

## PRELEGerea ȘCOLARĂ — FORMĂ A LECTIEI DE COMUNICARE

AUREL IORDANESCU

O constatare, deseori făcută, arată că în lucrările de metodică a istoriei, chiar și cele mai însemnate probleme își găsesc numai arareori o tratare îndestulătoare, în înțelesul de îmbinare organică a aspectului teoretic cu cel tehnic-aplicativ, ca rezultat al valorificării critice a unei experiențe îndelungate, coroborate cu rezultatele unei cercetări specifice a problemelor, cu înfățișarea unor concluzii metodice ferme, în care indicațiile normative să fie întovărășite de exemplificări concludente. Faptul nu este de natură să ne surprindă deoarece, avînd de făcut față unei problematice întinse și variate, lucrările de metodică nu pot merge în adîncime pînă la limita epuizării problemelor la data apariției, așa încît sînt necesare cercetări de detaliu care, abordînd numai un aspect metodic, să încerce a-l scruta cît mai adînc și a-l considera din unghiuri cît mai deosebite, pentru a-i determina cît mai precis conținutul, a-i preciza sfera de aplicabilitate, a-i stabili condițiile de eficiență și a-i contura modalitățile tehnice de folosire în procesul de învățămînt.

De aceea, pornind de la constatarea că *lecția de comunicare de cunoștințe reprezintă forma cea mai frecventă de activitate la clasă, iar prelegerea școlară — forma cea mai obișnuită a desfășurării lecției de istorie în clasele superioare ale liceului*, încercăm să înfățișăm problemele acestei varietăți de lecție în lumina considerațiilor de mai sus.

*Scopul* pe care și-l propune expunerea de față este: a) discutarea și lămurirea noțiunilor ce structurează conținutul lecției de comunicare de forma prelegerii școlare; b) tehnica desfășurării acestui fel de lecție în învățămîntul liceal.

Necesitatea unei atare discuții derivă din imperativul de a adapta fără încetare metodele de învățămînt la conținutul în continuă înnoire al disciplinei istoriei; de a ține seamă de nivelul inițial al elevilor de azi, al căror orizont este mult mai larg; de a aborda problemele metodicii de la nivelul actual al științei istorice și de la posibilitățile tehnice ale timpului nostru și, mai ales, de la nevoia autodepășirii, pe care fiecare profesor o resimte în lupta împotriva rutinei, care amenință o dată cu scurgerea timpului.

Nevoia reconsiderării conținutului noțiunilor privitoare la lecția de comunicare se face și ea simțită. Există parcă o teamă la autorii metodicilor de istorie de a defini, limpede și precis, conținutul noțiunilor esențiale cu care operează, așa încât zadarnic cauți o definiție satisfăcătoare a noțiunii de *lecție*, a celei de *comunicare*, *explicație* etc. Fiindcă a defini lecția ca reprezentând „forma de bază” în învățămînt înseamnă, în fond, a nu defini nimic, deoarece o definiție eficientă ar fi trebuit să arate tocmai ce este această formă de bază. De altfel, definirea noțiunilor esențiale cu care operează metodică istoriei se impune și din alt considerent: anume acela al definirii lor din punctul de vedere al disciplinei istoriei. În adevăr, aplicat unui domeniu de cunoaștere, fiecare cuvînt, pe lângă sensul lui general, capătă și unul specific, propriu domeniului de cunoaștere considerat, al cărui conținut se schimbă fie prin îmbogățire, ca rezultat al dezvoltării disciplinei respective, fie prin eliminarea a ceea ce nu mai este definitoriu la un moment dat. Nu este vorba aici de o instabilitate terminologică de natură a genera scepticismul, ci, dimpotrivă, de o perfecționare treptată a instrumentului de cunoaștere și de exprimare a realității istorice.

Cît privește nevoia reconsiderării modalităților de comunicare, ea pornește de la faptul că fiecare generație de profesori simte lipsurile pe care le conțin metodele primite de la înaintași și se străduiește *pro virili parte* să împlinească aceste lipsuri, pe linia cerințelor vremii lor. Dîndu-și seama că anumite tipare profesionale nu se mai potrivesc gradului de dezvoltare atins de disciplina ei, ea toarnă tipare noi, care o ajută să-și desfășoare activitatea la nivelul științei timpului.

De aceea, ținînd seama de cele de mai sus, începem prin a încerca să fixăm, cît mai precis cu putință, conținutul noțiunilor privind lecția de comunicare de cunoștințe la istorie. Și, deoarece însăși definiția istoriei nu a primit încă o formulare satisfăcătoare și general acceptată, pentru fixarea ideilor pornim de la următoarea formulare: „Istoria este știința care studiază *dezvoltarea concretă*, în timp și în spațiu, a *societăților omenești*, sub aspect *economic, social, politic și cultural*, stabilind *relațiile cauzale* dintre *faptele istorice și legile* care le guvernează”. Deși destul de sumară, această definiție îngăduie precizarea noțiunilor la care ne referim, prin raportare continuă la notele din conținutul ei.

Prima întrebare ce se ridică se referă la esența lecției de istorie. Ce este *lecția de istorie*? Dar, mai întii, *ce este o lecție*? Tratatetele de pedagogie fie că trec repede peste această întrebare, fie că o expediază într-o formulă care este departe de a lămuri pe cineva asupra esenței lecției. Iată de ce, pentru a înțelege mai bine, este preferabil să începem prin a arăta ce nu este și, mai ales, ce nu trebuie să fie o lecție. Ținînd seama de scopul învățămîntului, lecția trebuie să fie o activitate culturală. Dar nu orice activitate culturală este lecție. O conferință pentru un auditoriu amestecat nu este o lecție; chiar dacă prin conținutul ei ea reprezintă un act cultural de mare valoare, prin modul ei de prezentare, ca și prin lipsa de obligație pentru ascultători de a accepta ideile prezentate și încă mai puțin de a le reține, ea

nu este o lecție. În același fel, o comunicare pentru oameni cu aceeași pregătire nu este o lecție, deoarece concluziile ei nu sînt obligatorii pentru participanți, iar forma pe care o îmbracă este aceea a refacerii drumului parcurs de autor în descoperirea și întemeierea științifică a concluziilor înfățișate. De aici rezultă diferența fundamentală dintre esența acestor forme de activitate culturală și lecție, pentru că lecția este o activitate culturală constînd din expunerea după anumite norme a unui mănunchi de cunoștințe ce trebuie învățate pentru a îngădui în viitor însușirea altor cunoștințe.

Dacă lucrurile stau așa, atunci caracteristicile lecției sînt redată de notele diferențiale care deosebesc această formă de activitate culturală de celelalte. Or, aceste caracteristici sînt : 1. intenția pedagogică, adică năzuința apriat exprimată de a învăța pe altul, de a-i ridica nivelul cultural ; 2. desfășurarea ei în jurul unei teme precis delimitate, ea însăși parte integrantă dintr-un ansamblu mai vast, a cărui cunoaștere integrală constituie o obligație ; 3. obligativitatea alegerii temei din cuprinsul unei programe, care este un document oficial și obligatoriu ; 4. desfășurarea potrivit anumitor principii și cu folosirea anumitor procedee, adică în chip metodic. Iar prezența simultană a acestor trăsături în conținutul unei activități culturale pentru ca aceasta să poată primi numele de lecție este absolut obligatorie, pentru că fiecare dintre aceste caracteristici se poate găsi, izolat sau asociat, în orice altă formă de activitate culturală, așa încît numai atunci cînd ele structurează concomitent și statornic o atare activitate, ea devine o lecție. De aceea, lecția poate fi definită astfel : *lecția este o activitate culturală desfășurată metodic, în jurul unei teme alese după indicațiile unei programe și avînd drept scop familiarizarea elevului cu o anumită disciplină de învățămînt, potrivit cu treapta lui de dezvoltare intelectuală*<sup>1</sup>.

Aplicînd această definiție generică la studiul istoriei și ținînd seama de definiția istoriei mai sus propusă, definiția lecției de istorie poate fi formulată așa : „*Lecția de istorie este înfățișarea cu ajutorul unui mănunchi de fapte istorice, de date și elemente intuitive a unui moment din dezvoltarea unei societăți omenestii*”. Astfel, voind să înfățișeze elevilor săi un moment crucial din dezvoltarea societății grecești, războiul peloponeziac, profesorul de istorie prezintă în ordine cronologică datele, faptele din a căror interacțiune s-a țesut conflictul, explicîndu-le geneza și transformările, subliniind rolul maselor (*ecclesia*) și al personalităților (Perikles, Kleon, Nikias, Alkibiades), folosind imagini care să-i familiarizeze pe elevi cu specificul vieții ateniene din a doua jumătate a secolului al V-lea î.e.n. și făcînd să emeargă din totul, pe de o parte, cauzele care au dus la prăbușirea Imperiului atenian, iar pe de alta, semnele prevestitoare ale decăderii generale a Greciei în secolul următor. În felul acesta, însă, el le-a înfățișat un moment din istoria societății grecești, sprijinindu-se pe cunoștințele pe care elevii săi

<sup>1</sup> Definiția aceasta o urmează, completînd-o, pe aceea din lucrarea lui E. m. M. Brandza, *Pedagogia școlară*, București, f.a. (1939), p. 14. Cartea aceasta rămîne și pînă azi o remarcabilă lucrare de pedagogie practică, în care sînt abordate toate problemele dificile ale metodicii, oferind soluții pe cît de judicioase, pe atît de originale.

le aveau asupra altor momente anterioare din istoria societății grecești (lecțiile anterioare) și punînd jaloane pentru momentele următoare din istoria aceleiași societăți (lecțiile următoare).

Dar, pentru a le înfățișa, explica și lămuri acest moment, el trebuie să facă o alegere în masa nesfîrșită de fapte care s-au petrecut în decursul războiului peloponeziac, alegînd înainte de toate pe cele mai de seamă sau, altfel spus, folosindu-se în primul rînd de evenimentele istorice a căror acțiune hotărîtoare a determinat cursul evenimentelor. Care, însă, din noianul de fapte pot fi considerate ca fiind determinante? Ce este un eveniment istoric? Și ce anume determină caracterul istoric al unui fapt social? Or, considerate din acest punct de vedere, faptele istorice sînt acelea care au exercitat o influență reală asupra timpului lor și a căror eficiență nu s-a epuizat în momentul apariției lor, ci a continuat să se exercite în chip perceptibil asupra timpurilor viitoare, ele sînt acelea care domină o întreagă perioadă istorică și în jurul cărora faptele secundare se grupează în chip firesc. Cucerirea Imperiului persan și moartea lui Alexandru cel Mare la 33 de ani la Babylon, în 323 î.e.n., reprezintă fapte istorice de mare însemnătate, care s-au repercutat adînc și durabil asupra întregii desfășurări ulterioare a istoriei lumii mediteraneene, inclusiv a celei romane, deoarece cucerirea Orientului și răspîndirea civilizației grecești pînă la Indus au dus la crearea unei civilizații greco-orientale, cea elenistică, a cărei însușire de către romani a contribuit la constituirea civilizației elenistico-romane, temelie a culturii europene actuale, în timp ce moartea neașteptată a lui Alexandru, ducînd la dezmembrarea imperiului său și la crearea regatelor elenistice, a dat un alt curs istoriei perioadei următoare. Tot astfel, cucerirea Daciei de către romani reprezintă un eveniment istoric de primă mărime, deoarece datorită lui s-au pus în regiunea carpato-danubiană temeliele unui popor romanic, poporul român, al cărui rol istoric în sud-estul Europei este bine cunoscut. Iată de ce etalonul după care apreciem, înainte de toate, un fapt istoric este influența pe care el a exercitat-o asupra evenimentelor următoare, dintre care pe unele le-a generat el însuși.

Deoarece, însă, forma de lecție a cărei metodică o cercetăm este aceea de comunicare de cunoștințe, rămîne de văzut ce se înțelege prin comunicare, privită din punctul de vedere al disciplinei noastre, al istoriei. Astfel considerată, comunicarea este actul prin care un conținut, conceput ca o problemă, își găsește rezolvarea prin transmiterea în mod sistematic și organizat a elementelor care-l structurează, prin intermediul faptelor expuse, al analizelor efectuate, al ideilor care încadrează faptele și al localizărilor care le fixează, făcîndu-le să apară limpezi, ușor de înțeles și ușor de reținut de auditori, respectiv de elevi. Numai îndeplinind aceste condiții comunicarea se realizează pe deplin. Așa, de pildă, cînd un profesor vrea să comunice elevilor săi conținutul lecției privind *formarea statului feudal al Țării Românești*, el începe prin a stabili și formula problematica pe care conținutul o ridică. De ce s-a format atît de tîrziu? De ce n-a izbutit încercarea lui Litovoi? De ce a izbutit Basarab I?

Subliniind că în regiunea noastră migrațiunile au durat pînă la jumătatea secolului al XIII-lea (năvălirea tătărească fiind în 1241) și că acest fapt a frînat cristalizarea relațiilor feudale, condiție esențială de ordin intern pentru crearea statului, se lămurește de ce s-a format atît de tîrziu. Analizînd conținutul diplomei Ioaniților, profesorul fixează cnezatele și voievodatele existente la jumătatea secolului al XIII-lea pe teritoriul de la sud de Carpați (Transalpină), concludînd că la acea dată se găseau realizate condițiile interne ale formării statului feudal, dar că lipseau condițiile externe, fapt care explică eșecul lui Litovoi de la 1277—1279. În fine, stabilind analitic starea de anarhie din regatul maghiar, din statele sud-slave, precum și împiedicarea tătarilor de a interveni, ca rezultat al luptelor cu cnezii ruși, profesorul, pe baza acestor fapte, dezvăluie elevilor îndeplinirea concomitentă, în primii ani ai secolului al XIV-lea, a condițiilor interne (cristalizarea relațiilor feudale) și externe (neputința puterilor vecine interesate de a împiedica actul), explicînd prin aceasta cauzele succesului lui Basarab I. Dar, desfășurată în felul acesta, sistematic și organizat, adică într-o ordine de expunere care să reflecte dezvoltarea organică reală a fenomenelor istorice respective, comunicarea ușurează înțelegerea și reținerea acestora. Și acum, ținînd seama de cele pînă aici spuse, putem da lecției de comunicare de cunoștințe o definiție corespunzătoare. *Lecția de comunicare* este forma de lecție în cadrul căreia este înfățișat și transmis elevilor, în mod sistematic și organizat, un *mănunchi de fapte istorice*, de date și de *idei integrative*, care astfel prezentate fac cunoscut elevilor un moment din dezvoltarea unei societăți omenești.

Din această definiție rezultă și în ce constă deosebirea dintre această formă de lecție și altele: *lecția de comunicare* reprezintă un moment de *lărgire a cunoștințelor și de îmbogățire a experienței de viață*, spre deosebire de celelalte, unde centrul de greutate cade, mai ales, pe consolidarea cunoștințelor. De aceea, ținînd seama de ceea ce constituie specificul acestei forme de lecție, profesorul trebuie să reflecteze îndeajuns asupra cunoștințelor pe care le comunică elevilor, pentru a ține cumpăna dreaptă între insuficiență și supraîncărcare. Să se ferească mai ales de a crede că, deoarece el cunoaște faptele, datele și interpretările, elevii le cunosc și ei, așa încît să poată trece cu ușurință peste ele. Expresii ca: „treceam mai repede asupra luptei de la Nicopolis (1394), deoarece este bine cunoscută tuturor“, reprezintă în cel puțin 90% din cazuri o greșeală metodică, deoarece, pe de o parte, este sigur că un mare număr de elevi nu o știu sau nu o mai știu, iar pe de alta, că această luptă explică în bună măsură evenimentele următoare ale domniei lui Mircea cel Bătrîn (transformarea țaratului Vidinului în pașalic; strîngerea din nou a boierilor în jurul lui Mircea; înlăturarea lui Vlad Uzurpatorul etc.); de aceea necunoașterea ei în chip satisfăcător închide drumul elevilor spre o înțelegere exactă a domniei lui Mircea.

Pornind la desfășurarea unei lecții de comunicare de cunoștințe, profesorul de istorie nu trebuie să piardă niciodată din vedere că elevii nu cunosc faptele, că nu le cunosc îndeajuns sau că le-au uitat; în felul acesta,

expunerea lui nu va fi lipsită de nici unul din elementele indispensabile înțelegerii ei de către elevi. Această trăsătură specifică a lecției de comunicare, de a reprezenta un moment de lărgire a cunoștințelor elevilor ca rezultat al intervenției expunerii profesorului, atrage după sine *predominarea metodei expositive* în transmitere și prin aceasta aspectul de *prelegere școlară* al lecției.

Aici însă se impune să ne oprim puțin asupra *metodei expositive*. A fost o vreme (și se mai găsesc și astăzi profesori de istorie care gândesc așa) când metoda expositivă a fost ostracizată, învinovățită fiind că ea i-ar transforma pe elevi în simple aparate de înregistrare și de reproducere a spuselor profesorului, înăbușind orice efort propriu și, prin aceasta, împiedicând dezvoltarea puterilor lor sufletești. Se propunea în schimb metoda activă, care însă, în chip cu totul surprinzător, se confunda cu cea interogativă, pornindu-se de la principiul că profesorul de istorie nu trebuie să comunice el faptele istorice și legăturile dintre ele, ci să-i conducă pe elevi treptat la aflarea și la aprecierea faptelor. Este evident că în acest fel de a înțelege modul de desfășurare al unei lecții de istorie se reflectă influența exercitată de metodica științelor naturii, care, folosind observația și experimentul, tinde la generalizări utilizând raționamentul deductiv și inductiv. Dar istoria nu este o știință experimentală, așa încât a încerca să-i întemeiezi metodica pornind de la principii care sînt străine esenței ei reprezintă tocmai o greșală metodică. Fiindcă, oricît de meșteșugite ar fi întrebările profesorului, ele nu vor izbuti niciodată să-i facă pe elevi a descoperi fapte istorice necunoscute lor. Așa încît, din însăși deosebirea de esență derivă și deosebirea de metodă folosită în predarea științelor naturii și a istoriei. De altfel, în mijlocul celei mai active lecții de științe ale naturii (biologie, fizică, chimie) se găsesc elevi străini de activitatea la care participă în calitate de spectatori pasivi; așa încît nu metoda prin ea însăși, ci priceperea cu care profesorul o folosește îi determină gradul de eficacitate în dezvoltarea puterilor sufletești ale elevilor. În cazul istoriei, o expunere vie, care urmărește un proces istoric, marcîndu-i cauzele, dezvăluindu-i momentele contradictorii care i-au determinat dezvoltarea, deslușindu-i influențele care i-au imprimat anumite ritmuri în dezvoltare, reliefind interacțiunea dintre mase și personalități, ilustrîndu-i momentele cruciale și stabilindu-i însemnătatea în raport cu altele, izbutește în mai mare măsură să țină trează atenția elevilor, să le provoace reacții de ordin intelectual și moral și, prin aceasta, să contribuie la dezvoltarea puterilor lor sufletești, decît un dialog nesfîrșit, care fragmentează realitatea istorică, împiedicîndu-i pe elevi să-i înțeleagă sensul, deoarece nu-i văd unitatea. Apare deci cu toată limpezimea că *nu metoda expositivă este vinovată de pasivitatea elevilor, ci defectuoasa ei înțelegere și aplicare*.

Pentru a fi cu adevărat utilă în învățămîntul istoriei, metoda expositivă trebuie să îndeplinească anumite condiții, care să înlătore primejdia atitudinii pasive a elevilor. Mai întîi, procesul de informare, rezultat din expunere, să contribuie la exercitarea puterilor sufletești ale elevilor, adică

să aibă și o valoare formativă. În al doilea rând, să provoace și să întreină o activitate intelectuală continuă a elevului : să-l pună în situația de a constata și a înțelege, de a se îndoii sau a se convinge, de a admira sau a reprobă, activitate care — în condițiile metodei expositive — are avantajul de a se desfășura fără a fragmenta unitatea întregului. În fine, să prevină prin explicații oportune nedumeririle posibile, spre a nu lăsa atenția elevilor să se oprească la ele, părăsind urmărirea cursului expunerii. Cu îndeplinirea acestor condiții, în lecția de comunicare, și mai ales în aceea de forma prelegerii școlare, metoda care trebuie folosită cu precădere este metoda expositivă.

Trecând la *desfășurarea lecției de comunicare*, trebuie precizat de la început că în vederea realizării ei cu succes se impune ca profesorul să aibă permanent în atenția lui condițiile de reușită ale oricărei lecții. Aceste condiții sînt : *a.* preocuparea continuă pentru aspectul educativ, deoarece adevăratul rost al lecției este de a-i educa pe elevi prin studiul istoriei ; *b.* preocuparea față de respectarea diviziunilor metodice ale lecției, în sensul îmbinării unității întregului cu justa dozare a părților lui componente și cu progresia acțiunii ; *c.* sublinierea ideilor principale prin accentuare sau repetare ; *d.* nefolosirea nici unui cuvînt nou, fără a-l explica ; *e.* efectuarea asocierilor și corelațiilor ce se impun ; *f.* marcarea la hartă a tuturor momentelor lecției care necesită localizare în spațiu ; *g.* scrierea la tablă a ideilor principale, a numelor proprii și a datelor cronologice.

Respectarea riguroasă a acestor cerințe asigură în mare măsură reușita lecției.

Intrarea în lecție se face prin *stabilirea legăturii ei cu lecția sau cu lecțiile anterioare*. Această legătură este indispensabilă, deoarece prin ea se vede că lecția nouă este o componentă fără de care tabloul dezvoltării istorice rămîne incomplet, prejudiciind înțelegerii, stabilindu-i totodată și locul în economia generală a cursului. Dar tranziția de la lecția veche la lecția nouă trebuie să fie simplă și firească, încît să justifice pe deplin rolul acesteia de complement indispensabil al celor de pînă acum. În nici un caz nu se va folosi șablonul cunoscut : „Azi vom învăța despre...” sau „Lecția noastră de azi se numește...”. Dacă, de exemplu, avem de expus tema : *Lupta antiotomană condusă de Vlad Țepeș*, legătura ei cu lecția anterioară privind lupta lui Iancu de Hunedoara se poate face, ușor și firesc, printr-o frază de felul acesteia : „Așa cum am văzut în lecția trecută, înainte de a pleca să apere Belgradul, Iancu de Hunedoara, pentru a-și asigura spatele, l-a trimis cu un corp de oaste pe Vlad, fiul lui Vlad Dracul, să ocupe tronul Țării Românești. Or, după moartea lui Iancu, rolul de apărător al liniei Dunării împotriva agresiunii otomane i-a revenit acestuia, așa încît, pentru a întregi tabloul rolului jucat de țările românești în lupta otomană, este necesar să vedem în lecția de azi în ce chip și-a îndeplinit Vlad această misiune istorică”. În felul acesta, nu numai că justificăm de ce această lecție urmează celei anterioare, dar stîrnim și interesul elevilor față de noua etapă a luptei antiotomane. Totodată, formularea subiectului lecției (ceea ce nu trebuie

confundat cu titlul lecției din manual) trebuie să-i dea acestuia un sens, iar gândirii elevilor să-i înfățișeze o problemă care să-i intereseze și să-i atragă, stimulându-le cugetarea. Pentru a ajunge să formuleze subiectul lecției *Încercările de reformă ale fraților Gracchi*, profesorul, după ce a stabilit cu elevii că rezultatul cel mai de seamă, pe plan social, al cuceririlor mediteraneene a fost tendința de dispariție a clasei micilor proprietari de pământ, care formau nucleul legiunilor romane, arată că tocmai acum, când statul roman, amenințat în interior de mișcările sclavilor și la frontieră de atacurile barbarilor, avea mai mare nevoie de o armată puternică, dispariția clasei micilor proprietari îl pune în situația de a nu mai avea ostașii trebuitori care să-l apere. Ce era de făcut? Singura modalitate de a ieși din impas era de a reface clasa micilor proprietari. Dar pentru aceasta se impunea o reformă agrară. Și profesorul concludă: „Cei care au înțeles necesitatea unei atare reforme au fost doi frați: Tiberius și Caius Gracchus. De aceea în lecția de azi o să urmărim încercările de reformă ale fraților Gracchi“. Pe această cale, interesul elevilor este suscitată; rămâne numai ca expunerea profesorului să alimenteze în continuare acest interes.

Întrînd în *expunerea lecției*, se cere de la început precizarea punctului de pornire: de la ce dată începe lecția? Să ne gândim, de pildă, că la istoria modernă și contemporană un ciclu întreg de lecții este cuprins sub titlul generic: Statele europene, Extremul Orient și Statele Unite ale Americii la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Or, dacă toate lecțiile cuprinse sub acest titlu se opresc la începutul primului război mondial, ele încep la date deosebite: Rusia la 1861, Statele Unite la 1865, Anglia la 1867, Japonia la 1868, Franța, Germania și Italia la 1871. De aceea punctul de pornire la fiecare dintre aceste lecții trebuie precizat și justificat: reformele lui Alexandru al II-lea în Rusia; începutul „reconstrucției“ în Statele Unite; reforma electorală în Anglia; „era Meiji“ în Japonia; căderea celui de-al doilea imperiu în Franța; desăvîrșirea unificării politice în Germania și Italia; toate aceste evenimente, care reprezintă adevărate răscruți în istoria statelor respective, justifică pe deplin începutul lecțiilor. Odată stabilit punctul de pornire, urmează *actul comunicării propriu-zise*, care rezidă în expunerea succesivă a faptelor ce structurează lecția, în înlănțuirea lor determinată de logica desfășurării istorice și în lumina anumitor idei conducătoare. Dar aceste fapte nu trebuie înfățișate într-o expunere masivă neîntreruptă, ci distribuite pe subdiviziuni metodice, corespunzătoare etapelor firești ale desfășurării istorice, în așa fel încît fiecare dintre ele să reprezinte o unitate de sine stătătoare, dar în același timp și o componentă organică a întregului care este lecția. Împărțirea lecției pe subunități metodice este cerută nu numai de necesitatea distribuirii materialului faptic potrivit conexiunilor lui interne firești, dar și de nevoia pedagogică de a proceda treptat în dezvoltarea proceselor istorice, pentru a ușura elevilor înțelegerea și însușirea conținutului de fapte și idei.

Pentru a putea înfățișa întreaga varietate de conținut a unui proces istoric, *expunerea trebuie să fie narativă, descriptivă și explicativă. Expu-*



*nera narativă* urmărește înfățișarea prin imagini verbale a unei acțiuni istorice, cu ajutorul unor fapte ori episoade concrete menite să provoace apariția în conștiința elevilor a unor imagini și sentimente corespunzătoare. Calitatea principală a expunerii narative constă în capacitatea ei de a prezenta personajele și acțiunile cu un atare relief, încât elevii să aibă impresia că asistă la scenele ce le sînt înfățișate. Prezentarea, pe temeiul datelor Cronicii pictate de la Viena și al diplomelor lui Carol Robert, în care el amintește episodul, a etapelor succesive ale *desfășurării bătăliei zise de la Posada din 1330*, completată cu comentarea celebrelor tablouri inserate în Cronică, punînd sub ochii elevilor intrarea oștirii maghiare în trecătoare, atacul neașteptat din partea românilor, încercările disperate ale maghiarilor de a găsi un mijloc de scăpare,uciderea celei mai mari părți a oștenilor maghiari, ca și a căpeteniilor lor, fuga regelui în straic schimbate și vaietul care însoțește amintirea înfrîngerii suferite („*Prob dolor!*“), dacă este făcută în chip plastic, cu sublinierea momentelor dramatice și cu reliefaarea îndreptățirii acțiunii românești, va lăsa elevilor nu numai o imagine de neșters, dar și o convingere întemeiată cu privire la sacrificiile pe care au trebuit să le facă înaintașii noștri în vederea păstrării ființei statului și a independenței.

Dar expunerea trebuie să fie în același timp și *descriptivă*, adică să înfățișeze personajele și evenimentele cu reliefaarea trăsăturilor lor caracteristice, care le individualizează și le încadrează momentului istoric respectiv, și să reconstituie culoarea locală cu tot ceea ce ea are ca note diferențiale în timp și în spațiu, așa încît să nu îngăduie o confuzie cu alte personaje sau fapte asemănătoare din alte locuri și din alte timpuri. Iar dacă expunerea profesorului izbutește să redea toate acestea și în chip atractiv, sugestiv și emoționant, momentul istoric înfățișat elevilor le devine acestora familiar, amintirea lui urmărindu-i multă vreme. Să ne gîndim ce amintire de neșters lasă elevilor *descrierea luptei de la Salamina* care, folosind datele lui Herodot și ale lui Eschyl în *Persii*, le înfățișează dimineața de 29 septembrie 480, cu briza care favoriza înaintarea corăbiilor grecești, stînjinînd-o pe cea persană, înfrigurarea echipajelor grecești care știau că de rezultatul luptei depindea „libertatea copiilor, soțiilor, sanctualelor zeilor și mormintelor strămoșilor“, învîlmășeala furioasă din strîmtoare, zbciumul neputincios al corăbiilor persane și fuga celor ce puteau să scape din înclăstare, sub privirea uluită și neputincioasă a regelui Xerxes, așezat pe un tron de aur pe coasta Aticii; sfîrșitul luptei o dată cu lăsarea umbrelor serii și tăcerea lugubră care a învîluit totul o dată cu căderea nopții. Și aceasta fără să mai socotim efectul educativ! Dar de aici rezultă cu toată limpezimea *greutatea lecției de istorie*. Fiindcă, pe lîngă faptul că ea cere profesorului stăpînirea deplină a unui material faptic întins și variat, ea îi mai cere *talent de expunere, intuiție artistică și capacitate de plasticizare*, capabilă să dea viață acestui material. Așa se și explică de ce două lecții cu același conținut pot fi foarte deosebite și pot lăsa elevilor impresii deosebite. Pentru că unul dintre profesori s-a

mulțumit să spună lecția, pe cînd celălalt a explicat-o, ajutîndu-i prin aceasta pe elevi să o înțeleagă și să o trăiască.

De aici însă se desprinde un principiu pe care profesorul de istorie nu trebuie să-l piardă niciodată din vedere: *lecția de comunicare nu se spune, ci se explică*. Aceasta înseamnă obligația pentru profesor de a nu se mulțumi niciodată cu simpla expunere a faptelor istorice care structurează conținutul lecției, ci să procedeze la explicarea lor. Trebuie să fim cu toții convinși că vremea reducerii lecției de istorie la o simplă povestire a trecut și că explicația cauzală în cadrul unei desfășurări cronologice a faptelor istorice reprezintă singura modalitate adecvată de a face istoria înțeleasă și prin aceasta de a face din ea un mijloc de educație. Dar, în acest caz, se ridică întrebarea: ce înseamnă a explica un fapt istoric? Care este natura explicării în istorie? Ținînd seama de specificul istoriei în ansamblul științelor sociale, putem spune că a explica un fapt istoric înseamnă a-l situa în ansamblul de relații care i-au determinat existența — deci a-i stabili cauzele care l-au generat și condițiile care i-au înlesnit apariția — și i-au provocat transformările ulterioare. Astfel, voind să explicăm *cauzele* care au dus la *unirea celor trei țări românești de către Mihai Viteazul* și condițiile care au favorizat acțiunea domnului, trebuie să începem prin a arăta că scoaterea Moldovei din alianța antiotomană a celor trei țări românești, în 1595, prin înlocuirea lui Ștefan Răzvan, partizan al luptei de eliberare, cu Ieremia Movilă, omul polonilor și partizan al înțelegerii cu turcii, și urcarea pe tronul Transilvaniei, în 1599, a lui Andrei Bathory, omul polonilor, partizan și el al înțelegerii cu turcii, dislocînd alianța politică și militară care unea Țara Românească, Țara Moldovei și Transilvania, îl lăsau pe Mihai singur în fața puterii turcești. Cum, în același timp, Mihai era aliatul lui Rudolf al II-lea, împăratul Germaniei, în timp ce Ieremia Movilă și Andrei Bathory erau oamenii Poloniei, pe atunci dușmană a Habsburgilor și prietenă a turcilor, domnul Țării Românești se găsea înconjurat din toate părțile fie de turci, fie de prieteni ai lor: or, în această situație, pentru a scăpa de încercuire, lui Mihai nu-i mai rămînea decît să spargă cercul care-l înconjură, acolo unde era mai slab, în Transilvania. Aceasta a fost cauza principală a cuceririi Transilvaniei; dar alături de ea, o altă cauză era necesitatea refacerii alianței antiotomane a celor trei țări românești în scopul continuării cu succes a luptei împotriva turcilor. Dacă la aceste cauze (care, firește, nu sînt singurele) adăugăm și condițiile care au ușurat acțiunea domnului: anularea privilegiilor secuilor de către Bathory și nemulțumirea sașilor, care, germani fiind, erau partizanii împăratului Rudolf, înțelegem nu numai reușita cuceririi Transilvaniei, dar și de ce oștile lui Mihai au intrat aici prin pasul Buzăului, pe unde se intra în regiunea secuilor, și pe la Turnu Roșu, prin regiunea săsească. În felul acesta, acțiunea domnului muntean apare lămurită: elevii înțeleg de ce (*cauzele*) și cum (*condițiile*) a fost cu putință.

Necesitatea explicării cauzale în desfășurarea lecției de comunicare decurge în primul rînd din particularitățile de vîrstă ale elevilor școlii medii: avînd în vedere că, între 15 și 19 ani, gîndirea lor evoluează pentru a

deveni critică, elevii încep să se preocupe de raporturi, de legături, de totalități ; caută să găsească explicații raționale cu ajutorul cărora să poată îmbina faptele istorice cunoscute, astfel încât să devină elemente structurale ale unui întreg al cărui sens să le apară limpede : de aici necesitatea unei explicații sociologice, psihologice, ideologice etc. În al doilea rând, deoarece viața istorică se compune din grupe de evenimente care constituie complexe organice în sensul că ele nu se desfășoară la întâmplare, haotic, ci într-o conexiune, rostul explicării stă tocmai în a-i face pe elevi să înțeleagă această conexiune și să-i deprindă cu ideea determinismului istoric. De aici decurge și *scopul explicației cauzale* în lecția de istorie. Explicarea cauzală are drept scop înlesnirea înțelegerii de către elevi a proceselor istorice în unitatea lor, îngăduindu-le stabilirea raporturilor care fac din multiplele fapte prezentate o unitate în varietate și descoperirea sensului exact al procesului istoric.

Numai că accepția termenului „înțelegere“ are ea însăși nevoie de lămurire : ce este înțelegerea considerată din punctul de vedere al învățămîntului istoriei ? Ea este reprezentarea adecvată în mintea elevilor a condițiilor de producere a unui fapt istoric, adică a raportului de eficiență existent între el și un alt fenomen sau alte fenomene istorice care i-au determinat existența și dezvoltarea ulterioară. De aceea, pentru a fi înțeles, un fapt istoric se cere integrat în contextul său social-istoric, deoarece numai în acest context își dezvăluie adevăratul sens și prin aceasta însemnătatea. Și nu o dată, pentru a înțelege un eveniment istoric, este necesar să-i urmărim geneza pînă departe în trecut și să marcăm seriile de fapte care, deși la început păreau a se desfășura independent, au interferat de la un anumit moment, producînd evenimentul considerat. Așa, de pildă, pentru a face pe elevi să înțeleagă *originile primului război mondial*, trebuie să ne ridicăm în timp pînă la războiul franco-prusac din 1870—1871 și pînă la cel ruso-româno-turc din 1877—1878. Urmărilor războiului franco-prusac : înfrîngerea Franței și anexarea Alsaciei și Lorenei au generat contradicția franco-germană, contradicție antagonistă ; industrializarea imperiului german, rezultat al investiției și despăgubirii de război plătite de Franța în industrie și al exploatării zăcămintelor miniere din Alsacia și Lorena, a generat o nouă contradicție, și mai puternică, contradicția anglo-germană, care s-a accentuat continuu ca rezultat al concurenței germane în domeniul industrial și naval și al pretențiilor coloniale ale Germaniei. Și cum cele două mari puteri coloniale la începutul secolului XX erau Anglia și Franța, simțindu-se amenințate de imperialismul german, aceste puteri s-au aliat, formînd Antanta Cordială. În același timp, urmările războiului ruso-româno-turc din 1877—1878, și anume : contradicția austro-rusă pe chestiunea hegemoniei în Balcani ; îndepărtarea Rusiei de Germania, ca rezultat al sprijinirii Austriei de către Germania în problema Bosniei și Herțegovinei și apropierea ei de Franța ; nevoia Germaniei de sprijin în condițiile încercuirii ei de Franța și Rusia, au dus la încheierea Dublei Alianțe, în 1879, și la formarea Triplei Înțelegeri, în 1907. În felul acesta, cele două războaie, stînd la originea unui sistem de contradicții antagoniste, au determinat formarea blocurilor politico-militare și dezlănțuirea

„cursei înarmărilor“, care au dus pînă la sfîrșit la izbucnirea războiului imperialist. Se vede astfel cum două serii de fapte, care la început s-au desfășurat pe linii deosebite (urmările fiecăruia dintre cele două războaie), la un moment dat au interferat (formarea blocurilor), generînd un nou proces istoric (primul război mondial). Dar, în felul acesta, elevii și-au putut reprezenta în chip adecvat condițiile în care au apărut și s-au dezvoltat elementele din a căror îmbinare s-a structurat procesul istoric considerat.

Data fiind însă complexitatea proceselor istorice, elementele care vin să întemeieze explicația sînt adesea numeroase și variate, lăsînd să se profileze primejdia supraîncărcării. De aceea, pentru ca aceste elemente să nu constituie o supraîncărcare, se cere ca ele să fie: 1. *integrative*, adică să lumineze faptul istoric în sprijinul înțelegerii căruia sînt aduse prin calitatea lor de elemente componente ale procesului istoric în care se găsește inclus și faptul considerat. De exemplu, *atitudinea Senatului roman față de Jugurtha*, precaută și ezitantă în așa măsură încît a provocat cunoscutele acuzații de corupție din partea lui Sallustius, se explică de îndată ce episodul războiului numidic este considerat în contextul situației generale a statului roman, adică al primejdiilor ce-l amenințau la alte frontiere. Introducerea ca element explicativ al atitudinii Senatului a primejdiei ce amenința Italia însăși din partea cimbrilor și teutonilor, care în 113 î.e.n. distruseră o armată la Noreia, în Noricum, iar acum se îndreptau spre Alpi, face să se înțeleagă ușor că, în fața primejdiei germanice, Senatul roman face obligat să nu-și disperseze forțele trimițînd trupe în Numidia, ci să le păstreze pentru apărarea peninsulei; 2. să fie *evocatoare*, adică să readucă în conștiința elevilor situații asemănătoare bine cunoscute lor, care să ușureze înțelegerea faptului istoric a cărui explicare se urmărește. Fenomenul istoric atît de greu de înțeles al *migrațiunilor indo-europene* devine ușor de înțeles dacă se evocă migrațiunile desfășurate în lumina istoriei în secolele IV—IX ale erei noastre și dacă, firește, aceste din urmă migrațiuni au fost înfățișate elevilor cu cauzele care le-au provocat și cu urmările pe care le-au avut.

Dar explicația în istorie nu trebuie să se transforme într-o seacă schemă sociologică, ci să se mențină continuu în planul concret-istoric, tocmai pentru a-i face pe elevi să înțeleagă îmbinarea istoricului cu logicul, a-i convinge de realitatea legității istorice, care să le apară însă ca emergînd dintr-o mare varietate de situații concrete, adesea de înfățișare exterioară cu totul deosebită, dar generată de aceleași cauze adînci, acționînd însă în condiții deosebite. Este necesar să insistăm asupra acestui aspect, deoarece primejdia schematismului și sociologismului în explicația istorică rămîne încă actuală. În adevăr, felul în care înfățișează elevii, cu ocazia examenelor de admitere sau de bacalaureat, cauzele deosebitelor mișcări țărănești este grăitor: indiferent că au să răspundă asupra mișcării de la Bobîlna, asupra războiului țărănesc condus de Gheorghe Doja ori asupra răscoalei lui Horea, cauzele social-economice sînt redăte prin aceeași frază stereotipă: „cauza principală a mișcării o reprezintă exploatarea crîncenă și sîngeroasă pe care nobilimea o exercita asupra țărănimii“. Și numai arareori găsești cîte un candidat care

să știe să explice ce se înțelege prin „exploatarea crâncenă și singeroasă“, detaliind procesul exploatării prin enumerarea obligațiilor multiple ale țărânimii și prin marcarea comparativă a cuantumului acestor obligații ori reliefînd aspectul lor diferențial.

Avînd în vedere rolul hotărîtor pe care-l joacă explicația în lecția de istorie, pentru ca acțiunea ei să fie eficientă se cere să știm bine *ce anume* din lecție trebuie explicat și *cum, pe ce cale, cu ce mijloace* putem atinge acest obiectiv. Este de la sine înțeles că explicația nu trebuie să se oprească la noțiuni banale, ci trebuie să se refere la esențial și la ce e greu de înțeles, pentru a determina în felul acesta o susținută activitate intelectuală a elevilor. Ea se impune atunci cînd în lecție apar noțiuni și situații străine de sfera de intuiție a elevilor, adică instituții, idei, obiceiuri pentru a căror înțelegere elevii nu găsesc în cunoștințele lor aproape nici un element. Așa, de exemplu, nu este îngăduit profesorului să folosească în explicație termeni ca : thalassocrație, capitație, ocină, iluminism, imperialism etc. fără să se oprească asupra lor în chip stăruiitor, pentru a le dezvălui conținutul și a li-l face accesibil elevilor lor.

Începînd explicarea faptelor istorice care structurează conținutul lecției, care sînt *mijloacele, procedeele*, pe care le folosește profesorul pentru a le face înțelegere elevilor, cu alte cuvinte : *în ce constă tehnica explicării ?*

Tehnica explicării reprezintă un fenomen complex care necesită folosirea unor procedee variate, care presupun, pe lîngă o bună cunoaștere a faptelor istorice, o ușurință în stabilirea conexiunilor între situații, uneori foarte depărtate în timp sau în spațiu.

În adevăr, deoarece preocuparea de căpetenie a profesorului în desfășurarea lecției trebuie să fie concentrarea elevilor asupra problemelor expuse și stimularea continuă a gândirii lor, se impune organizarea cît mai desăvîrșită a materialului : prezentarea clară și precisă a problemelor, expunerea sistematică a faptelor și datelor și înlănțuirea logică a lor, unită cu menținerea la nivelul de înțelegere al clasei. De aici decurg cele *trei condiții esențiale ale lecției* ce trebuie avute în vedere pentru reușita explicației : a. *exactitatea științifică a datelor înfățișate* ; b. *stricta sistematizare a materialului și c. menținerea la nivelul de înțelegere al clasei.*

Explicarea, pentru a fi cu adevărat eficientă, trebuie să respecte cîteva cerințe. Mai întîi, nici unul din elementele explicative să nu răsară ca un fapt singular, ci introducerea lor să fie făcută în condițiile unei preocupări continue de a asocia cunoștințele prin raportarea la date anterior cunoscute. Apoi, nici o desfășurare nu trebuie începută fără o pregătire a terenului care să reamintească elevilor cunoștințele dobîndite anterior și să creeze simțămîntul de continuitate și de intercondiționare istorică.

Se impune, de asemenea, o puternică sistematizare a faptelor, înfățișîndu-le în înlănțuirea determinată de logica desfășurării lor și în lumina anumitor idei conducătoare, care le luminează și le ușurează integrarea în unități tot mai cuprinzătoare. În fine, se cere folosirea unui vocabular adec-

vat, cu evitarea cuvintelor necunoscute sau, dacă folosirea lor este indispensabilă, cu preocuparea de a le explica în chiar momentul utilizării lor.

Pentru explicarea faptelor istorice stau la dispoziția profesorului de istorie un număr de procedee, a căror corectă folosire atrage după sine o justă înțelegere de către elevi a proceselor ce le sînt înfățișate. Cel mai des folosit dintre ele este *analiza*, care constă în descompunerea unui fapt istoric complex în componentele lui simple, pentru a le putea cunoaște în realitatea lor concretă și a le înțelege locul și rolul în complexul considerat, pentru a ușura stabilirea însemnătății lui în concertul celorlalte fapte care structurează conținutul lecției. Așa, de pildă, pentru a înțelege reușita *unificării Italiei* este necesară sublinierea faptului că ea se datorește, în cea mai mare măsură, pregătirii ei. Or, pregătirea, care s-a desfășurat între anii 1852 și 1859, a reprezentat un fenomen istoric deosebit de complex, înglobînd acțiuni variate, dar convergente, a căror individualizare se realizează numai analizînd fenomenul, adică distingînd succesiv, pentru a le vedea rolul jucat și a le aprecia contribuția, elementele care l-au structurat: formarea unei baze economice în Piemont (și, pentru aceasta, marcarea reformelor economice și politice efectuate aici de Cavour); antrenarea forțelor revoluționare populare (care au constituit masa luptătoare împotriva forțelor reacționare adverse unificării); obținerea unui sprijin din afară (atitudinea binevoitoare a Angliei, ca rezultat al adaptării de către Piemont a liberului schimb, și sprijinul efectiv, militar și politic, al Franței). Numai cunoscînd bine condițiile create de această pregătire se poate înțelege rolul jucat de Cavour sau de Garibaldi și, prin aceasta, reușita unificării. Dar numai cunoscînd, prin analiza conținutului pregătirii, acțiunile care au creat condițiile ce au favorizat realizarea unificării se pot înțelege și rolul jucat de această pregătire și trăsăturile deosebitoare ale procesului unificării Italiei.

Alt procedeu îl constituie *comentariul*. El constă în introducerea unor dezvoltări suplimentare în scopul de a lămurii, explicitîndu-l, un fapt istoric sau o idee, socotite acceptabile, dar nu îndeajuns de limpezi. *Formarea statului feudal al Țării Moldovei*, introducînd noțiunea de „descălecat”, necesită un îndoit comentariu. Primul urmărește să arate că, la cronicarii noștri, termenul „descălecat” este sinonim cu „întemeiere de stat”, dar că în cazul Țării Moldovei el nu trebuie înțeles în sensul că, înainte de venirea „descălătorilor” din Maramureș, pe teritoriul de la est de Carpați nu ar fi existat o populație organizată în formațiuni prestatale de tip feudal (cnezate și voievodate), ci că „descălătorii” veniți cu Bogdan la 1359, puțini la număr, au constituit numai un nucleu, în jurul căruia s-au grupat forțele locale, incomparabil mai numeroase, fapt care explică rezistența victorioasă față de încercările de supunere din partea lui Ludovic cel Mare. Prin aceasta se stabilește adevărata semnificație a noțiunii de „descălecat” în ansamblul procesului istoric de formare a statului feudal moldovean: comentariul a lămurit semnificația fenomenului istoric și i-a precizat locul și rolul în procesul mai larg al întemeierii. Al doilea comentariu stabilește distincția între „al

doilea descălecat“ — formarea statului feudal — și „primul descălecat“ — cucerirea Daciei de către romani.

Tot astfel, *desființarea rumâniei și veciniei* de către Constantin Mavrocordat are nevoie de un comentariu care să-i precizeze natura — desființarea servituții personale și limitele — menținerea celorlalte obligații față de stăpînul moșiei, pentru a i se înțelege semnificația — începutul descompunerii relațiilor feudale.

*Discuția* este procedeul care constă în examinarea argumentelor pro și contra unui fapt istoric și mai ales a unei judecări istorice, care nu sînt unanim acceptate. Ea trebuie să sfîrșească, însă, cu o luare de poziție, justificată cu toate datele care o coroborează, prezentate într-o ordine metodică, sau cu toate argumentele care pledează în favoarea soluției adoptate. *Problema persistenței elementului autohton în Dacia după cucerirea ei de către romani* necesită o discuție circumstanțiată, dat fiind că nu numai istoricii străini, dar și reprezentanții Școlii ardelenae au susținut „exterminarea“ dacilor.

Profesorul va analiza întîi textul lui Eutropius, care spune că „Dacia fusese secătuită de bărbați“, subliniind că textul vorbește de bărbați, nu de locuitori ; de aici va trage următoarea concluzie : chiar admitînd că bărbații (cea ce înseamnă bărbații apti pentru a face serviciul militar) ar fi pierit în timpul luptelor, încă a rămas restul populației, reprezentat prin femei, copii și bătrîni. Această discuție înlătură principalul argument al celor ce susțin exterminarea dacilor. Dar pentru a întemeia teza opusă, profesorul, după ce reliefează că nicăieri în istoria cuceririlor romane nu se întîlnește un asemenea act de exterminare, prezintă succesiv datele care confirmă persistența populației geto-dace după cucerire : supunerea unora dintre triburile dace încă din timpul celui de-al doilea război ; persistența toponimicelor autohtone ; prezența onomasticii dace pe inscripțiile din Dacia romană ; constituirea de unități militare recrutate dintre daci (de tipul cohortei a III-a a dacilor) ; răscoalele dacilor împotriva stăpînirii romane și, în fine, rezultatele cercetărilor arheologice, care dovedesc o continuitate de civilizație din sec. I î.e.n.—II e.n., ce nu poate fi atribuită decît autohtonilor.

În felul acesta, discuția a dus la o luare de poziție (persistența elementului autohton), justificată cu toate argumentele și datele cunoscute.

*Comparația* este unul din procedeele cele mai frecvente și constă în a degaja asemănările și deosebirile între două procese sau situații istorice, asemănări și deosebiri ce se pot referi la natura proceselor sau situațiilor considerate, la chipul în care sînt cunoscute, la cauzele sau la urmările lor etc. După ce a expus *unificarea Italiei și pe cea a Germaniei*, profesorul compară cele două procese, pentru ca din reliefaarea aspectelor asemănătoare și a deosebirilor să explice orientarea lor ulterioară. El stabilește ca puncte de asemănare : fărîmîțarea în mai multe formațiuni politice ; existența unui nucleu activ (Prusia — Piemontul) care a militat pentru unificare ; interesul burghezilor pentru constituirea unei piețe comune ; acțiunea unor conducători care își fixaseră în programul lor unificarea (în Italia : Cavour și Victor Emanuel

al II-lea, în Prusia : Bismarck și Wilhelm I) ; contribuția unui sprijin din-afară : Franța (în Italia, un sprijin direct prin intervenția militară în războiul sardo-austriac din 1859 ; în Germania, un sprijin indirect prin neutralitatea Franței în războiul austro-pruso-italian din 1866, care a îngăduit eliminarea Austriei din Confederația germanică și realizarea Confederației de Nord, etapă hotărâtoare în unificarea Germaniei în jurul Prusiei) ; realizarea unificării în trei etape, ca urmare a războaielor (1859—1860 — războiul austro-franco-piemontez ; 1864 — războiul pentru ducate ; 1866 — războiul austro-pruso-italian ; 1870 — războiul franco-prusac).

Trecînd la degajarea deosebirilor, profesorul reliefează : rolul hotărîtor al maselor revoluționare (Garibaldi) în unificarea Italiei în opoziție cu metoda exclusivă de sus folosită în Germania ; rolul precumpănitor al factorului politic în Italia, spre deosebire de Germania, unde acest rol a aparținut factorului militar ; rolul conducător al burgheziei italiene opus rolului subordonat al burgheziei germane, după care arată cum aceste asemănări și deosebiri au influențat dezvoltarea și orientarea ulterioară a celor două state, devenite, una o monarhie constituțională burgheză, cealaltă — o monarhie autoritară și militaristă. Comparația a ușurat nu numai înțelegerea concretă a fiecărui proces în parte, dar a îngăduit și explicarea cursului dezvoltării lor ulterioare.

O specie aparte a comparației o constituie *distincția*, în care asemănările sînt indicate foarte pe scurt și în treacăt, insistîndu-se asupra deosebirilor, care sînt dezvoltate cu minuțiozitate. Pentru a demonstra *caracterul revoluționar și democratic al reformei agrare din 1945*, profesorul o compară cu cele din 1864 și din 1921, insistînd asupra deosebirilor calitative care o individualizează : reformă de jos în sus, expropriere pe principiul comasării, fără despăgubire ; împroprietărire imediată fără răscumpărare ; acordarea inventarului agricol ; ordine preferențială în atribuirea loturilor. Adăugînd la toate acestea și rezultatele reformei : lichidarea resturilor feudale ; lichidarea moșierimii ca clasă și întărirea alianței muncitorești-tărănești, și ele note diferențiale, profesorul izbutește să stabilească și semnificația reformei, aceea de a reprezenta rezolvarea problemei fundamentale a desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice.

*Clasificarea* reprezintă gruparea unor fapte istorice într-o anumită ordine, ținîndu-se seama de caracterul lor specific, de însemnătatea sau de eficiența lor în desfășurarea unui proces istoric. Indiferent dacă ordinea aleasă este istorică sau logică, locul acordat fiecărui fapt trebuie să aibă o justificare, adică să corespundă momentului în care acțiunea lui se face simțită sau gradului de eficiență în raport cu altul sau cu altele care intervin și ele în desfășurarea procesului considerat. Așa, de exemplu, înfățișînd *premisele formării statului feudal al Țării Românești*, profesorul le clasifică în două categorii : interne și externe. Ordinea aceasta este și istorică și logică. Este istorică deoarece în timp premisele interne sînt anterioare celor externe și este logică deoarece dezvoltarea internă condiționează inițial procesele istorice, cărora împrejurările externe le pot ușura sau îngreua mersul. Totodată, el



va clasifica premisele interne, prezentându-le în ordinea firească a apariției lor și marcând intercon condiționarea lor : dezvoltarea forțelor de producție în secolele X—XIII ; creșterea producției și productivității muncii ; întărirea puterii economice și politice a feudalilor (boierii), principalii beneficiari ai dezvoltării economice ; tendința de aservire a obștilor țărănești libere și ascuțirea luptei de clasă între boieri și țărani ; constituirea formațiunilor prestatale, cnezate și voievodate, instrumente de dominație a clasei boierești ; cristalizarea deplină a relațiilor feudale, reflectată în existența celor trei forme ale rentei feudale : venituri, foloase și slujbe ; tendința boierimii de formare a statului feudal. În același fel va clasifica și premisele externe : slăbirea statului maghiar, ca rezultat al anarhiei feudale dezlanțuite de stingerea dinastiei arpadiene ; spulberarea puterii cumane de năvălirea tătarească din 1241 ; anarhia sud-slavă ; încheștarea tătarilor în lupta cu cnezatele ruse. Pe calea aceasta a clasificării, nu numai că se introduce o ordine într-un complex de fapte în aparență destul de disparate, dar se stabilește și un criteriu de apreciere a aportului lor la desăvârșirea acestui proces istoric. Și tot din această nevoie de ordine metodică și de echitabilă stabilire a gradului de eficiență clasificăm cauzele cruciadelor în cauze : economice, sociale, politice și religioase, marcând în interiorul fiecărei categorii aspectele care o structurează.

*Obiecția* este unul din procedeele care dau expunerii o notă de vioiciune, concentrând atenția elevilor și stimulându-le gândirea, deoarece îi pune în fața unei situații neașteptate. Ea constă în ridicarea, prealabilă sau subsecventă, de către profesor a unei obiecții cu privire la una din afirmațiile făcute în decursul expunerii, afirmație ce lasă impresia unui paradox, pentru ca, o dată cu respingerea ei argumentată, să se dea prilejul unei explicări nuanțate.

Prezentând elevilor *începuturile cuceririi Italiei de către romani*, după ce lămurește caracterul înlăturării monarhiei, înfățișând-o ca o reacție a patriciatului latino-sabin, profesorul arată elevilor că primul atac căruia tînăra republică romană a avut să-i facă față a fost acela al latinilor. Dar aici profesorul se oprește și ridică o obiecție : „Cum se poate ca împotriva romanilor, care erau latini, să se ridice latinii ?”. Faptul pare în chip vădit un paradox ! Profesorul însă respinge obiecția arătînd că, în perioada regalității, autoritatea Romei se întinse și asupra Latium-ului : or, în acest caz, dacă latinii din Roma scăpaseră de sub dominația etruscă, nu era drept ca și latinii din Latium să-și recapete libertatea ? Numai că Roma, ca moștenitoare a tradițiilor etrusce, nu înțelege să renunțe la hegemonia asupra Latium-ului ; de aici contradicția dintre romani și latini, care a dus la război. Se vede astfel că, pentru a respinge obiecția, profesorul a recurs la o explicație mai circumstanțiată și mai nuanțată, care a înlăturat ceea ce părea a fi un paradox și a redat atacului latin semnificația lui logică. Dar elementul care a declanșat momentul explicativ a fost tocmai obiecția.

*Dialogul* urmărește și el o concentrare sporită a atenției elevilor asupra unui moment al lecției, dar vrea să redea acest moment într-un chip cît

mai plastic, pentru a izbi imaginația lor și prin limbajul personajelor. Procedul pune în scenă două sau mai multe personaje, din a căror convorbire să rezulte mai pregnant ideile ce trebuie comunicate elevilor, cu condiția ca ideile să aparțină cu adevărat personajelor, să reflecte împrejurarea în care au fost exprimate și să nu folosească expresii anacronice.

Firește, cea mai bună metodă este aceea de a folosi astfel de dialoguri atunci când le avem redată în vreun izvor (ceea ce se întâmplă destul de frecvent), străduindu-ne să accentuăm tocmai pe cuvintele care reflectă ideile de bază. Așa, de pildă, elevii vor înțelege mai bine *situația dificilă în care se găsea Țara Românească la moartea lui Șerban Cantacuzino* (1688), urmărind *dialogul* dintre boierii care, temându-se de vreo hotărâre neașteptată a Porții, se străduiau să-l convingă pe marele logofăt C. Brîncoveanu să primească domnia și atitudinea ezitantă a acestuia, care, știind ce riscuri comportă domnia în acele clipe, stătea în cumpănă dacă să o primească sau nu. „Logofete, noi cu toții pohtim să ne fii domn“... „Dar ce aș vrea eu cu domnia, de vreme ce ca un domn sînt la casa mea ; nu-mi trebuiește să fiu“. Iar ei ziseră : „Nu lăsa țara să intre alți oameni sau răi sau nebuni să o strice, ci fii !“

Prin scurtimea lui, dialogul poate fi ușor reținut, așa încît prezentarea lui în clasă nu prezintă nici o greutate ; în schimb, pune sub ochii elevilor, cu folosirea chiar a expresiilor vremii, elemente care să-i facă să înțeleagă că nu totdeauna domnia era ceva îmbietor.

*Definiția* reprezintă și ea o modalitate explicativă, ținînd seama de faptul că în desfășurarea unora dintre lecții apar noțiuni a căror explicare se impune atît din nevoia ca elevii să le înțeleagă cît mai exact semnificația, cît și din aceea de a se evita confuziile posibile cu alte noțiuni în al căror conținut se regăsesc unele din notele ce le structurează și pe ele. Definierea cît mai precisă, mai ales a noțiunilor-cheie, îl obligă însă pe profesor să nu neglijeze condițiile ce se cer unei bune definiții și mai ales să nu uite că esența termenului definit este redată de analiza lui, exprimată printr-o serie de atribute. Deși elevii folosesc de timpuriu noțiunea de răscoală țărănească, numai arareori izbutesc să înțeleagă adevăratul sens al acestei noțiuni, în majoritatea cazurilor ei rămînînd numai cu înțelesul de mișcare violentă. Dar mișcare violentă poate fi și revoluția.

Iată de ce o definire precisă a răscoalei țărănești trebuie să cuprindă toate notele care o caracterizează, inclusiv cele care o deosebesc de alte categorii de mișcări. Și atunci, *definind elevilor răscoala țărănească*, profesorul o înfățișează ca forma cea mai înaltă a luptei de clasă a țărănimii, în care aceasta se ridică împotriva exploatareilor feudali, în scopul de a obține condiții mai bune de muncă și de viață în cadrul orînduirii existente. În felul acesta, elevii înțeleg că esența răscoalei țărănești o constituie faptul că autorii ei nu-și pun drept obiectiv principal înlăturarea orînduirii, ci numai îmbunătățirea condițiilor lor de viață, fapt care explică frecvența răscoalelor, dar și ineficiența lor.

Totodată, însă, definirea exactă a războalei țărănești îngăduie înțelegerea nuanțată a situațiilor, precum și deosebirea dintre răzcoală și război țărănesc.

În fine, în explicarea lecției, profesorul mai poate folosi și procedeul *citărilor*. În adevăr, se găsesc în izvoare pasaje care, atît prin conținutul, cît și prin formularea lor sugestivă, izbutesc să exprime atît de desăvîrșit aspectul unei situații-cheie din conținutul unei lecții, încît introducerea lor în expunere sub forma unor citări îi ajută pe elevi să sesizeze repede acest aspect, fapt care le înlesnește înțelegerea celorlalte momente ale lecției. Nimic nu poate sugera mai bine gradul de mizerie în care ajunsese plebea agricolă romană, ca rezultat al războaielor nesfîrșite din secolele III și II î.e.n., decît *fragmentul din discursul lui Tiberius Gracchus* (păstrat la Plutarh, *Viața lui T. Gracchus*, IX, 3) în care denunța politica nobilimii romane de acaparare a pămînturilor micilor proprietari : „Pînă și fiarele sălbatice își au vizuinele lor, în timp ce acei care mor pentru apărarea Italiei nu au altceva decît aerul pe care-l respiră. Fără adăpost, ei rătăcesc cu femeile și cu copiii lor. Generalii îi mint atunci cînd îi îndeamnă să lupte pentru templele zeilor lor și pentru mormintele părinților lor. Din atîția romani, este măcar unul singur care să-și aibă căminul său ori un mormînt strămoșesc ? Ei luptă și mor numai pentru a asigura belșugul și luxul altora. Sînt numiți stăpînii lumii, iar ei n-au nici măcar o palmă de pămînt“. Se găsește în aceste cuvinte cea mai bună ilustrare a nevoii urgente de a se remedia, pe calea unei reforme agrare, situația plebei, în vederea satisfacerii nevoii de ostași necesari apărării statului roman, amenințat la acea dată (133 î.e.n.) în interior de războaiele sclavilor, și la frontiere de presiunea triburilor „barbare“.

Se vede astfel cît sînt de numeroase și de variate modalitățile tehnice de realizare a explicării în lecțiile de istorie. Dar pentru reușita explicației se cere din partea profesorului nu numai o desăvîrșită stăpînire a lor, ci și o pricepere a folosirii acestora în chipul și la momentul cel mai potrivit, pentru a obține cel mai util efect instructiv-educativ. De aceea, în desfășurarea lecției de istorie, ținînd seama de caracterul procesului istoric ce trebuie explicat, de gradul lui de abstracție sau de aspectul lui mai puțin obișnuit, se cer folosite acele modalități explicative care asigură în cea mai mare măsură dezvăluirea esenței lui, redarea în imagini concrete sau integrarea într-un context de noțiuni familiare elevilor, așa încît aceștia să-l înțeleagă cu ușurință. De aici decurge obligația pentru profesor de a scruta cu multă grijă conținutul lecției, pentru a-i înțelege bine articulațiile, a-i desprinde elementele esențiale, a-i descoperi aspectele mai greu de înțeles pentru elevi și a-și stabili în funcție de ele modalitățile explicative pe care le va folosi. Or, aceasta reclamă o pregătire continuă și susținută, deoarece numai în acest fel va putea domina materialul faptic și-l va putea folosi în orice împrejurare.

Deoarece la baza studiului istoriei stă *dialectica materialistă*, este firesc ca și în desfășurarea lecției de istorie să se reflecte principiile metodei dialectice. Se pune atunci întrebarea : în ce fel trebuie să folosească profesorul de istorie la lecție principiile dialecticii materialiste ? Sub acest aspect, ceea ce

se cere înainte de toate este o bună cunoaștere a acestor principii și apoi o corectă aplicare a lor în analizarea proceselor istorice, pentru ca expunerea profesorului să reflecte aspectul dialectic al dezvoltării istorice. Începînd să explice o lecție de istorie, *profesorul trebuie să plece întotdeauna de la fapte și să considere faptele istorice în înfățișarea lor concretă*. Neglijarea acestui mod de a proceda atrage după sine primejdia sociologismului, adică a considerării faptelor istorice nu în ceea ce au ele ca trăsături specifice care le individualizează, ci în ceea ce au ele ca trăsături generale, fapt care le lipsește de conținutul lor concret. Semnificativ este sub acest aspect felul în care elevii înfățișează cauzele diferitelor răscoale țărănești: în loc să țină seama că în fiecare etapă a orînduirii feudale există condiții specifice ce structurează diferențial procesele istorice, ei se mulțumesc cu formulări generale, adesea șablonarde, care, deși exacte în esența lor, estompează tocmai notele diferențiale ce deosebesc, de pildă, caracterul accentuării exploatării în secolul al XV-lea, care a determinat izbucnirea răscoalei de la Bobîlna, de acela al exploatării din secolul al XVIII-lea, care a provocat răscoala lui Horea. De aici expresiile: „accentuarea exploatării“, „creșterea obligațiilor feudale“, „întărirea iobăgiei“, care prin generalitatea lor sărăcesc procesul istoric de înfățișarea lui concretă. Profesorul trebuie să prezinte, dimpotrivă, cauzele fiecăreia dintre aceste răscoale în ceea ce au ele deosebitor față de celelalte, tocmai pentru a da elevilor posibilitatea de a le înțelege în contextul timpului care le-a generat.

În al doilea rînd, *fiecare fapt sau proces istoric trebuie considerat în ansamblul conexiunilor cu celelalte fapte istorice* pentru a se vedea legătura lui cu acele fapte de care este condiționat, precum și gradul de însemnătate al acestei condiționări la un moment dat. Cum am arătat mai sus, cine consideră *războiul lui Jugurtha* izolat de contextul general al istoriei romane între moartea lui Caius Gracchus și răscoala italicilor (121—90 î.e.n.), făcînd abstracție de politica agresivă promovată de cavaleri în interesul clasei lor, de primejdia care amenința Italia din partea cimbrilor și teutonilor, care în 113 î.e.n. zdrobiseră la Noreia legiunile lui Carbo, și de nevoia de a păstra în Italia cît mai multe forțe, riscă să nu înțeleagă politica prevăzătoare a senatului de a nu se angaja tocmai acum într-un război colonial care ar fi lipsit peninsula de apărare și ar fi adus cîștiguri numai cavalerilor, dușmanii lui, și să accepte acuzațiile de corupție la adresa generalilor senatului aduse de Sallustius. Dacă însă se stabilește legătura între toate aceste fapte, întregul proces se lămurește.

*Determinarea aspectelor și momentelor contradictorii ale procesului istoric*, pentru a-l face să apară în înfățișarea lui concretă de *unitate a contrariilor*, reprezintă un alt principiu al metodei dialectice aplicat în cadrul desfășurării lecției de istorie. *Raporturile dintre Mihai Viteazul și boierii care îl sprijineau* oferă sub acest aspect un exemplu concludent. La sfîrșitul secolului al XVI-lea, boierimea munteană, în frunte cu frații Buzești, tindea la instaurarea statului feudal centralizat boieresc, adică a unei forme de cristalizare a statului feudal în folosul boierimii. Dar, în același timp, se urmărea

și dobîndirea independenței față de turci, în care scop a sprijinit luarea tronului de către Mihai, considerat exponent al ei. Ajuns domn, Mihai urmărește instaurarea statului feudal centralizat domnesc, ceea ce crea în chip firesc o contradicție între boieri și domn. Dar această contradicție nu era antagonică, dovadă că nici boierii nu s-au despărțit de Mihai, ci au continuat să-l susțină, nici domnul nu s-a despărțit de boieri; faptul se explică, pe de o parte, prin poziția socială a lui Mihai, el însuși boier, iar pe de altă parte, prin primejdia otomană care obliga cele două părți la o acțiune comună și, deci, la colaborare. Astfel înfățișată, lupta antiotomană a lui Mihai apare ca desfășurîndu-se în condițiile unor contradicții între domn și boieri, contradicții care nu au destrămat alianța dintre ei, ci i-au determinat o linie specifică de dezvoltare.

*Analiza luptei interne din sînul fenomenelor istorice, provocată de contradicțiile existente, pentru a dezvălui tendințele rezultate din această luptă și a marca salturile calitative produse, este iarăși o modalitate de a reliefa aspectul dialectic al fenomenelor istorice în cadrul lecției. Desfășurarea revoluției burgheze din Anglia* îngăduie o exemplificare concretă a acestui principiu dialectic. Contradicția fundamentală din sînul societății britanice, între burghezie (reprezentată prin Parlament — respectiv Camera Comunelor) și feudalitate (regele Carol I Stuart și vechea nobilime — „cavalerii“), a determinat izbucnirea revoluției burgheze care, după o serie de episoade provocate de raportul de forțe dintre cele două tabere, a culminat în 1649 cu executarea regelui și instaurarea republicii engleze, adică saltul calitativ de trecere a puterii politice din mîna feudalității în mîinile burgheziei. Saltul calitativ este puternic marcat de desființarea Camerei Lorzilor, organul reprezentativ al vechii aristocrației, și de aplicarea sistemului unicameral, reprezentat prin Camera Comunelor. Dar înlocuirea exploatării feudale cu cea capitalistă a generat o nouă contradicție, între masele care duseseră greul războiului civil și burghezie, contradicție exprimată de mișcarea „diggerilor“, rezolvată de Cromwell prin reprimarea ei violentă. Cînd, în fine, apărură încă o contradicție între Cromwell, sprijinit de armată, și Parlamentul cel Lung, soldată cu dizolvarea parlamentului și preluarea puterii de către „Lordul protector“, apărură o nouă tendință, aceea a dictaturii militare. Se vede astfel că jocul contradicțiilor explică nu numai cursul general al procesului istoric (curs determinat în principal de contradicția fundamentală), dar și tendințele particulare care apar pe fondul acestui curs.

În fine, pe linia aplicării principiilor metodei dialectice materialiste în explicarea faptelor istorice, profesorul trebuie să sublinieze continuu că *forțele motrice ideale care acționează în istorie nu sînt cauzele ultime ale evenimentelor istorice*, ci că în spatele lor și determinîndu-le stau *cauzele economice*. Reformele lui Constantin Mavrocordat și în special reforma socială efectuată în anul 1746 în Țara Românească îngăduie o ilustrare concludentă a acestei teze. Astfel, boierii vor să lase să se creadă că ei au acceptat desființarea rumâniei din motive umanitare, afirmînd că „a fi frații noștri ... subț jugul robiei noastre nu este alt păcat mai greu și mai mare“ și că acest fapt „nu este lucru creștinesc, ci de mare pagubă sufletelor noastre“. Or, știut este

că adevărata cauză a desființării dependenței personale a țăranilor a constituit-o interesul economic al boierilor și al domniei, care, loviți în interesele lor materiale de fuga masivă de pe moșii a țăranilor dependenți — rumâanii, (boierii, deoarece le rămîneau moșiile nelucrate; domnia, fiindcă nu se mai încasau birurile), au desființat rumânia tocmai pentru a-i determina pe țăranii fugiți a se înapoia pe moșii, adică a se înapoia la lucru, fapt care asigura boierilor venitul dijmelor și al zilelor de clacă, iar vistieriei domnești, intrarea regulată a dărilor. Deci, nu motivele ideale reprezintă cauza ultimă a faptului istoric considerat, ci cauzele economice, indiferent de forma umanitară pe care o îmbracă expunerea de motive a celor interesați.

Folosind principiile metodei dialectice materialiste în explicarea faptelor și proceselor care structurează lecția de istorie, explicația cîștigă și în temeinicie, deoarece evidențiază mai bine resorturile care pun în mișcare acțiunile colective sau individuale, și în varietate, degajînd nuanțele care individualizează anumite procese istorice în concertul celorlalte similare.

Explicînd lecția, profesorul de istorie nu trebuie să uite nici un moment că învățămîntul istoriei în liceu nu reprezintă un scop în sine; scopul acestui învățămînt este educația elevilor prin intermediul istoriei. De aceea, prezentarea și explicarea evenimentelor istorice trebuie să fie permanent însoțite de *preocuparea pentru valorificarea fondului educativ al lecției*. Aici se cere multă reflexiune din partea profesorului, pentru a stabili care sînt faptele ce pot avea rezonanță educativă în conștiința elevilor și cum trebuie ele înfățișate pentru ca virtuțile lor educative să acționeze eficient în sens formativ asupra acestora. Este o chestiune de știință, de perspicacitate, de intuiție psihologică și de abilitate profesională.

Iar cît privește modalitățile de realizare a acestui dificil moment al lecției, care nu sînt prea numeroase, ele reclamă o mare suplețe din partea profesorului, deoarece mai fiecare colectiv de elevi își are specificul lui, așa încît aceeași modalitate trebuie aplicată în condiții deosebite. În general, trei sînt *procedeele* ce se folosesc pentru a valorifica fondul educativ al unei lecții: *sublinierea unei situații, comparația între două situații pentru a se degaja superioritatea morală a uneia dintre ele și, mai ales, expunerea evocatoare*. Sublinierea unui fapt istoric în scopul de a-i desprinde valoarea educativă ia înfățișarea unui act de apreciere în sine care comportă o judecată de valoare explicit exprimată. Este suficient, de pildă, ca profesorul să atragă atenția elevilor asupra faptului că Mihai Viteazul a fost ucis pe Cîmpia Turzii fără ca vreunul din mercenarii străini din care era alcătuită oștirea sa să schițeze măcar un gest de a-l apăra, pentru ca ei să înțeleagă *superioritatea morală a oștirilor de țară*, care au rămas alături de domnii lor chiar atunci cînd aceștia erau învinși. Și tot astfel, simpla subliniere a faptului că dintre toți hopliții greci care trebuiau să apere Termopilele, singurii care au rămas să lupte și au murit pînă la unul au fost cei spartani trezește nu numai sentimentul de *admirație pentru bărbăția spartană*, dar îi face pe elevi să înțeleagă capacitatea de jertfă a patriotismului. Și exemple de acest fel se întîlnesc

adesea la lecțiile de istorie; important este ca ele să fie folosite în scop educativ.

Efectul educativ este și mai bine valorificat printr-o comparație între două situații. Reluând exemplul de mai sus, punând față în față atitudinea nepăsătoare a mercenarilor lui Mihai cu credința răzeșilor lui Ștefan, care, primind din partea domnului permisiunea de a merge și a-și pune familiile la adăpost, și-au ținut fâgăduiala și s-au înapoiat la oaste, fapt care a îngăduit transformarea înfrîngerii de la Valea Albă în victorie finală, punem sub ochii elevilor un exemplu de adevărat patriotism, generat tocmai de *legătura răzeșilor cu pământul Moldovei*, spre deosebire de mercenari, cărora le era indiferent dacă-l slujesc pe Mihai ori pe Basta.

Dar procedeul cel mai eficient, deoarece se adresează mai direct sufletului elevilor, este expunerea evocatoare, care încearcă să redea în chip cât mai plastic o situație care închide în ea o sumă de virtuți capabile să exercite o puternică influență formativă asupra lor. Cum foarte bine s-a spus, „o stare psihică favorabilă însușirii conștiente și temeinice a cunoștințelor predate se obține și prin *tonul afectiv al lecției*. O stare de afectivitate în timpul lecției de istorie nu e posibilă fără un tonus afectiv adecvat, fără trezirea unor stări afective stenice și înlăturarea celor astenice. Coloritul emoțional pe care îl dăm lecției determină excitații în centrii subcorticali, care sînt sediul reacțiilor emoționale”<sup>2</sup>. Dar pentru aceasta se cere ca faptul istoric să fie înfățișat cu atît de mare putere de evocare, încît oamenii să apară ca ființe vii, cu felul lor de a simți, de a gândi și de a acționa, așa încît toată valoarea morală a faptelor lor să rezulte deplin din simpla lor desfășurare. Dacă, în locul unei simple mențiuni a *luptei de la Maraton*, profesorul va reconstitui atmosfera încordată creată în Atena de primejdia persană, va reliefa alternativele la fel de primejdioase de a se apăra în Atena sau de a ieși în întîmpinarea dușmanului în afara cetății și va sublinia hotărîrea bărbătească a ateniienilor de a-și înfrunta dușmanul chiar fără ajutorul spartan, deși raportul de forțe le era defavorabil, fără nici un fel de comentariu, elevii vor înțelege în ce constă adevăratul patriotism și în ce fel trebuie apreciat. Și astfel de momente educative, dacă expunerea lor este evocatoare, oferă și *lupta de la Salamina*, *rezistența Sarmizegetusei*, *căderea Bastiliei*, *sacrificiul pontonierilor francezi la Berezina*, *noaptea de 23/24 ianuarie 1859 la București*, *sacrificiul lui Eftimie Croitoru* etc.

Explicarea lecției nu se realizează pe deplin decît în condițiile unei expuneri *metodice și sistematice*: metodice, adică cu respectarea și folosirea metodelor și procedeele care asigură desfășurarea eficientă a lecției; sistematice, adică prezentînd faptele și ideile în ordine succesivă, grupate pe subunități metodice logic constituite, urmate de concluzii parțiale care întăresc cele spuse și pregătesc concluzia finală. *Unitatea lecției* rezultă dintr-o idee centrală care o străbate în permanență și reapare în chip pregnant în con-

<sup>2</sup> Vasile Popeangă, *Procedee de activizare a elevilor în cadrul lecțiilor de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, vol. VII, 1965, p. 417.

*cluzie*, ca o consecință firească a întregii desfășurări progresive, care constă în înlănțuirea faptelor în chip atât de organic, încât *ideea centrală să se afirme* cu atât mai puternic cu cât lecția tinde spre concluzie. Unitatea lecției privind formarea statului feudal Țara Românească este dată de ideea centrală a necesității formării statului feudal ca mijloc de întărire a dominației boierimii și de dobândire a independenței. De aceea toate cele trei subunități metodice ale lecției : încercarea lui Litovoi, unificarea lui Basarab și lupta pentru independență din 1330 sînt străbătute de *ideea centrală a necesității formării statului*, care se potențează pe măsura desfășurării procesului istoric și culminează cu dobîndirea independenței. De altă parte, succesiunea momentelor : încercare — reușită — independență marchează caracterul progresiv al lecției, determinat de legătura organică dintre aceste trei momente. În felul acesta, concluzia, care constată că statul feudal s-a constituit tocmai atunci cînd premisele interne și externe s-au găsit realizate, justifică necesitatea formării statului, deci ideea centrală care a dat lecției caracterul unitar.

Caracterul demonstrativ al prelegerii școlare, ca și faptul că profesorul dispune de un timp de expunere mai îndelungat, obligă la o mai riguroasă *întemeiere științifică a afirmațiilor*, care nu se poate realiza decît pe calea folosirii *izvoarelor documentare*. De aceea, ori de cîte ori dispune de un izvor contemporan care să dea afirmațiilor sale o mai strictă întemeiere științifică, iar desfășurării lecției *acea atmosferă de autenticitate istorică*, care contribuie la *formarea simțului istoric al elevilor*, este bine să-l folosească cu toată convingerea. Firește, această folosire a izvoarelor reclamă o pregătire prealabilă care să stabilească nu numai *ce parte a izvorului* va fi folosită, ci și *în ce moment al lecției* va fi introdusă și mai ales *în ce fel* va fi condusă *analiza conținutului*, pentru ca datele lui să întregescă și să consolideze datele înfățișate de profesor în expunerea lui. În orice caz — pentru a ne limita numai la istoria României — nu ar trebui să lipsească din desfășurarea lecțiilor izvoare ca : Diploma cavalerilor ioaniți ; Diploma din 2 februarie 1365 a regelui Ludovic cel Mare ; înțelegerea de la Cluj — Mănăstur din 1437 ; scrisoarea lui Ștefan cel Mare adresată principilor creștini după victoria de la Vaslui ; fragmente din memoriul lui Mihai Viteazul ; hrisovul din 1746 referitor la eliberarea rumânilor ; sentința în procesul lui Horea ; proclamația de la Padeș ; proclamația de la Islaz ; manifestul muncitorimii din 1907 ; documentele principale din istoria P.C.R.

Date fiind mulțimea faptelor și proceselor istorice care alcătuiesc conținutul unei prelegeri școlare, ca și faptul că profesorul ține aproape continuu scena, se impune folosirea unor modalități ajutătoare, care să ușureze reținerea de către elevi a momentelor esențiale ale lecției și să le îngăduie o rapidă revedere a lor. De aceea nu se poate concepe o prelegere școlară care să nu fie însoțită de *marcarea la hartă* și de *alcătuirea schemei la tablă*. Marcarea la hartă are drept scop principal fixarea în spațiu a evenimentelor istorice. Lucrul nu trebuie considerat cu ușurință, deoarece sînt locuri istorice greu de situat pe hartă : cîți profesori de istorie pot localiza Wittembergul ? Dar cas-



telul Wartburg? Dar fără exacta lor localizare, cu greu poate fi înțeleasă Reforma. Și acestea nu constituie exemple izolate. Studiarea atentă a hărții înainte de lecție este, de aceea, indispensabilă nu numai pentru propria informare a profesorului, dar mai ales pentru a evita penibila căutare pe hartă în fața clasei. Totodată, marcarea la hartă constituie și un mijloc de explicare: nimic nu poate explica mai bine de ce hughenotismul a pătruns în regiunea de sud-vest a Franței decât arătând pe hartă că această regiune se suprapune vechii Guyane, care, făcând multă vreme parte din posesiunile regilor englezi din dinastia Plantagenetilor, se obișnuise cu o autonomie pe care tendința centralizatoare a regilor francezi o anulase. Așa încât, acceptarea calvinismului — confesiune deosebită de aceea a monarhiei — reprezenta tocmai un mijloc de luptă pentru recâștigarea autonomiei. Or, marcarea la hartă îngăduie o explicare mai eficientă a acestei situații, care altfel pare mai greu de înțeles.

Alcătuirea schemei la tablă este și ea la fel de necesară. Pe lângă faptul că elevii pot să nu prindă toate cele spuse de profesori și în special datele cronologice, mai intervine și problema numelor proprii, care rămâne mereu una dintre cele mai spinoase. De aceea profesorul va trebui să noteze pe tablă tot ce este esențial și nou în conținutul lecției: nume, date, fapte într-o schemă care să reflecte pe cât cu putință desfășurarea istorică și să marcheze marile subdiviziuni ale lecției.

Dar, ținând seamă că prelegerea școlară se desfășoară precumpănitor expozitiv, se cere profesorului un efort pentru o *dicțiune cât mai corectă*, care să accentueze ceea ce este esențial, să intoneze nuanțat diversele situații ce sînt înfățișate și să adopte ritmul corespunzător, pentru a evita uniformitatea și monotonia, care atrag după ele pasivitatea clasei. De aceea profesorul nu trebuie să uite nici o clipă că de felul în care se exprimă depinde în mare măsură reușita lecției.

În fine, deoarece prin varietatea conținutului ei prelegerea școlară suscită din partea elevilor numeroase întrebări, profesorul trebuie să fie întotdeauna pregătit a face față „întrebărilor neprevăzute”.

De aici nevoia ca *volumul cunoștințelor lui să fie considerabil mai mare decât cel necesar încheerii lecției*.

Mai sînt, desigur, și alte probleme ce ar putea intra în discuție, ca aceea a fixării sau a folosirii mijloacelor audiovizuale; dar cum ele nu sînt specifice prelegerii școlare, ci lecției în genere, nu vor fi abordate aici.

Din toate cele pînă aici spuse, rezultă, credem, cu destulă limpezime, toată *complexitatea prelegerii școlare*, ca formă a lecției de comunicare; de aici rezultă efortul pe care operațiile numeroase și variate ce le comportă îl solicită din partea profesorului.

Dar tocmai de aceea elevii își amintesc multă vreme de aceste lecții, care le înfățișează marile momente ale dezvoltării societăților omenești în tablouri de neuitat, și păstrează profesorilor care s-au ridicat pînă la măiestria de a face din lecțiile lor în același timp opere de știință și de artă o amintire recunosătoare.