

EXPLICAȚIA LA LECȚIA DE ISTORIE

AUREL IORDĂNESCU

În metodică contemporană a învățămîntului istoriei, principiul de bază îl constituie obligativitatea explicării lecției, deoarece, singura modalitate adecvată de a face istoria înțeleasă și prin aceasta de a face din ea un mijloc de educație, o reprezintă *explicația causală* în cadrul unei desfășurări cronologice a faptelor istorice, efectuată cu utilizarea sistematică și susținută a tuturor mijloacelor ajutătoare, clasice și moderne.

Dar, în acest caz, se ridică întrebarea: ce înseamnă a explica un fapt istoric? Care este natura explicării în istorie? Obligația de a defini noțiunea de „*explicare*” din perspectiva disciplinei istoriei apare ca indispensabilă în plan metodologic, deoarece, aplicată domeniului de cunoaștere a dezvoltării concrete a societăților omenești, ea capătă un aspect propriu, al cărui conținut se cere a fi dezvăluit. Și atunci, ținînd seama de specificul istoriei în ansamblul științelor sociale, se poate confirma 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. De aceea, explicația unui fapt istoric urmărește: 1. *reprezentarea exactă a genezei și a structurii lui*; 2. *sesizarea conexiunilor* lui cu celelalte fapte istorice concomitente din al căror concert face parte; 3. *distingerea locului* pe care el îl ocupă între celelalte fapte istorice care structurează ansamblul în care se integrează și 4. *deslușirea însemnătății* lui *relative* în ansamblul procesului istoric din care face parte integrantă.

Pornind de la aceste precizări, *scopul* explicației cauzale în lecția de istorie apare limpede: explicația causală 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. Iar această „înțelegere” nu este altceva decît *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.

Din scopul pe care și-l propune, rezultă *necesitatea* imperioasă a explicații. Iată de ce socotim că nu este de prisos să insistăm puțin asupra *aspectelor* pe care această necesitate le îmbracă. Mai întâi, ținând seama că prin studiul istoriei urmărim formarea la elevi a concepției materialist-dialectice despre societate, prezentarea faptelor istorice în ansamblul de relațiuni, de condiționări, de determinări, de interacțiuni, în care ele ni se înfățișează, este singurul mijloc prin care putem atinge acest obiectiv; or, cum toate aceste aspecte relaționale sînt *implicate* procesului istoric, este necesară *explicitarea* lor pentru a le face *recunoscute* mai întii, și *înțelese* mai apoi. În același timp, necesitatea explicații cauzale decurge din particularitățile de vîrstă ale elevilor; avînd în vedere că gîndirea lor evoluează pentru a deveni critică, elevii caută să găsească explicații raționale cu ajutorul cărora să poată îmbina faptele istorice cunoscute, astfel încît să devină elemente structurale ale unui întreg al cărui sens să le apară limpede; or, nimic nu poate orienta mai bine aceste căutări ale lor decît explicația lămuritoare a profesorului.

Dar, privită din perspectivă metodică, explicația mai este necesită și de alte considerente. Astfel, ea oferă cel mai bun mijloc de *pregnare a esențialului* prin alegerea și folosirea numai a acelor date care au cu adevărat valoare și forță explicativă. Apoi, o bună explicație *împiedică simpla memorizare* a cunoștințelor prin stimularea reflexiunii, a spiritului analitic și a gîndirii raționale. În fine, explicația constituie un *mijloc de perfecționare continuă* pentru profesor, pe care-l obligă de fiecare dată să scruteze 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.

Dar, pentru a răspunde rostului ei informativ și formativ, explicația trebuie să îndeplinească cîteva *condiții*, a căror respectare se impune. Mai întii, ea trebuie să îmbine *exactitatea științifică* a elementelor explicative cu *stricta sistematizare* a faptelor, înfățișîndu-le în înlanțuirea determinată de logica desfășurării lor și în lumina anumitor idei conducătoare, care să le ușureze integrarea în unități tot mai cuprinzătoare. Apoi, ea trebuie să *nu 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 dosebite. Este necesar să insistăm asupra acestei condiții, deoarece primejdia schematismului și sociologismului în explicația istorică rămîne încă actuală. Totodată, explicația trebuie să fie *cuprinzătoare*, adică să facă loc tuturor factorilor care au contribuit în chip real și activ la desfășurarea unui proces istoric, firește cu respectarea *priorităților* și *ponderii* pe care fiecare dintre el le-au avut în mod efectiv.

Explicația trebuie să fie, totodată, *diferențiată* și *nuanțată*, și pentru aceasta să se sprijine înainte de toate pe elemente concrete, specifice fenomenului istoric considerat: revoluția din 1848 din țările române are nevoie deci de o analiză nu numai a cauzelor generale, ci și de aceea a cauzelor specifice fiecăreia din cele trei țări românești, pentru ca elevii să poată înțelege tocmai *de ce*,

produs al acelorași cauze generale, fiecare din cele trei mișcări are o dezvoltare deosebită. O altă condiție a explicației este de a fi *integrativă*, în sensul de *interdisciplinară*, realizând, în toate împrejurările care o îngăduie, legătura cu celelalte obiecte de studiu care-i oferă elemente explicative, deoarece, prin apelul pe care îl face continuu la datele altor discipline, ea devine un mijloc de seamă pentru lărgirea orizontului cultural al elevilor, realizând, totodată, pe baza unui dialog viu între profesor și elev, o colaborare în descoperirea cauzelor multiple care concură la apariția și dezvoltarea unui proces istoric. Explicația trebuie, pe de altă parte, să îmbine în chip statornic *aspectul informativ* cu cel *formativ*, deoarece simpla cunoaștere a faptelor istorice, lipsită de perspectiva formativă, este puțin utilă. Dar, cea mai de seamă condiție pe care trebuie să o îndeplinească explicația este aceea de a ține seama de *nivelul de înțelegere al elevilor*, fiindcă altfel, oricât de logic înlănțuită și de strâns argumentată, ea nu poate realiza înțelegerea adecvată, deoarece elementele în care se materializează le depășește cercul preocupărilor și, deci, implicit, al interesului; or, o lecție *neinteresantă*, înțelegând prin aceasta o lecție desfășurată în afara limitelor cercului de interese ale vârstei respective, nu poate antrena participarea *activă și susținută* a elevilor la efortul explicativ al profesorului și, deci, să ducă la realizarea scopului propus. În această privință, *tonusul afectiv* al explicației își are și el rolul lui în sprijinirea efortului de înțelegere făcut de elevi. În adevăr, fără a renunța întru nimic la rigoarea științifică a conținutului, unghiul sub care materialul explicativ este înfățișat, sublinierile care se fac și mai ales, inflexiunile vocii profesorului, toate acestea sînt de natură să atragă și să rețină atenția elevilor, să-i facă să urmărească fără nici o altă preocupare explicațiile profesorului. Aceasta este, fără îndoială, cea mai de seamă componentă a ceea ce numim *măiestrie pedagogică*.

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, cu alte cuvinte: *în ce constă tehnica explicării*.

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

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 18² 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 dinafară (atitudinea binevoitoare a Angliei, ca rezultat al adoptării de către Piemont a liberului schimb, și sprijinul efectiv, militar și politic, al Franței). Numai cunoscând bine condițiile create de această pregătire se poate înțelege rolul jucat de Cavour sau de Garibaldi și, prin aceasta, reușita unificării. Dar numai cunoscând 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 lămuri, explicitându-l, un fapt istoric sau o idee, socotite acceptabile, dar nu îndeajuns de limpezi. *Formarea statului feudal al Țării Moldovei*, introducând 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 procedeu care constă în examinarea argumentelor pro și contra unui fapt istoric și mai ales a unei judecăți 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 ardelenene au susținut „exterminarea” dacilor.

Profesorul va analiza întii 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 (ceea 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 bătrâni. 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 întâlnește un asemenea act de exterminare, prezintă succesiv datele care confirmă persistența populației geto-dacice 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 cohorței 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: fărîmițarea în mai multe formațiuni politice; existența unui nucleu activ (Prusia-Piemontul) care a militat pentru unificare; interesul burgheziei 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 hotărîtoare 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, insistând 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, prezentîndu-le în ordinea firească a apariției lor și marcînd interconținutul 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 boieresti; 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 dezlănțuite de stingerea dinastiei arpadiene; spulberarea puterii cumane de năvălirea tătarească din 1241; anarhia sud-slavă; înclăștrarea 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 desăvîrșirea 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, politice și religioase, marcînd în interiorul fiecărei categorii aspectele care o structurează.

Obiecția este unul din procedeele care dau expunerii o notă de vioiciune, concentrînd atenția elevilor și stimulîndu-le gîndirea, 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, odată cu respingerea ei argumentată, să se dea prilejul unei explicări nuanțate.

Prezentînd elevilor *inceputurile cuceririi Italiei de către romani*, după ce lămurește caracterul înlăturării monarhiei, înfățișînd-o ca o reacție a patricia-

tului 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 întinsese 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 mi 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 cînd le avem redată în vreun izvor (ceea ce se întîlnește destul de frecvent), străduindu-ne să accentuăm tocmai pe cuvintele care reflectă ideile de bază. Așa de pildă, elevii vor înțelege *situația dificilă în care se găsea Țara Românească la moartea lui Șerban Cantacuzino (1688)*, urmărind *dialogul* dintre boierii care, temîndu-se de vreo hotărîre 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 fii“. 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 explicitare 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 cele structurează și pe ele. Definirea 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 ră-

mînd numai cu înțelesul de mișcare violentă, Dar mișcare violentă poate fi și revoluția.

Iată de ce o definiție 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 răscoalei țărănești, îngăduie înțelegerea nuanțată a situațiilor, precum și deosebirea dintre răscoală și război țărănesc.

Se vede astfel, cît sînt de numeroase și de variate modalitățile tehnice de realizare a explicației în lecțiile de istorie. Pentru reușita explicației însă 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 efectul instructiv-educativ. Dar așa cum se vede cu ușurință, toate aceste modalități explicative se subsumează unei metode larg răspîndite azi și dintre cele mai eficiente, aceea a *problematizării*. În loc de a înfățișa simpla succesiune a evenimentelor, ele sînt *centrate pe una sau mai multe* probleme, care, corect formulate, suscită în așa măsură interesul elevilor, încît ei așteaptă cu nerăbdare soluția, iar cîteodată, fie la solicitarea profesorului, fie din propriu imbold, se străduiesc și ei să găsească anticipat această soluție: chiar dacă ea nu este cea exactă, așa încît tot profesorului îi revine sarcina de a orienta discuția spre adevărata soluție, efortul personal depus și dialogul viu desfășurat în clasă nu numai că acționează în chip formativ asupra elevilor, dar crează o stare de tensiune intelectuală care schimbă cu desăvîrșire atmosfera statică a simplei expunerii pragmatice.

Deoarece, însă, la baza studiului istoriei stă *dialectica materialistă*, este firesc ca și în desfășurarea explicației să se reflecte principiile metodei dialectice. În acest scop, 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 explicația 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 speciale 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 cu 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 -l srijineau 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 antagonistă, 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 obligă 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 burghezii (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 exploataării 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... sub jugul robirii 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 — rumâniei (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 asigură 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.

Se vede, astfel, că explicația reprezintă aspectul esențial al lecției. Dar, ca în toate lucrurile, există și aici limite ce nu trebuie depășite. Să nu uităm că în școala generală și în liceu studiul istoriei nu are un scop în sine și că, deci, explicația nu trebuie să fie *exhaustivă*, ci *esențială*: de aceea, se impune ca, ținînd seama de conținutul lecției, de nivelul elevilor și de timpul efectiv de care dispune, profesorul să selecteze cu grijă materialul de fapte și idei

și modalitățile explicative, pentru a evita atât erudiția inutilă și indigestă cât și neterminarea lecției și răpirea pauzei. Explicația numai atunci își atinge cu adevărat scopul, când se desfășoară în limitele timpului ce i se cuvin în economia generală a lecției.

Dar, în același timp, explicația trebuie să meargă și ea cu timpul nu numai sub raportul conținutului de fapte și idei, dar și sub acela al modalităților de realizare: dacă în etapa actuală a învățămîntului cuvîntul profesorului rămîne încă elementul principal, sprijinirea lui în cît mai largă măsură pe posibilitățile întinse pe care le oferă folosirea mijloacelor tehnice moderne sau antrenarea elevilor în a căuta singuri explicația unor situații pe temeiu analogiei cu altele cunoscute fie din lecțiile anterioare învățate, din lecturile lor personale ori din cunoștințele dobîndite cu ocazia vizitării unor locuri istorice sau a unor muzee, deschid noi perspective explicative, care realizează în mai mare măsură dialogul profesor-elev, dialog care, pe de o parte dă lecției o vioiciune sporită, iar elementelor explicației o mai mare trăinicie, iar, pe de alta, crează elevilor o mai mare tensiune spirituală, de natură a le stimula potențele sufletești în efortul de căutare proprie a rațiunilor explicative și a le aduce mulțumirea unei *redescoperiri* prin efort personal.

Totodată, explicația care a deșteptat în mintea elevului o problematică îl va face să continue dialogul și cu manualul, căutînd să descopere ce realitate vie se ascunde în spatele fiecărei afirmații; iar în acest caz, manualul va deveni cu adevărat un auxiliar care stimulează și formează, încetînd a fi un simplu depozit de cunoștințe ce trebuiesc învățate așa cum sînt înfățișate.

În fine, explicația trebuie să deschidă gustul pentru lectura personală, pentru discuție, pentru căutarea unor rațiuni mai adînci ale faptelor, cu un cuvînt să deștepte spiritul critic al elevilor: ce bucurie mai mare pentru un profesor decît o întrebare a unui elev cu privire la un aspect ce nu i se pare îndeajuns de lămurit sau o apreciere proprie deosebit de fericită asupra unei situații istorice! Pentru că dacă ușurează înțelegerea, explicația generează cîteodată și îndoiala: or, din îmbinarea acestor poziții naște spiritul critic și capacitatea creatoare.

Iată de ce, în explicația lecției de istorie, îmbinarea judicioasă a metodelor clasice și a celor moderne, însoțite de efortul continuu al profesorului pentru modernizarea propriilor sale concepții privind rostul și însemnătatea disciplinei sale în formarea generațiilor tinere, trebuie să se facă cu ochii îndreptați tot timpul spre viitor, spre acel viitor pe care filosoful și pedagogul J.M. Guyeau îl definea atât de frumos atunci cînd spunea că el nu înseamnă atât ceace vine spre noi, cît mai ales *spre* ceea ce noi ne îndreptăm.