

CU PRIVIRE LA VERIFICAREA ORALĂ A CUNOȘTIINȚELOR DE ISTORIE LA CLASELE III—VIII

LUCICA DUMITRAȘCU și GHEORGHE DUMITRAȘCU

Lucrarea de față pornește de la constatarea că elevii din clasele mici și din cele mari, ba încă și studenții ai unor facultăți cu caracter prin excelență umanistic, întâmpină serioase greutăți în a-și exprima liber ceea ce au de spus. Știu să răspundă corect la „n” întrebări, dar din „n” idei, care ar fi în fond tot atâtea răspunsuri, nu pot construi un tot unitar. Chiar povestirea a ceva foarte cunoscut de ei, a acțiunii palpitate a unui film, de pildă, este făcută fragmentat, gîfuit, cu balast de „și”, „și pe urmă”, pentru a se ajunge la soluția de genul „mai bine puneți-mi întrebări”. Lucrul pare de mirare, pentru că de la grădiniță copiii sînt învățați să-și expună impresiile, părerile, nu totdeauna pe bază de întrebări. În perioada preabecedară se remarcă efortul învățătorilor de a dezvolta la copii un vocabular necesar pentru a putea înțelege cunoștințele expuse de învățător și profesor și a răspunde întrebărilor acestora, adică să facă posibil dialogul, fluxul catedră-bancă. Încă din această etapă se duce lupta pentru formarea unui limbaj, a unui „limbaj colorat, clar și adecvat”. Pentru îmbogățirea vocabularului și a reprezentărilor copiilor, un rol important îl au în perioada preabecedară poveștile și povestirile. Acestea dau copiilor prilejul să formeze propoziții închegate, într-o unitate-acțiune, și să facă scurte expuneri episodice¹.

Și, cu toate acestea, mare parte din elevii de mai tîrziu sînt parcă niște automate, ce pot răspunde la întrebări, dar nu sînt în stare să expună ei idei, date, sentimente, liber, fără a le încadra în răspunsuri. Constatări de felul celei de mai sus le găsim și în literatura de specialitate românească² sau străină³. Acestea însă sînt în mare parte de ordin general și nu constituie subiectul expres al vreunui studiu.

Desigur, noi nu pornim de la ideea că vom reuși să elucidăm cauzele acestei situații și să propunem soluții miraculoase. Dar încercăm să analizăm

¹ Ana Avădanei, *Din experiența dezvoltării vorbirii elevilor în perioada preabecedară*, în „Revista de pedagogie”, nr. 1/1963, p. 61.

² Gheorghe Sireteanu, *Despre însușirea noțiunilor de istorie în școala de 8 ani*, în „Revista de pedagogie”, nr. 7/1962, p. 59: „În cazul reproducerii sub forma povestirii, elevii de clasa a IV-a întâmpină unele dificultăți”.

³ Карпов, *Metodica predării istoriei U.R.S.S. pentru școala elementară*, Edit. Cartea Rusă, 1950, p. 170, amintește de „dificultatea principală pentru copii în a prezenta o povestire legată”.

mai în adânc problema și să ne dăm câteva modeste păreri, discutabile, bine-înțeles. Afirmăm însă de la început că fi stă în putință școlii de a dezvolta la elevi un limbaj corespunzător și că, între materiile importante în îndeplinirea acestui deziderat, alături de literatura română, istoria are un loc central.

Pot fi folosite cu succes în acest sens anume tipuri de lecții, anume momente ale lecției, anume metode, ca, de pildă : lecțiile la muzeu (verificare și recapitulare), vizionările și discuțiile pe marginea filmelor istorice, lecțiile de sinteză, de recapitulare, discuțiile pe marginea unor portrete, tablouri istorice, documente, discuțiile din cercurile de istorie, folosirea mijloacelor audio-vizuale, lucrările scrise, fixarea cunoștințelor și, în sfârșit, verificarea cunoștințelor. Noi ne vom referi numai la „verificarea orală” în cadrul lecției mixte la clasele mici, III — VIII, pornind de la ideea că acest moment al lecției are — sau ar trebui să aibă — nu numai un caracter informativ, dar mai ales unul formativ.

Pe ce material se bazează lucrarea noastră ?

a) Experiența predării timp de 8 ani la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, cu specială privire la lecțiile cu conținut istoric și de istorie propriu-zisă.

b) Predarea și a altor lecții de istorie la clasele IV—XI.

c) Conducerea timp de 3 ani a practicii pedagogice a studenților de istorie, adică audierea cu acest prilej a 30 de ore-model predate de către profesori și predarea de către studenți a peste 200 de lecții, urmate de discuții.

d) Studiarea în amănunțime a 98 de planuri de lecție la istorie, întocmite sub conducerea profesorilor specialiști și a metodiștilor.

e) Bibliografia de specialitate.

Ce am constatat după studierea acestui material ?

1. Că momentului verificării cunoștințelor i se acordă prea puțin timp, în medie 15—18 minute.

2. Că acest moment este inefficient folosit, planurile de lecții și lecțiile, în general, cuprinzând la „verificare” un număr exagerat de întrebări, uneori chiar peste 20.

Din cele 98 de lecții pe care le-am avut în vedere, 50 conțin la acest moment mai mult de 10 întrebări. Situația s-ar prezenta, schematic, astfel :

Clasa	Nr. de lecție	Nr. total de întrebări	Nr. mediu de întrebări la verificare
a IV-a	6	85	14,1
a V-a	19	276	14,5
a VI-a	10	148	14,8
a VII-a	7	95	13,5
a VIII-a	8	105	13,1
Total	50	709	14 întrebări

Cronometrînd cu maximum de atenție momentul verificării la 19 lecții luate la întîmplare (și notate : 1×6 ; 3×8 ; 5×9 ; 10×10) și făcînd mediile, am constatat cele de mai jos :

— verificarea cunoștințelor a durat în medie 17 minute și cîteva secunde. Timpul a fost împărțit astfel :

1) punerea întrebărilor de către profesor (întrebări principale, secundare, ajutătoare) — 3'30" ;

2) observațiile făcute de profesor elevilor care răspundeau la lecție, numirea lor, aprecierea răspunsurilor, observațiile făcute clasei — 4'30" ;

3) timpul pierdut cu ridicarea în picioare a elevilor, așezarea lor, gînditul pînă la răspuns — 4' ;

4) răspunsurile elevilor — 5'. Au răspuns în medie 4 elevi, deci un elev vorbește efectiv 1'15" .

Recapitulăm : — profesorul vorbește 8 minute ;
— timp pierdut 4 minute ;
— răspuns efectiv 5 minute.

Continuăm calculul : la oral, elevul este ascultat într-un trimestru de 3 ori : $3 \times 1'15" = 3'45"$.

În trei trimestre el va vorbi de : $3 \times 3'45"$, adică 11'15". Rezultatul este, trebuie să recunoaștem, tulburător : un elev vorbește într-un an școlar, la obiectul *istorie*, nici 12 minute. Nu 12' să zicem, ci 15', adică un sfert de oră.

Și atunci trebuie să vedem că am găsit aici o cauză — și nu una dintre cele mai puțin importante — a faptului că elevii nu știu să vorbească, nu știu să expună.

Lăsînd la o parte faptul că obiectivitatea unui student, profesor începător, dorința sa de a nota elevul în mod just (pentru că am greși dacă n-am spune că mulți profesori ascultă numai pentru a pune notă) sînt serios puse la încercare de timpul subminim în care-și ascultă elevul vorbind într-un an de zile.

Completăm spusele noastre cu datele unor cercetători în materie, care nu se arată, ni se pare nouă, prea alarmați de rafalele de întrebări cu care profesorii hărțuiesc elevii, fărîmițîndu-le răspunsurile, oprindu-i din expunere, primejdie de care metodică ne învață să ne ferim⁴. Dar hărțuirea elevilor o găsim prezentă în continuare, semnalată și de cercetători de prestigiu din țară⁵.

De altminteri, excesul de întrebări este întîlnit și în momentul fixării cunoștințelor. Din păcate, chiar și în unele metodici se recomandă un cît mai

⁴ Aron Petric, Bianca Bratu, *Curs de metodică predării istoriei*, București, 1962, p. 72—73.

⁵ Chircev, Turovșev și alții, *Verificarea orală a cunoștințelor elevilor*, București, Edit. didactică și pedagogică, 1962, p. 46 ; Dumitru Muster, Aristide Hazgan și Pelaghia Popescu, *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, Edit. didactică și pedagogică, 1969, p. 39, amintește de „pulverizarea examinării elevilor din clasele mari în întrebări scurte, neproblematică și acordarea de note pentru răspunsuri monosilabice...“.

mare număr de întrebări la „fixare“. Într-una dintre ele ⁶, la lecția *Construirea socialismului în R. P. Română*, „fixării“ i se rezervă 4—5 minute și se recomandă 8 întrebări. Opt întrebări și răspunsurile lor în 4—5 minute ale fixării...

Am mai constatat că, în afară de numărul exagerat al întrebărilor ce se pun elevilor, multe dintre ele sînt puse la îndeplinire, nelegate, neîncadrate într-un sistem de întrebări, deci ale căror răspunsuri ar trebui să dea în ultimă instanță un total, lecția sau măcar scheletul ei de idei, legate logic. Multe întrebări cer un răspuns expres de „da“ sau „nu“, ajungîndu-se la situația de loc plăcută ca întrebarea să cuprindă 10 cuvinte, iar răspunsul să fie mono- sau bisilabic.

Nu de puține ori asemenea întrebări nu dau posibilitatea elevului nici să judece, nici să expună cunoștințele. La o lecție, predată de un student care verifica lecția *Cruciadele* (23 de întrebări!), găsim și aceste întrebări:

- Ce a avut loc în anul 1095 ?
- Ce au atacat și cucerit cruciații în 1204 ?
- Ce s-a adus din Asia în Europa ?
- Cum iese biserica din cruciade ?

Lecția a fost notată cu 10 !

La o altă lecție la clasa a V-a se verifica *Egiptul antic* (20 de întrebări). Între întrebări:

- Unde este așezat Egiptul ?
- Care sînt cele două pustiiri prin care curge Nilul ?
- Ce bogății are Egiptul ?
- Ce cresc în ape ?
- Cu ce se ocupau egiptenii ?
- Ce fel de unelte aveau ?
- Ce a avut loc la 750 î.e.n. ? ș.a.m.d.

Lecția a fost notată cu nota 9.

La clasa a VII-a se verifica *Al II-lea război mondial* — 16 întrebări. Multe, de genul:

- Cînd au ocupat nemții ... ?
- Cînd trupele hitleriste au ocupat ... ?
- Cînd a fost copleșit ... ?

Ce cereau aceste întrebări ? Judecată, raționament, stabilirea de legături, cauzalități, expunere logică, cursivă, literară ? Nu ! Cereau o cifră. O cifră de care depindea dacă elevul lua nota 4 sau 10 !

Se mai poate ajunge astfel la închegarea, integrarea cunoștințelor într-un sistem ⁷ cînd întrebările sînt de genul celor amintite ?

Exemplele ar putea continua cu zecile ⁸.

⁶ Dinu Constantin și colab., *Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a*, București, Edit. de școală didactică și pedagogică, 1959, p. 205.

⁷ Chirșev, Тurovцев și alții, *op. cit.*, p. 4.

⁸ Vezi în *op. cit.*, mai cu seamă articolul *Întrebările și răspunsurile în cadrul verificării orale*.

Lucrarea a avut pînă aici un caracter constatativ. Noi nu propunem revoluționarea metodicii, ci respectarea unor principii juste, exprimate și în alte lucrări⁹. Mai înainte de toate trebuie să se stabilească precis scopul verificării în cadrul lecției mixte.

Se urmăresc prin acest moment volumul, precizia și profunzimea cunoștințelor elevilor, eficiența predării profesorului, el constituind, pentru ambele părți, elev și profesor, bilanț și îndrumar. Din nefericire, în mare parte din cazuri, verificarea este considerată reușită de către profesor dacă a obținut răspunsuri bune de la elevi și dacă a putut nota un număr cît mai mare dintre ei.

Există, deci, o greșeală. Acest lucru este sesizat în lucrarea citată de Chircev, Turovțev și alții, la p. 8 : „Vrem să subliniem că aprecierea cunoștințelor numai sub aspectul volumului și al preciziei lor, fără a lua în considerare gradul în care răspunsurile reflectă și procesul activizării și dezvoltării operațiilor gîndirii, ascunde pericolul de a transforma învățarea într-o simplă acumulare (memorare) formală a cunoștințelor...“. Adică, am zice noi, rezumînd : în foarte multe dintre cazuri, profesorii își propun la verificare scopuri limitate, neglijînd și neexploatînd o serie de potențe ale ei, mulțumindu-se cu puțin.

De aceea, noi am urmări în cadrul verificării cunoștințelor la lecția mixtă următoarele obiective :

- volumul cunoștințelor ;
 - profunzimea lor ;
 - legarea lor de altele, din același domeniu sau din altul, încadrarea lor în categorii și sisteme, adică *înțelegerea* ;
 - expunerea acestor cunoștințe în mod încheșat, logic, după un sistem clasic : cauzalitate — efect — importanță — urmări ;
 - dar și într-un limbaj concis și bogat, nuanțat, colorat ;
 - exprimarea chiar de către elevi a unor idei proprii, cunoștințe în plus găsite în altă parte ;
 - depășirea manualului și a lecției informativ și interpretativ, adică — pasiunea pentru obiect, încurajarea și evidențierea aptitudinilor.
- Toate aceste elemente le-am urmări și de toate am ține seamă la *notarea elevilor*. Aceasta este o problemă de deosebită importanță pentru învățămînt, pentru viitorul unei științe, pentru viitorul unor oameni.

În primul rînd, deci, trebuie să-i dăm „verificării“ sarcini mai mari, adică, de fapt, adevăratele ei obiective. Că aceasta presupune din partea profesorilor muncă, muncă de creație, în ultimă instanță, asta-i adevărat. Dar rezultatele ar compensa din plin munca.

⁹ În afara lucrărilor citate, vezi și Vasile Pavelcu, *Principii de docimologie* București, Edit. didactică și pedagogică, 1968.

Ne-am gândit că momentului verificării îi sînt necesare mai multe minute decît cele 15—20, care i se acordă de obicei. De unde se poate cîștiga timp, timp care să fie dat elevilor să vorbească ?

În primul rînd, prin reducerea pînă la un minut a momentului organizatoric. Aceasta s-ar putea face fără să dăuneze cu nimic procesului de învățămînt, ci, dimpotrivă, cum se și face în unele locuri, stabilindu-se de la primele ore, nominal, elevii care să răspundă cu exactitate de problemele aferente acestui moment. Astfel, pînă la intrarea profesorului în clasă, elevii A. și B. se îngrijesc de hartă, care va fi adusă și pusă la locul ei, elevii C. și D. șterg tabla, pun cretă, elevii E. și F. (pentru a se suplini în caz de lipsă) știu în momentul intrării profesorului în clasă numele celor absenți, spre a le spune profesorului. În sfîrșit, toți elevii știu că profesorul nu admite în timpul verificării cărți și caiete deschise, dezordine. Deci, la momentul organizatoric, profesorul pune doar absențele. Și atît.

În al doilea rînd, ar trebui să se renunțe la a se fetișiza ultimul moment al lecției, fixarea, pentru omîterea căruia în vreo lecție s-ar face astăzi mult caz.

Cineva remarca într-un articol că fixării nu i se dă timp, că în fond ar trebui să i se dea 8—10 minute¹⁰.

Unii cercetători cred necesară fixarea numai la anumite lecții, mai ales la acelea ce încheie un capitol, îl concluzionează.

Ne raliem acestei păreri :

a) fixarea să nu fie moment obligatoriu al lecției ;

b) ea să se facă la ultima lecție dinaintea recapitulării unui capitol, în care caz să i se acorde, într-adevăr, chiar peste 10 minute ;

c) numai în situația că a rămas timp, după predarea unei lecții oarecare, să se facă o fixare de esență, cu 2—3 întrebări, în 4—5 minute.

În al treilea rînd, verificarea însăși ar trebui să înceapă fără enunțarea banală și plictisitoare a omniprezenței întrebări : „Ce am avut pentru astăzi ?“, căreia, afară de a înghiți timp și de a plictisi, nu-i vedem alt rost.

Profesorul să intre direct în problemă : „Din cadrul lecției «Egiptul antic» să-mi vorbiți despre condițiile naturale — 3” ; pauză — Elevul Popescu !“.

Aici însă e cazul să ne exprimăm părerea că în raportul elev-profesor trebuie să aibă loc o mutație, o schimbare. Actualul sistem întrebare-răspuns sau, și mai drastic, „interogare-răspuns“, expresie pe care o găsim abundînd în articolul unui autor străin¹¹, nu este cel mai potrivit. El mărește distanța catedră—bancă, o transformă uneori în prăpastie între profesorul-„procuror“ și elevul-„acuzat“. E de la sine înțeles că elevul „întrebat“, „interogat“ e conștient de propria sa micime, pe care o exagerează chiar. El nu trebuie să

¹⁰ Gh. Goian, *Elemente constitutive ale procesului de învățămînt și tipul de lecție*, în „Revista de pedagogie“, nr. 2/1959, p. 88.

¹¹ M. A. Danilov, *Ce este o lecție bună ?*, în „Revista de pedagogie“, nr. 8/1956, p. 66. Chiar dacă termenul este greșit tradus, și asta dovedește măcar un lucru — că cercetătorii noștri n-au sesizat gravitatea pe care o presupune cuvîntul „interogare“.

expună lecția, să expună fapte, întâmplări, lui i se cere un răspuns sec, doar un răspuns, în multe cazuri, un nume, un an. Și dacă nu știe a răspunde, de două ori să zicem, când este „interogat“, atunci ia notă proastă!

A nu ști să răspunzi la aceste două întrebări:

— Când au copleșit hitleriștii Danemarca?

— Când au copleșit hitleriștii Norvegia?

Înseamnă că nu știi cel de-al doilea război mondial?

NU! Aceasta înseamnă că nu se știu două date, fără prea mare importanță, de altminteri. Dar elevul poate a înțeles războiul, cauzele, forțele, desfășurarea lui, momentele, urmările lui¹². Și atunci? De ce să ne mai mire că 62% dintre elevii unei clase a XI-a s-au considerat nedreptățiți la notă?¹³ Cu atât mai mult cu cât un cercetător¹⁴ conchidea că elevii au ajuns să aprecieze și să autoaprecieze în mod just răspunsurile la lecții.

Așadar, pe scurt, sîntem pentru renunțarea în linii mari la sistemul de verificare întrebare (interogare) — răspuns și pentru ridicarea verificării pe o treaptă superioară, în care profesorul pune o problemă, care poate fi, de ce nu, un capitol din lecție, elevii gîndesc la ea, elevul nu mai răspunde la o întrebare, ci discută acea problemă. El expune cunoștințele sale, dovedindu-și într-o mai mare măsură posibilitățile. El are prilejul să aducă date suplimentare, să expună într-un limbaj colorat, dacă-l are, în tot cazul, poate vorbi ordonat, limpede, după un plan. Colegii îl pot combate, corija, completa. Profesorul va fi într-un mai mare grad în măsură a aprecia cunoștințele elevilor săi, notele pe care le va da vor fi aproape de adevăr. În felul acesta între catedră și bancă se vor crea punți noi, bazate pe încredere. Se vor putea încuraja astfel valorile. Autorii de prestigiu arată, în legătură cu acest lucru, că însuși efortul exprimării proprii, precise și concise, a unor idei presupune însușirea lor conștientă, rațională¹⁵.

Se va încuraja originalitatea, se vor încuraja „vîrfurile“, către care vor tinde și elemente din linia de mijloc. Se va combate în mod hotărît concepția dăunătoare, întîlnită și astăzi la unii profesori, de a șoca și hărțui elevii foarte buni, cu o gîndire mai ageră, cu o cultură mai largă, spre a-i topi într-o masă de mediocrități.

Teama unora și chiar atitudinea împotriva „verbalismului“¹⁶, care, în fond, ar fi, pe undeva, o independență față de profesor, o găsim cu totul

¹² Vezi Dumitru Muster, Aristide Hazgan și Pelaghia Popescu, *op. cit.*, p. 46, unde se spune că profesorul „trebuie să pretindă mereu elevilor să definească, să descrie și să explice, adică să răspundă ce este, cum este și de ce este așa și nu altfel lucrul sau fenomenul despre care se vorbește, cu cine sau cu ce se poate confunda, prin ce se deosebește“.

¹³ Vasile Fetescu, *Reacția afectivă a elevilor față de note*, în „Revista de pedagogie“, nr. 10/1967, p. 56.

¹⁴ Dumitru Muster, Aristide Hazgan și Pelaghia Popescu, *op. cit.*, p. 34.

¹⁵ A. Petric, Bianca Bratu, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶ M. A. Danilov, *op. cit.*, p. 72. Ce spune Danilov? Că trebuie luptat împotriva cuvintelor de prisos, a frazelor lungi, această luptă avînd o influență pozitivă asupra calității „interogării“.

exagerată. De altfel, preferăm un elev care, vorbind neîntrerupt 8—9 minute despre o problemă, cade și în păcatul „verbalismului“, unuia care răspunde corect la întrebări și atât.

Încercări de renunțare la sistemul „întrebărilor-rafale“ am găsit în unele lucrări de specialitate¹⁷ și chiar în unele lecții ținute de studenți. Verificându-se *Războiul țărănesc condus de Gh. Doja* se cerea :

- încadrarea lui în epocă și în spațiu ;
- cauzele ;
- desfășurarea lui ;
- însemnătatea ;
- urmările lui.

Într-o altă lecție¹⁸, verificându-se *Statul sclavagist grec*, li se cerea elevilor :

- Comparați formele de stat pe care le-ați învățat la Grecia antică.
- De ce orînduirea sclavagistă este superioară orînduirii primitive ?

Ca model, pe această linie concepem noi verificarea cunoștințelor în lecția mixtă.

Se poate merge la clasele a VII-a și a VIII-a pînă la soluția foarte tentantă propusă de Danilov în opera citată ca elevii să răspundă pe bază de „teze“, adică să vorbească, de preferință, în fața clasei, pe baza unui plan sumar, dar judicios. Mijlocul ar fi, credem, ideal pentru dezvoltarea vorbirii elevilor. Lucru cu atât mai firesc cu cît ar veni în continuarea eforturilor unor învățători de la clasele mici, îndreptate spre același obiectiv. Căci cum altminteri s-ar interpreta folosirea în clasa a II-a la legenda istorică *Mama lui Ștefan cel Mare* a unor tablouri privitoare la luptele sale, pe care elevii să le redea în cuvinte, cu grija de a evidenția esența, caracterul luptei românilor ? Experiența noastră ne-a arătat că încă de la clasa a II-a, la legendele istorice (vezi și *Condeiele lui Vodă*), majoritatea elevilor sînt capabili de rudimente de povestire, unii dintre ei povestind chiar, am zice, frumos. La clasa a III-a, nota un cercetător¹⁹, „în redarea conținutului lecțiilor istorice se va pune accentul pe povestirea lor de către elevi, care au posibilitatea să îmbine cele auzite din povestirea învățătorului cu cele citite“. Ni se pare contradictorie afirmația lui Gh. Sireteanu²⁰ care ar fi pentru forma de verificare întrebare-răspuns, *nu* povestit, dar care nu găsește cauza pentru care elevii din clasa a IV-a întâmpină greutăți în „reproducerea sub formă de povestire“.

Și nu sîntem întru totul de acord cu ideea din citatul articol al Oltei Delarâscruci, care spune : „În clasa a III-a nu este indicat nici să se ceară asemenea lucrări ca întocmirea unor rezumate scrise a lecturilor (istorice) sau

¹⁷ Dinu Constantin și colectiv, *op. cit.*, p. 187.

¹⁸ Rea Silvia Bărbuleanu, *Comparația în predarea istoriei antice*, în „Revista de pedagogie“, nr. 3/1967, p. 133.

¹⁹ Oltea Delarâscruci, *Lecturi istorice în clasă a III-a*, în „Gazeta învățămîntului“, din 9 decembrie 1960.

²⁰ Gh. Sireteanu, *op. cit.*, p. 59

scrierea ideilor principale“. Dimpotrivă, ni se pare a fi foarte interesant și util lucrul acesta pentru elevi și pentru învățător, care înțelege astfel lipsurile, lacunele elevilor săi și le poate remedia.

*

Nu avem de loc impresia de a fi spus niște lucruri cu totul noi. Parțial le-am găsit și în ideile altora. Le-am strâns, le-am conjugat cu experiența noastră, cu gândurile noastre, pentru că sîntem convinși de importanța problemei (care stă, de altminteri, și în atenția altor școli istorice, franceză, de pildă²¹). Este necesar ca școala să formeze oameni, posesori ai unui bogat bagaj faptic și de idei într-o specialitate sau alta, pe care să-l poată expune ordonat, logic, într-o vorbire corectă, nuanțată, frumoasă.

²¹ Dinu Constantin, *Probleme ale predării istoriei în școala franceză*, în „Revista de pedagogie“, nr. 3/1968.