „stare naturală”. Un elev, care a primit imediat nota 10, a arătat că stoicii datorau concepția lor înaltă vremii în care s-a născut și s-a dezvoltat sistemul lor filozofic, vreme de decadență a societății antice grecești și deci de declin al sclavagismului grec. În timp ce Aristotel a trăit în plină vigoare și înflorire a orînduirii sclavagiste, pe vremea lui Zenon, Cleante sau Epictet, sclavii, puțini și scumpi, deveniseră în sfîrșit ființe omenești, ființe prețioase.

Se pot folosi, pentru stimularea discuției în contradictoriu, chiar întrebări-capcană sau întrebări care să-i facă pe elevi să-și contrazică profesorul. La o lecție de recapitulare asupra trăsăturilor caracteristice ale orînduirii comune primitive și ale orînduirii sclavagiste la clasa a IX-a, am întrebat pe elevi dacă apariția proprietății private, a exploatării și a claselor în cadrul pașnicei și idilicei societăți primitive, bazată pe egalitate și colaborare, nu a însemnat cumva un pas înapoi al societății omenești. În clasă s-au format imediat două tabere, care au apărut cu strășnicie cele două orînduiri puse în comparație. I-am lăsat să se războiască, adesea punînd paie pe foc și ajutîndu-i cînd pe unii, cînd pe alții. Cînd unii se apropiau de soluția justă a problemei, le puneam la încercare siguranța opiniilor prin întrebări derutante. Bineînțeles, n-am pierdut nici un moment din vedere elementele care trebuiau să ne ducă la concluzia pe care o urmăream: că societatea sclavagistă a însemnat un mare pas înainte față de cea primitivă, dar că această dezvoltare s-a produs în cadrul unor contradicții permanente. Discuția s-a încheiat cu citatul din Engels, care arată că, în cadrul societății bazate pe exploatarea unei clase de către alta, „fiecare progres al producției înseamnă în același timp un regres al situației clasei asupraite, adică a marii majorități”¹³.

Că elevii apreciază în mod deosebit acest sistem de verificare a cunoștințelor, m-am convins în urma unor discuții pe care le-am avut cu elevii clasei a IX-a, despre care am vorbit mai înainte. Este vorba de o clasă cu mulți elevi foarte buni și în care am fost antrenată deseori la astfel de discuții, pe care nu le provoc decît foarte rar într-o clasă paralelă, mult mai puțin aptă pentru astfel de examinare. Marea majoritate a elevilor au pledat pentru această metodă de examinare, pe care o socotesc interesantă, atractivă, plăcută și cu numeroase avantaje față de metoda interogării individuale: dez-

¹³ Friedrich Engels, *Originea familiei, a proprietății private și a statului*, ed. a V-a, București, Editura politică, 1961, p. 179.

voltă puterea de judecată, îmbogățește vocabularul, menține vie atenția întregii clase, dă satisfacții celor care izbutesc să dea răspunsuri bune, face să crească încrederea în posibilitățile proprii. Ba chiar un elev eminent mi-a mărturisit faptul că o astfel de discuție colectivă îl face să nu aibă niciodată curajul să vină nepregătit la școală, chiar dacă ar avea 3—4 note, pentru că cei nepregătiți ies imediat în evidență.

Dar, oricât de avantajoasă ar fi, această metodă nu se poate generaliza și nu le exclude pe celelalte. Folosită continuu, ea și-ar pierde valoarea, s-ar banaliza. În plus, o astfel de discuție este plină de imprevizibil, atât în itinerarul său, cât și în concluziile la care se poate ajunge. De aceea, profesorul are nevoie de o oarecare experiență, un oarecare antrenament, de perfectă cunoaștere a problemei discutate, ca și de curajul de a se avînta dincolo de limitele lecției, ale manualului și ale programei, unde oricînd se poate eșua. Cu toate avantajele lui, acest fel de verificare a cunoștințelor trebuie alternat și cu acela al examinării individuale, al disertației, în care elevii trebuie să fie provocați să trateze în întregime o chestiune mai vastă, în care să-și ordoneze ideile, să le înlănțuiască, să motiveze ceea ce afirmă, să tragă concluzii.

O altă problemă legată de conținutul verificării cunoștințelor este și aceea a limitelor în suprafață și adîncime ale temei discutate. Ne mărginim adică la *lecția de zi sau ne referim și la cunoștințele din lecțiile mai vechi?* Răspunsul nu poate fi nici de data aceasta categoric, pentru că este condiționat de numeroși factori: legătura organică dintre lecția de zi și lecțiile anterioare, distanța de timp dintre aceste lecții, posibilitățile elevului examinat, nivelul de cunoștințe al clasei, timpul de care dispunem. Valoarea unor astfel de excursii în timpul și spațiul istoric este însă incontestabilă și, de aceea, măcar din cînd în cînd trebuie să recurgem la ele. La lecția despre Renaștere la clasa a X-a, cu cîțiva ani în urmă, cînd acest capitol se putea preda în 2—3 ore, am făcut o astfel de experiență, cu un rezultat destul de bun. Am plecat de la influența bizantină în Italia, pe care manualul o menționează ca fiind unul din factorii care fac din Italia leagănul Renașterii. Deoarece manualul nu vorbește decît despre situația următoare căderii Constantinopolului, am propus elevilor să urmărim această influență de-a lungul întregului ev mediu. S-a început cu stăpînirea bizantină în Italia și cu monumentele de artă bizantină rămase ca vestigii ale acestei stăpîniri (biserica San Vitale din Ravenna sau San Marco din Veneția). S-a continuat apoi cu relațiile comerciale, politice și culturale dintre statele italiene și Bizanț. S-a insistat asupra contactului direct al venetienilor cu cultura bizantină în timpul Imperiului latin de Constantinopol și al genovezilor după restaurarea Imperiului bizantin în 1261, ajungîndu-se apoi la refugiul grecilor în Italia după căderea Constantinopolului sub turci.

O problemă de mare actualitate privitoare la tehnica verificării cunoștințelor este și aceea a *mecanizării examinării* în cadrul învățămîntului programat. Mașinile de învățat, ca și mașinile de examinare și notare a cunoștințelor, sînt în plină vogă și par să prindă mereu mai mult teren. În această eră atomică, în care creierile electronice devin un prețios auxiliar mecanic al intelectului uman, nu este de mirare că astfel de metode se introduc trep-

tat și în învățămînt. America, în special, a devenit în ultima vreme „patria mașinilor de învățare și ascultare”¹⁴.

Deși, în general, pedagogii privesc cu rezerve sau chiar cu suspiciuni și proteste această încercare de automatizare a învățămîntului, nu putem nega totuși că, la periferia activității didactice, mașina poate fi utilizată cu folos. Ca și în tehnică în general, ea poate ușura munca profesorului și a elevului, scutindu-i de eforturi în acele domenii în care se cere o activitate oarecum mecanică. Mașinile de învățat și de control al cunoștințelor pot fi folosite mai ales în primele clase, pentru ridicarea nivelului celor rămași în urmă, pentru o înregistrare mai rapidă a unor cunoștințe pur mecanice sau, în ceea ce privește aprecierea cunoștințelor elevilor, pentru obținerea unor informații simple, de nivel inferior¹⁵. De asemenea, nu putem nega faptul că o examinare prin teste cu formule precise și o notare făcută prin punctajul mecanic al răspunsurilor sînt într-adevăr perfect obiective. Mai mult chiar, o astfel de examinare este în același timp uniformă și generală; se poate exercita periodic și asupra întregii clase într-un timp minim, fără alt efort din partea profesorului decît redactarea testelor. În plus, mai există un avantaj: excluderea totală a subiectivității profesorului, firească și aproape inevitabilă în sistemul tradițional de control.

Dar, fără îndoială, rezervele cu care este privit din acest punct de vedere învățămîntul programat sînt cel puțin tot atît de justificate ca și entuziasmul celor fermecați de „magia automatizării”¹⁶. În primul rînd, aprecierea cunoștințelor cu ajutorul mașinilor nu poate fi folosită la toate materiile și la toate nivelurile. În al doilea rînd, lipsa unui contact viu între profesor și elev creează acel pericol al dezumanizării învățămîntului¹⁷. Mașina sancționează orice inexactitate, în timp ce profesorul alege dintr-un răspuns și ceea ce este bun. În dialogul cu profesorul, elevul poate fi încurajat pentru orice răspuns original, chiar dacă el nu este riguros exact din punct de vedere științific¹⁸. Și această încurajare, pe care mașina inertă și rece nu o poate da, determină de multe ori și calitatea răspunsului următor.

Dar, folosind cuvintele lui Norbert Wiener, creatorul ciberneticii, să dăm „omului cele ce sînt ale omului și calculatorului cele ce sînt ale calculatorului”¹⁹. În relația dintre om și mașină, aceasta din urmă are avantajul unei acțiuni mai rapide și mai uniforme. Dar, în același timp, mașina este mult mai puțin complicată decît omul și, mai ales, mult mai puțin orientată spre un scop. Și, fără îndoială, țelurile umane care justifică orice acțiune sînt de importanță capitală în relațiile dintre om și mașină. Și dacă, în general, mașina electronică trebuie folosită cu discernămint și chiar cu precauții în școală, cu atît mai mult trebuie privită cu rezerve folosirea ei la obiectul

¹⁴ Dumitru Muster, *art. cit.*, p. 122.

¹⁵ V. Pavelcu, *op. cit.*, p. 111.

¹⁶ Norbert Wiener, *Dumnezeu și Golem*, S. A., București, Edit. științifică, 1969, p. 57.

¹⁷ Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 111.

¹⁸ Ion Berca, *art. cit.*

¹⁹ *Op. cit.*, p. 66.

nostru de învățămînt. Obiect cu profunde rosturi educative, istoria se pretează cel mai puțin mecanizării. Fără să respingem cu totul această latură a modernizării învățămîntului, este poate mai bine să așteptăm o verificare a ei în cadrul științelor tehnice și în biologie și abia după aceea să încercăm să o aplicăm și în științele sociale. Chiar atunci cînd se va ajunge ca roboții să ia asupra lor o parte din operațiile de examinare, verificarea și notarea cunoștințelor elevilor, care nu sînt operații mecanice, își vor păstra caracterul lor educativ, creator numai printr-un dialog direct, viu și uman între profesor și elev ²⁰.

În *concluzia* celor discutate cu privire la verificarea cunoștințelor, se poate spune că, mai ales la istorie, această verificare trebuie să se refere nu la cantitatea de cunoștințe, ci la capacitatea tinerilor de a le folosi, de a le aplica. Cunoștințele nu au valoare decît dacă sînt integrate într-o formație generală și dacă se manifestă prin metode de lucru bine însușite, prin mijloace de exprimare superioare, prin raționament riguros, prin aptitudinea de a pune probleme, prin capacitatea de analiză și sinteză ²¹. Pe zi ce trece este tot mai necesar să se renunțe la enciclopedismul devenit inaccesibil, să se renunțe la supraîncărcarea memoriei cu amănunte ne semnificative, în favoarea unui minim strict necesar și solid însușit. Să trezim în sufletul elevilor noștri curiozitatea, interesul și dragostea pentru istorie, fără să le strivim memoria sub greutatea unor cunoștințe efemere, care nu ar aduce decît un dezgust pentru cultură ²².

În ceea ce privește locul verificării cunoștințelor în cadrul orei de curs și formele și metodele ce trebuie folosite, pedagogia mai nouă merge către a acorda profesorilor o mare libertate de acțiune, recomandîndu-le să-și organizeze munca în mod cît mai personal, să folosească metode cît mai variate, să aibă o atitudine creatoare față de disciplina pe care o predau ²³. Obligatoriu nu este decît rezultatul la care trebuie să se ajungă: instruirea și educarea generației tinere. Iar noi, profesorii de istorie, pentru a ajunge la acest rezultat, să nu uităm că, așa cum spunea Nicolae Iorga, el însuși profesor de istorie, „nu poți lucra fierul pînă nu l-ai încălzit, și sufletele oamenilor tot așa de puțin“.

II. APRECIEREA ȘI NOTAREA CUNOȘTINȚELOR

În ceea ce privește aprecierea și evaluarea prin note a cunoștințelor elevilor, se pune mai întîi întrebarea legată de cantitatea cunoștințelor: *cît cerem elevilor?* Evident, atît cît pot ei să dea din ceea ce le-am dat noi și manualul. Dar, pentru ca această cantitate de cunoștințe să nu devină împovărătoare, trebuie să cenzurăm mai întîi, fără milă, propria noastră predare.

²⁰ Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 157.

²¹ Yves Corpet, „*Les professions et les examens*“, în „*Revue française de pédagogie*“, nr. 2, 1968, p. 26—29.

²² Henri Piéron, *op. cit.*, p. 168.

²³ Ion Berca, *art. cit.*

Știință care cultivă amănuntul, istoria trebuie să se debaraseze de amănuntele nesemnificative, atunci când devine obiect de învățămînt. Enciclopedismul nu se mai potrivește erei atomice și nici nu mai este posibil în nici un domeniu. Din șirul faptelor trebuie să le alegem numai pe acelea care reprezintă chintesența istoriei, numai pe acelea care au valoarea de a fi, cum socotea Cicero, *res historia digna*, fapte demne de a fi relatate, demne de istorie. Caricatura celebră a lui Daumier, cu profesorul de istorie care țintuia la stîlpul infamiei pe micul școlar care nu-și amintea numele celor trei fii ai lui Dagobert, nu trebuie să-și mai păstreze actualitatea. Și totuși, nu lipsește decît un Daumier, pentru că profesorii de istorie care greșesc în această privință mai sînt încă. La un examen de bacalaureat, un profesor examinator declara solemn: „Eu la congrese cer și ziua și luna!” Dar, de fapt, cerea ziua și luna oriunde le știa el însuși și sancționa fără milă pe candidații care nu le cunoșteau. Numai pentru primii ani din domnia lui Cuza a cerut ziua și luna cînd Costache Negri a obținut de la Poartă firmanul pentru unirea deplină, ziua și luna cînd Cuza a dat proclamația prin care anunța desăvîrșirea unirii, ziua și luna cînd s-a sărbătorit solemn acest eveniment. De asemenea, la un alt examen unul dintre profesorii din comisie a exasperat un șir întreg de candidați cu Moise-Vodă, despre care nimeni nu știa mare lucru. În sfîrșit, la un alt examen de bacalaureat, profesoara examinatoare ținea în loc examenul pentru că elevul examinat nu-și amintea anul cînd s-a înființat la Brașov Asociația muncitorească de ajutor de boală, înmormîntare și călătorii. Spunîndu-l în cele din urmă singură, l-a deplasat cu trei ani mai tîrziu, parcă pentru a demonstra, dacă mai era nevoie, ce feste ne poate juca memoria.

Lăsînd la o parte tonul de pamflet, care nu a avut alt scop decît pe acela de a îndulci întru cîtva gravitatea acestor situații, trebuie să subliniem de la început faptul că felul cum sînt examinați elevii și cum se evaluează cunoștințele lor prin note este mereu mai mult criticat de elevi, părinți, pedagogi și chiar de profesorii examinatori. S-a ajuns la o adevărată „condamnare morală a notei”²⁴ și a examenelor, socotite, mai ales acestea din urmă și mai ales bacalaureatul, drept un „mit cultural în criză”²⁵. La conferința miniștrilor europeni ai educației, care a avut loc în septembrie 1967 la Strasbourg și la care au participat reprezentanți din 21 de țări, precum și observatori din partea UNESCO, ministrul Belgiei, vorbind despre „frenesia programelor și barbaria sistemelor de control”, spunea că acestea duc la abuzuri, că elevii și studenții sînt supuși la „un fel de loterie”, că mai ales examenele sînt de fapt niște „obstacole”, niște „curse” sau capcane întinse elevilor și studenților, niște „mașini capricioase” care împart la întîmplare, cu generozitate sau cu zgîrcenie, note și calificative²⁶.

²⁴ Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 75.

²⁵ M. G  rald Antoine *  voque l'avenir du baccalaur  at*,   n „Le monde”, 23 aprilie 1969, p. 19.

²⁶ „Le monde”, 16 septembrie 1967.

Evident că nimeni nu contestă necesitatea controlului permanent al cunoștințelor, în cadrul învățămîntului de toate gradele. Pentru a ști ce s-a realizat, pe ce bază va merge mai departe acțiunea pedagogică a profesorului, pentru a se aprofunda ceea ce s-a predat și pentru a se sublinia ceea ce este esențial, acest control este absolut necesar. Dar, și în această privință toată lumea este de acord, trebuie să renunțăm la vechile prejudecăți și, în primul rînd, la aceea că istoria este un fel de *mater studiorum*, măcar și numai pentru faptul că toți profesorii își potrivesc această maximă pe măsura specialității lor. Nu trebuie să uităm niciodată, oricîtă pasiune am pune în predarea obiectului nostru, că istoria nu este decît una din materiile de învățămînt și, în ceea ce privește scopul pur instructiv, nu cea mai importantă. S-a observat chiar că, mai ales la obiectele de învățămînt socotite ca avînd în primul rînd un scop formativ, ceea ce nu le diminuează importanța, profesorii au tendința de a atribui o valoare absolută obiectului lor, punînd astfel accentul mai mult pe cunoștințe decît pe activitatea educativă²⁷. Ca profesori de istorie, avem misiunea nu de a forma specialiști, ci de a da elevilor noștri acel simț istoric, de a-i face să gîndească într-un mod pe care l-am putea numi istoric și în virtutea căruia ei vor ajunge să înțeleagă locul fiecărui individ în comunitatea din care face parte și locul națiunii sale în ansamblul lumii²⁸. Istoria trebuie să dea nu atît cunoștințe, cît mai ales cunoaștere și metode de gîndire.

În acest sens, controlul și notarea cunoștințelor ar trebui să fie mai mult un stimulent pedagogic decît un obstacol care trebuie trecut, iar elevilor să li se ceară nu numai cunoștințe, ci și alte însușiri, mult mai valoroase și mai folosite, ca: raționament, imaginație, originalitate. Și, pentru că un oarecare procent de hazard, de șansă sau neșansă, va exista totdeauna în cadrul verificării cunoștințelor, rigiditatea excesivă a controlului ar trebui să fie înlocuită cu o mai mare lărgime de vederi, cu o libertate de concepție care să însemneze atmosfera și care să dea mai multă eficiență pedagogică acestui control.

Evaluarea cunoștințelor elevilor prin note este poate partea cea mai dificilă din procesul de învățămînt și, incontestabil, cea mai des atacată de toți cei care vin în contact, direct sau indirect, cu problemele școlii. Factorul subiectiv, acea „ecuație personală” a examinatorului, oricîte eforturi am face, se manifestă cu sau fără voia noastră. Fără îndoială, fiecare profesor își are scara lui de note. Unii folosesc cu dezinvoltură întreaga claviatură, de la 1 pînă la 10; alții, mai prudenți, se mențin numai pe treptele de mijloc ale scării. Există profesori extrem de reținuți la notele mari, alții foarte darnici cu notele sub 5. S-au ridicat glasuri care au protestat împotriva notelor sub 4.

²⁷ Fernand Hotyat, *Les examens. Quelques considérations générales*, în „Revue française de pédagogie”, nr. 2, ianuarie 1968, p. 16.

²⁸ E. H. Dance, *Quelques suggestions destinées aux professeurs d'histoire concernant de nouvelles conceptions et de nouvelles méthodes*, în „Revue analytique de l'éducation”, UNESCO, vol. XV, nr. 3, p. 5—7.

Deoarece toate notele sub 5 sînt echivalente cu calificativul insuficient, n-ar mai avea rost să se folosească, pe lângă nota 4, și notele 2 și 3²⁹.

În ceea ce privește istoria — ca și toate celelalte obiecte cu profil umanist — intervine și o altă dificultate, care face ca fixarea unor norme precise de notare să fie aproape imposibilă. E vorba de nesfîrșita varietate a răspunsurilor. Pe lângă numărul și precizia cunoștințelor, se adaugă la aceste obiecte și felul expunerii, bogăția vocabularului, imaginația, cunoștințele din lecturi personale, memoria, inteligența și uneori o pasiune și o curiozitate, pe care tu, profesor, de abia izbutești să le satisfaci. Cu ce balanță mai cîntărești nota? Dar munca, efortul, chiar atunci cînd rezultatul este foarte slab, cum le apreciezi? Poți să dai o notă insuficientă unui elev care învață pe dinafară lecția din manual, fără să înțeleagă mare lucru, dar cu o mare cheltuială de energie și de timp? Nu merită, măcar pentru acest efort, o apreciere pozitivă, fie ea și de valoare minimă?

La toate aceste întrebări este, fără îndoială, foarte greu de răspuns cu norme precise. Așa cum în medicină nu există boli, ci bolnavi, fiecare cu problemele lui, tot așa, în învățămînt, fiecare elev este o individualitate unică, o problemă aparte, care își cere rezolvarea ei și numai a ei. Mărturisesc că, în ceea ce mă privește, ori de cîte ori m-am izbit în activitatea mea de profesor de astfel de întrebări la care n-am știut să răspund, am sacrificat pedagogia în favoarea omeniei, a înțelegerii și, sînt sigură, am greșit mai puțin decît aș fi făcut-o printr-o exigență de inchizitor. Exigența trebuie să o folosim fără milă față de noi înșine, fără ezitări față de seriozitatea, sîrguința și ritmul de muncă al elevilor noștri, dar cu tact, prudență și înțelegere în mînuirea notelor.

Să nu uităm că lecția, și mai ales lecția de istorie, nu este un examen, ci învățătură, colaborare între profesor și elevi, și că ea are, pe lângă scopul instructiv, un imens rol educativ, pe care notele foarte aspre, oricît de obiective ar fi, îl slăbesc și îl anihilează pînă la urmă. Cunoștințele se pierd, se uită, legile memoriei ne-o demonstrează matematic. De ce atunci să pedepsim prin sancțiuni ireversibile lipsa unor cunoștințe de amănunt, pe care, oricum, nici elevii cu note maxime nu le vor mai reține după cîteva luni sau chiar săptămîni? Un profesor de istorie francez, după ce a corectat lucrările de la un examen de intrare în clasa a II-a tehnică, făcea următoarele reflexii amare: „Nici un răspuns bun. Republica a III-a este complet ignorată. Un candidat afirmă că a fost întemeiată de Napoleon. Instituțiile republicane sînt confundate. Termenii democrație, regim parlamentar sînt necunoscuți. Despre societatea franceză în secolul al XVIII-lea elevii noștri nu știu mare lucru. Clerul este burghezia, după o lucrare; după alta, starea a treia constă din trei orașe: Metz, Tours și Reims”³⁰. Un alt profesor a întreprins o anchetă în două școli din Strasbourg, unde a cercetat 386 de elevi din ciclul al doilea,

²⁹ D. Theodosiu, *Aprecierea și notarea elevilor*, în „Revista de pedagogie”, nr. 11 noiembrie 1967, p. 97; Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 36.

³⁰ Casimir Bec, *Réflexions sur un examen*, în „Cahiers pédagogiques”, nr. 65, ianuarie 1967, p. 45.

cu patru profesori de istorie diferiți. A constatat că elevii cunosc câteva date-cheie: 732, 800, 1515. Dar mai departe, spune anchetatorul, „c'est le désert ou presque”. Cu câteva excepții, elevii nu se pot fixa asupra unor amănunte, ca: Rocroi, Richelieu, moartea lui Ludovic al XIV-lea, toate studiate în anul precedent. Dar, în general, acești elevi își învață regulat lecțiile, răspund bine la examinarea orală și fac lucrări scrise onorabile. Poate ar fi mai bine, spune în concluzie colegul nostru francez, ca elevii să învețe mai puțin, pentru a înțelege și a reține mai mult ³¹.

În legătură cu greșelile pe care le fac elevii și față de care sîntem uneori intoleranți, să nu uităm că și noi, profesorii, greșim adesea chiar în fața elevilor noștri și că sîntem nevoiți apoi — și așa este cîstit — să procedăm — să reparăm greșeala. Se fac greșeli în manuale, în studii științifice, în presă. Și dacă noi toți ne rezervăm dreptul la erată, cu atît mai mult trebuie să acordăm elevilor noștri dreptul de a greși. Iar nota să fie mai ales răsplată pentru ceea ce știe un elev, nu sancțiune pentru ceea ce nu știe. Simpla descoperire a lipsurilor este sterilă dacă nu este urmată de lichidarea lor, iar elevul va cîștiga incomparabil mai mult în dezvoltarea lui dacă vom pune accentul prin notă mai mult pe ceea ce este pozitiv în răspunsul lui decît pe slăbiciuni și lipsuri.

Dar, dincolo de toate acestea, *cum fixăm nota*? Ce apreciem prin notele acordate în urma verificării cunoștințelor, fie că este vorba de examinarea orală, de lucrări scrise sau chiar de examene și concursuri? Apreciem cunoștințele din acel moment la lecția respectivă sau cumva aptitudinile elevului, posibilitățile care se întrevăd, indiferent de exactitatea și promptitudinea răspunsurilor? Punem un diagnostic sau facem un pronostic? Facem un control sau o orientare?

Una din cauzele care au dus la contestarea violentă a valorii notelor și mai ales a celor de la examene și concursuri este și faptul că, de cele mai multe ori, notele nu sînt confirmate prin evoluția ulterioară a elevilor și studenților ³². Literatura pedagogică citează cazuri flagrante din viața marilor personalități, iar experiența noastră este plină de cazuri de elevi fruntași care, mai tîrziu, în viață, n-au justificat nădejile puse în ei și cazuri de alți elevi, care au trecut neobservați prin școală și au fișnit apoi ca niște izvoare limpezi și puternice, a căror existență nici nu se bănuise mai înainte. Henri Piéron citează cazul marelui chirurg francez René Leriche, care, din cauza notei zero la chimie la Facultatea de medicină din Lyon, ar fi trebuit declarat respins, dacă nu s-ar fi opus ceilalți membri ai comisiei, la care tînărul candidat obținuse note foarte mari ³³. Marele filozof german Friedrich Hegel, creatorul dialecticii, a absolvit facultatea de filozofie cu calificativul „incapabil în filozofie”. Pasteur a trecut cu mari greutate examenul de bacalaureat, iar Anatole France a fost respins la acest examen ³⁴. Să nu uităm, de ase-

³¹ Paul Coquerelle, J. P. Kintz, *L'avis des usagers*, în „Cahiers pédagogiques”, nr. 65, ianuarie 1967, p. 45.

³² Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 41; Ion Berca, *art. cit.*

³³ Henri Piéron, *op. cit.*, p. 117—118.

³⁴ Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 60—61.

menea, că Eminescu însuși a fost un inadapabil la regulile rigide ale școlii și că a rămas, de fapt, din această cauză, un autodidact, un mare om de cultură, fără titluri și diplome.

Relativitatea sistemelor de notare a fost demonstrată printr-o serie de experiențe și anchete, unele de proporții foarte mari. Așa a fost, de exemplu, ancheta experimentală internațională întreprinsă în anul 1931 de Fundația americană Carnegie, ale cărei rezultate, deși vechi, sînt destul de puțin cunoscute la noi. Iată cîteva dintre constatările făcute în Franța în cadrul acestor anchete. Una dintre experiențe a folosit o sută de lucrări scrise de bacalaureat, luate din arhiva Academiei din Paris, recopiate și distribuite apoi, pentru fiecare disciplină, la cîte 5 profesori, aleși dintre cei mai buni examinatori. Aceștia le-au notat separat, pe un tabel, fără să știe unul de celălalt. Rezultatele au fost într-adevăr surprinzătoare. Nu s-a găsit, în nici unul dintre cazuri, aceeași notă la doi examinatori, iar diferențele au fost în medie de 4 pînă la 7 puncte (în cadrul sistemului de notare de la 0 la 20), ajungîndu-se pînă la 12—13 puncte la filozofie și la limba franceză și pînă la 8—9 puncte la fizică și la matematică³⁵. O altă experiență a demonstrat că examinatorii nu sînt de acord nici cu ei înșiși și că notează diferit aceleași lucrări la oarecare interval de timp. O experiență similară a făcut acum cîțiva ani și un săptămînal parizian, care și-a asigurat prin aceasta un mare succes de presă. S-a supus spre control aceleași lucrări la 6 examinatori, care au notat-o cu note de la 6 la 12³⁶. În sfîrșit, o experiență docimologică mai recentă este aceea făcută în primăvara anului 1967 la Sèvres, la Centrul internațional de studii pedagogice. Au fost supuse controlului și notate două lucrări, ale unor elevi din clasa a III-a (a VIII-a la noi): una de limbă franceză, cealaltă de geometrie. S-au primit 58 de note la franceză și 54 la geometrie. La franceză, notele au variat, pentru aceeași lucrare, între 4 și 15, iar la matematică între 4 și 17. Cînd au aflat rezultatul experienței, cei 112 corectori au fost uluiți! Evident, toată lumea se aștepta la unele diferențe de notare, mai ales la limba franceză, dar nu la o diferență de 11 puncte la franceză și de 13 puncte la geometrie. „Întîlnirea (examinatorilor) — spune unul dintre organizatorii experienței — a fost amară; liniștea în care trăiau pînă atunci a făcut loc unei mari neliniști; s-a zîmbit, s-a rîs chiar la constatarea că am pierdut adevărul pe care credeam că-l stăpînim de mulți ani: cine este de-acum înainte în posesia acestui adevăr? Eu sau colegul? Dar care coleg? Este totuși vreun adevăr în notare? Se poate nota?”³⁷. S-a ajuns chiar la concluzia că notele sînt niște monede false, pe care noi, profesorii, le punem în circulație fără să fim pedepsiți de legi și care, deși dovedite ca false, se mențin totuși în circulație prin tradiție.

Toate aceste constatări au dus la o serie de încercări de normare a notării, prin care să se anihileze pe cît este posibil factorul subiectiv. S-a recomandat,

³⁵ După Simone Fraisse, *Les examens: autocritique d'un examinateur*, în „Cahiers pédagogiques”, nr. 53, martie 1965, p. 92.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Marcel Sire, *Prise de contact*, în „Les amis de Sèvres”, nr. 2, 1968, p. 11.

de exemplu, următoarea interpretare a notelor din scara de la 0 la 10: 0 = nul; 1 = f. rău; 2 = rău; 3 = slab; 4 = mediocru; 5 = pasabil; 6 = destul de bine; 7 = bine; 8 = f. bine; 9 = excelent; 10 = perfect³⁸. Este limpede că, în cadrul unei astfel de interpretări, cataloagele se vor umple de note de la 0 la 4, că cele mai râvnite note vor fi cele între 5 și 7, iar notele maxime, 9 și 10, vor rămâne aproape inaccesibile. În plus, singura notă care se poate stabili fără ezitare după aceste norme este nota 0, fiindcă „nimic”, oricât de paradoxal ar părea, este mai precis decât toate celelalte criterii. O lucrare scrisă imaculată și o tăcere completă la oral se notează deci cu nota 0. Dar, în acest caz, elevul care nu scrie sau nu spune nici un cuvânt, pentru că este perfect conștient că nu cunoaște subiectul dat, este sancționat mai aspru decât cel care înșiră vorbe goale sau enormități și care capătă totuși notele 1, 2 sau chiar 3.

Colectivul Liceului nr. 1 din Timișoara, urmărind să introducă în acest liceu un sistem uniform de notare, a fixat următoarele criterii: nota 1 pentru copiatul descoperit în clasă; nota 2 pentru lucrări scrise albe sau pentru neadevăruri și lucruri care nu se referă la subiect, iar la răspunsurile orale pentru greșeli grosolane sau pentru cazul când elevul nu spune nimic; nota 10 pentru cunoștințe temeinice, exprimate clar și sistematic și pe care elevul le poate aplica în practică în mod creator. Nota 5, socotită de profesorii liceului din Timișoara ca o notă-cheie, de la care se pot apoi ușor stabili celelalte note, în sus sau în jos, se dă atunci când elevul răspunde la întrebări care fac apel mai mult la memorie, dar nu poate răspunde la acelea care fac apel la analiză și sinteză, când are nevoie de intervenția profesorului, și întâmpină unele dificultăți la aplicarea practică a acestor cunoștințe. La clasele IX—XII, nici răspunsurile bazate pe memorie nu mai sînt socotite suficiente pentru nota 5. Pentru a obține această notă, elevul trebuie să înțeleagă ceea ce spune, să poată asocia noțiuni diferite, să expună aceste noțiuni într-o altă conjunctură decât aceea din manual. El poate avea goluri în cunoștințe, dar ceea ce știe să fie temeinic însușit. În sfîrșit, „la examenul de bacalaureat, pentru nota 5, candidatul trebuie să posede noțiunile de bază din programa materiei respective, să le poată folosi în practică și să le poată interpreta”³⁹. Dar, în acest caz, la istorie, de exemplu, nota 10 pentru ce se mai dă? Nu cumva cunoașterea noțiunilor de bază din programa analitică, interpretarea și posibilitatea aplicării lor reprezintă de fapt tot ceea ce putem cere unui elev de liceu și chiar unui candidat la examenul de bacalaureat? Dacă, pe lîngă toate acestea, elevul mai și prezintă clar, frumos, logic înlănțuit, nu cumva merită nota 10, nu 5?

Pe de altă parte, nici prin fixarea unor astfel de norme, problema subiectivității în notare nu se rezolvă de fapt, ci se complică. Ce înțelegem prin noțiuni de bază? Pentru unii profesori, ideea de revoluție, de exemplu, este o astfel de noțiune de bază. Pentru alții, însă, și datele evenimentelor istorice,

³⁸ Dumitru Muster, *art. cit.*, p. 122.

³⁹ Prof. Trandafir Bălan, *Criterii uniforme de notare a elevilor*, în „Revista de pedagogie”, nr. 6, iunie 1967, p. 87—88.

cu ziua, luna și anul lor, sînt tot noțiuni de bază, de vreme ce necunoașterea lor este sancționată cu scăderea notei. Ce înseamnă apoi interpretarea faptelor istorice și cît putem cere în această privință unor copii, adolescenți sau chiar tineri de 17—18 ani?

Cea mai nouă metodică a istoriei apărută la noi ⁴⁰ recomandă și ea următoarele criterii de notare: notele de la 1 la 4 se dau pentru acele răspunsuri care nu corespund cerințelor programei, iar nota 5 pentru redarea mecanică a evenimentelor istorice: notele 6 și 7 presupun un volum ceva mai mare de cunoștințe, dar și un ajutor al profesorului prin întrebări suplimentare; nota 8 arată cunoștințe satisfăcătoare, dar cu unele greutăți în posibilitatea elevului de a reda cunoștințe însușite anterior și cu o formă de exprimare uneori nesatisfăcătoare; nota 9 presupune și cunoștințe mai vechi și formă de exprimare frumoasă, iar nota 10 se dă pentru cunoștințe numeroase, temeinice, precum și pentru posibilitatea elevului de a face legături, generalizări, de a trage concluzii, de a aplica practic cele învățate. Și de data aceasta, precise sînt numai cifrele matematice, în timp ce criteriile lasă cîmp larg de acțiune subiectivității examinatorului.

În concluzia acestei probleme, se poate spune că la istorie este greu de presupus că se va ajunge cîndva la elaborarea unor unități de măsură standard, care să permită o notare justă, precisă, lipsită de greșeli și eliberată complet de subiectivitatea profesorului. Infinita varietate a răspunsurilor date de elevi, ca și ecuația personală a examinatorului, sînt indiscutabile și inevitabile și ele trebuie să rămînă așa, pentru că țin de personalitatea profundă a fiecăruia dintre cei doi factori ai examinării. Un om nu poate judeca decît în funcție de întreaga sa personalitate, de educația sa, de formația sa intelectuală. A pretinde să le răstorni este o iluzie. Dar, în fața problemelor pe care le pune societatea modernă și în fața creșterii amețitoare a cantității și a profunzimii cunoștințelor, orice profesor trebuie să fie conștient de marea sa responsabilitate față de marile imperative sociale și să se adapteze lor ⁴¹. Nu poți opri în loc, fără să te faci vinovat față de societate, ascensiunea unor tineri talentați la matematici, fizică, biologie, pentru că dovedesc mai puțin interes sau mai puțin talent la istorie. În cuvîntarea sa la mitingul de la 1 octombrie 1969 al studențimii bucureștene, tovarășul Nicolae Ceaușescu, subliniind importanța predării științelor sociale, arăta și rostul lor în instruirea și educarea tineretului, rost care nu este acela al unei memorări mecanice de fapte, date, citate sau teze generale. Sarcina disciplinelor sociale, se spunea în această cuvîntare, este aceea „de a asigura înarmarea studențimii noastre cu înțelegerea justă a proceselor dezvoltării societății”. „Specialiștii de mîine — spunea mai departe tovarășul Nicolae Ceaușescu —, indiferent în ce domenii vor lucra, trebuie să fie în stare să se orienteze just în problemele complexe ale vieții sociale, să știe să acționeze în mod conștient, să contribuie la orientarea justă a dezvoltării noastre sociale” ⁴². Cunoștințele, oricît

⁴⁰ Tatiana Gafar, *op. cit.*, p. 228—229.

⁴¹ Simone Fraisse, *art. cit.*, p. 93.

⁴² Nicolae Ceaușescu, *op. cit.*

de multe ar fi, nu reprezintă nimic față de imensitatea științei. Nu este un simplu joc de idei afirmația că, în ultima instanță, cultura este ceea ce rămîne după ce ai uitat tot ce ai învățat.

În ceea ce privește lucrările scrise, datorită faptului că avem un timp mai îndelungat de chibzuire și de cîntărire a notei, există mai multe posibilități de a evita hazardul și arbitrarul. Apoi, în acest fel de control al cunoștințelor, proba la care sînt supuși elevii este aceeași pentru toți, ceea ce creează posibilitatea comparației, a fixării unui barem. Lucrările de pedagogie recomandă ca tezele să fie citite de două ori, a doua oară în altă ordine decît la prima lectură și, dacă este posibil, la oarecare interval de timp ⁴³. Înainte de fixarea definitivă a notei, lucrările trebuie comparate între ele, pentru a evita decalajul, pe care elevii îl observă, îl comentează și trag concluzii nu tocmai fericite în legătură cu seriozitatea controlului și a notării lucrărilor. Analiza lucrărilor în clasă, chiar dacă nu i se consacră o oră întreagă, este de asemenea necesară. Numai așa vom putea ajunge, cu vremea, să lichidăm măcar în parte lipsurile numeroase care se manifestă în aceste lucrări, ca și decalajul care continuă să se mențină între răspunsurile orale și lucrările scrise ale elevilor.

În *concluzia* celor spuse despre notare, trebuie să admitem că sîntem obligați să recunoaștem că sistemele de notare sînt imperfecte, subiective, că ele sînt departe de a atinge, cel puțin la unele obiecte, rigoarea metror logică pe care le-o atribuie unii examinatori. Valoarea cunoștințelor elevilor noștri nu se poate măsura așa cum se măsoară lungimile, suprafețele, volumele, temperatura sau presiunea atmosferică, prin cifre cu valoare matematică ⁴⁴. Examinatorul nu măsoară, nu cîntărește, nu reperează. El apreciază prin notă o sumă de valori, care sînt de fapt imponderabile, și nu trebuie să uite niciodată acest lucru. Nota este mai mult un simbol, o „trăsătură de unire” între profesor și elev și, în această perspectivă, rigoarea științifică nici nu mai este absolut necesară ⁴⁵. Toate aceste constatări nu trebuie să ne ducă la un pesimism steril sau la scepticism, ci la mai multă înțelegere și la mai multă suplețe în mînuirea notelor. Chiar dacă am ajunge vreodată, ceea ce este greu de presupus, să lucrăm cu cine știe ce miraculoasă riglă de calcul a notelor, indicatorul care ne va arăta nota cea mai potrivită va fi tot intuiția noastră, ajutată de experiență, de tactul pedagogic, de dragostea pentru discipolii noștri.

Și, cu aceasta, am ajuns la o ultimă problemă legată de verificarea și notarea cunoștințelor, aceea a raportului dintre *profesor și examinator*. Putem afirma de la început că una dintre părțile cele mai dificile ale activității de profesor este, fără îndoială, tocmai aceea a verificării și notării cunoștințelor elevilor. Dacă pregătirea pur profesională, științifică, se face în universitate, în cadrul anilor de studiu, dacă pregătirea pedagogică pentru predarea lecțiilor

⁴³ Vasile Pavelcu, *op. cit.*, p. 155—156; H. Piéron, *op. cit.*, p. 167.

⁴⁴ Marcel Sire, *art. cit.*, p. 19.

⁴⁵ Gaston Mialaret, *Les contrôles en éducation*, în „L'école et la nation”, Paris, 1965, nr. 140—141, p. 56.

se face, de asemenea, mai mult sau mai puțin, în cadrul practicii pedagogice a studenților, pregătirea profesorului ca examinator nu se face nicicând și nicăieri.

Și totuși, orice profesor este dublat de un examinator. Am putea spune chiar, fără teama de exagerare, că în aproape jumătate din activitatea noastră sîntem examinatori, fie că este vorba de examinarea curentă a elevilor, de lecții de sinteză și verificare sau de corectarea lucrărilor scrise, fie că este vorba de examene și concursuri. Dar facem acest lucru fără să-l fi învățat vreodată, fără unele directive sau norme și fără să fim, la rîndul nostru, controlați de cineva. Mai mult decît atît, funcția de examinator este prevăzută cu un fel de inviolabilitate, un fel de „tabu“, care îi conferă aproape un caracter sacru. Profesorul ca profesorul, dar examinatorul nu poate greși, el este ocrotit de un fel de dogmă a infailibilității, are deci totdeauna dreptate, iar nota pusă de el este definitivă și fără drept de apel.

Iată de ce este absolut necesar ca profesorii să se pregătească și din punct de vedere docimologic, să se pregătească și în știința examinării. Aceasta se impune mai ales pentru viitorii profesori, în a căror pregătire pedagogică trebuie incluse și noțiuni de docimologie, precum și unele elemente de statistică. Trebuie folosit, de asemenea, mai intens, schimbul de experiență în cadrul școlii sau chiar într-un cadru mai larg, al comisiilor metodice și al cercurilor pe specialități. Uneori, nota se poate discuta și cu clasa sau chiar cu elevul notat. În sfîrșit, ar fi bine, poate, ca forurile superioare ale învățămîntului, inspectoratele școlare, eventual chiar Ministerul Învățămîntului să întreprindă unele anchete, sondaje, analize ale examenelor și concursurilor și să difuzeze apoi rezultatele. S-ar da astfel profesorilor posibilitatea să facă unele comparații, să cunoască efectele notelor date de ei, precum și felul de notare al altor profesori.

III. CONCLUZII

Pînă la elaborarea unor îndrumări oficiale, a unor norme mai precise de control și notare, norme care la obiectele umaniste sînt aproape imposibil de fixat, criteriul general cel mai sigur este respectul și dragostea pe care trebuie să le avem pentru elevii noștri și pentru misiunea de profesori și educatori. Posibilitățile de a greși nu vor fi excluse, dar se va micșora primejdia unor efecte psihologice nefaste sau a unor consecințe grave de ordin pedagogic și social. În lumea contemporană, în care cunoștințele progresașă atît de repede, încît este permanent nevoie de o recalificare a cadrelor, de noi informări, de cursuri postuniversitare etc., nota-sanctiune, care consemnează o sumă de cunoștințe la un moment dat, nu mai are prea multe șanse să supraviețuiască în cadrul școlii. Examinarea-bilanț a cunoștințelor trebuie să lase locul examinării care cultivă și dezvoltă personalitatea și aptitudinile. Imperativele societății de astăzi, în care numărul și dinamismul cunoștințelor cresc în progresie geometrică, impun școlii nu atît să dea tinerilor știința de azi, cît să le creeze posibilitatea de a duce mai departe această

știință sau cel puțin să le dea mijloacele necesare pentru a utiliza știința de mâine, care poate fi cu totul alta decât cea de azi.

Controlul și notarea cunoștințelor trebuie să mențină pe primul plan tot misiunea educativă a școlii, rolul ei constructiv. În locul unei selecțiuni rigide, care să ducă la supraviețuirea celor mai apti, școala trebuie să meargă spre un nou ideal pedagogic, mai înalt și, în orice caz, mai util: acela de a conduce pe fiecare individ către activitatea care se potrivește cel mai mult cu posibilitățile și cu personalitatea sa ⁴⁶.

Cel mai prețios regulator al tuturor sistemelor de verificare și notare a cunoștințelor elevilor este, dincolo de orice fel de norme și mai presus de ele, profesorul însuși, pasiunea lui pentru nobila misiune de educator și dragostea pentru discipolii săi. Dacă acestea există, toate celelalte se vor adăuga, și posibilitățile de a greși vor fi mult mai puține. Spre deosebire de alte domenii de activitate, școala este țara din basme a tinereții fără bătrânețe. De aceea noi, profesorii, avem avantajul că, acumulând mereu cunoștințe, experiență și înțelepciune, putem rămâne totuși, alături de elevii noștri, tineri sufletește. Alături de ei și prin ei trebuie să ne păstrăm facultatea de a judeca și de a simți ca ei. Să ne amintim mereu că am fost și noi elevi și, atunci când dăm note ca profesori intrănsigenți, să fim capabili să ne substituim și copilului sau tânărului care le primește.

Și să nu uităm în întreaga noastră activitate didactică, așa cum spunea Nicolae Iorga, care este, direct sau indirect, dascălul nostru, al tuturor profesorilor de istorie, că „nu e mare opera unde este mult material, ci aceea unde este mult suflet“.

⁴⁶ Fernand Hotyat, *art. cit.*, p. 18.