

## PROBLEMATIZAREA ÎN PREDAREA ISTORIEI \*

ION DIACONESCU

Reflectînd asupra marilor sarcini ce revin istoriei și ținînd seama de criticile formulate în documentele de partid — în scopul sporirii contribuției acestei discipline la realizarea educației tineretului — , ca profesor am fost preocupat permanent de problema unei îmbunătățiri profunde a activității didactice, de perfecționarea formelor și metodelor de muncă, de optimizarea predării istoriei de școală.

Pentru educarea gîndirii elevilor, am căutat să fac lecțiile cît mai variate, pentru ca aceștia să înțeleagă cauzal desfășurarea evenimentelor. Frecvent am folosit întrebările: de ce? și cum?, pentru a mă convinge dacă elevii au înțeles cauzele și condițiile de desfășurare a evenimentelor studiate. Prezentarea comparativă sau prin analogie a faptelor și evenimentelor istorice mi-a dat prilejul să accentuez asupra esențialului din lecție. De altfel, structurînd esențialul fiecărei lecții pe baza unor probleme sau idei principale sub formă de schemă am căutat să le ofer elevilor un model intuitiv de muncă intelectuală. Pentru a crea în timpul predării o anumită stare de tensiune (necesară pentru a angaja pe elevi în înțelegerea esențialului), am introdus în lecții „momente de vîrf” (întrebări care să pretindă reflecție și argumentări din partea elevilor). Aceste întrebări m-au ajutat să-mi dau seama ce, cît și cum au înțeles elevii cunoștințele predate.

Participarea activă a elevilor la lecții presupune și o motivație, o stare afectivă de curiozitate care favorizează înțelegerea. Avertismentul lui J.J. Rousseau pentru educatori: „Nu raționați niciodată în mod sec cu tineretul. Faceți să treacă prin inimă limbajul minții spre a-l face înțeles<sup>(1)</sup>” l-am considerat actual și am încercat să creez în lecții acea atmosferă propice educației umaniste.

Modernizarea școlii și învățămîntul problematizat

Apreciîndu-se că în actualul stadiu de dezvoltare a învățămîntului există posibilități încă insuficient folosite în acțiunea de modernizare, cercetările contemporane propun o organizare superioară a procesului didactic, adică o rezolvare a problemelor de conținut și de metodă în funcție de

\* Lucrare prezentată, într-o formă mai dezvoltată, la I.C.P.P.D. pentru obținerea gradului I în învățămînt.

<sup>1</sup> J. J. Rousseau, *Texte pedagogice alese*, E.D.P. București, 1960, p. 120.

obiective și pe baza rezultatelor câștigate. „Nu ne interesează — scrie pedagogul polonez Wincenty Okon — reflectarea pasivă și mecanică a cunoștințelor despre lume în intelectul elevilor, ci educarea lor intelectuală, deci formarea unei atitudini caracterizate prin respectul profund față de știință, dragoste de adevăr, înclinație de a aprofunda cunoștințele și totodată pricepera de a folosi cunoștințele dobândite.”<sup>2)</sup>

Remarcându-se că planurile, programele, manualele, mijloacele audio-vizuale, echipamentul școlar în general nu sînt, prin ele însele, factori propulsivi ai progresului în școală, studiile contemporane de pedagogie scot în evidență rolul hotărîtor al profesorului în perfecționarea învățămîntului. De modul în care știe el să folosească acești factori, în slujba unor scopuri instructiv-educative, corect concepute din punct de vedere științific, depinde eficiența lor.

Sub aspectul modernizării învățămîntului, al înnoirilor transformatoare ce-rute de viață, trebuie să se pornească însă de la realitatea existentă astăzi în învățămînt, de la pozițiile deja câștigate. De aceea, consider că îmbinarea metodelor și procedeele pedagogice tradiționale cu cele moderne, imprimarea unui pronunțat caracter activ metodelor de învățămînt pentru a asigura stimularea proceselor gîndirii elevilor și activitatea creatoare a acestora, este calea ce asigură realizarea obiectivelor perfecționării învățămîntului.

În vastul proces de modernizare a învățămîntului nostru, istoriei, ca disciplină de învățămînt, îi revine un rol reosebit de important. Mesajul informational prevăzut de programele de istorie nu reprezintă un scop unic al predării istoriei în școală. El trebuie să constituie, mai mult, mijlocul prin care urmărim dezvoltarea la elevi a proceselor de gîndire productivă, a formării unui stil de muncă independent.

Apreciindu-se că ridicarea calității învățămîntului nostru este condiționată și de modernizarea metodelor și mijloacelor de învățămînt, documentele de partid subliniază că „va trebui ca în activitatea didactică să se aplice în mai mare măsură metode care dezvoltă gîndirea elevilor, să se diminueze ponderea expunerii descriptive în favoarea explicațiilor, să se trezească curiozitatea și interesul elevilor prin probleme-întrebări, obișnuindu-i tot mai mult să gîndească și să muncească independent”<sup>3)</sup>

Pe linia accentuării caracterului independent al muncii de învățare, una din direcțiile asupra căreia se insistă mai mult și de la care se așteaptă un real reviriment al procesului de învățămînt este învățămîntul problematizat. Se apreciază că învățarea prin problematizare oferă posibilități mai largi pentru munca independentă și creatoare a elevilor fiind apreciată ca primul factor care determină eficiența lecției.<sup>4)</sup> Astfel, pedagogia contemporană a stabilit că prin conceptul de *problematizare înțelegem orientarea metodologică prin care educăm forma de creativitate a elevilor*, mult folosită în epoca contemporană.

<sup>2</sup> G. Văideanu, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale*, în „Revista de pedagogie”, nr. 12/1971, p. 11—12.

<sup>3</sup> *Directivele CC al PCR privind dezvoltarea învățămîntului în RSR, aprobate de Plenara CC al PCR din 22—25 aprilie 1968*, Ed. politică, București, 1968, p. 31.

<sup>4</sup> E. M. Dimitriu, *Despre factorii eficienței lecției*, în „Didactica și educația”, Craiova, 1969, p. 78.

Înțelegerea noțiunii de problematizare este legată de înțelegerea celei de problemă. O problemă este un conflict de natură intelectuală cognitivă<sup>5)</sup>; ea este un cadru mental tensional în care, pe baza cunoștințelor anterior însușite, se declanșează activitatea gândirii în jurul unei întrebări în scopul obținerii de noi soluții. În esență, problema se reduce la întrebare (fără a fi numai întrebare) adresată necunoscutului pentru a deveni cunoscut.<sup>6)</sup>

Nu însă orice întrebare este o problemă. Întrebarea, ca formă productivă a gândirii este un component obligatoriu al problemei. Numai dacă întrebarea relevă contradicțiile reale și pune în lumină un dezechilibru, dacă dinamizează vechile cunoștințe în sprijinul găsirii unor noi soluții, ea poate fi cu adevărat productivă și se poate spune că se realizează o problematizare cu eficiență maximă.

Prin crearea de situații-probleme se provoacă în mintea elevului o situație conflictuală între necesitatea rezolvării unei probleme, a găririi răspunsului la o întrebare și caracterul nesatisfăcător al cunoștințelor și tehnicilor de lucru pe care elevul le posedă în momentul respectiv (și de care nu se poate servi în găsirea soluției.<sup>7)</sup>

„Primul lucru — spune G.Polya — este să înțelegem problema, iar al doilea este să fim animați de dorința de a o rezolva“<sup>8)</sup>. Dar, considerăm, împreună cu G.Polya, că un profesor care vrea să imprime elevilor săi o atitudine corectă în abordarea problemelor „trebuie să-și fi însușit întâi el o astfel de atitudine“.<sup>9)</sup> Pentru rezolvarea problemei este necesar să se utilizeze cunoștințele anterioare și, pe baza îndeosebi a analizei și sintezei, să se găsească soluția corectă.

Corelarea unor fapte și fenomene cu altele, în condițiile predării problematizate a istoriei, este posibilă deoarece între fenomene există o cauzalitate corespunzătoare și o conexiune, iar această cauzalitate și conexiune constituie baza caracterului de problemă în cunoaștere și procesul de învățămînt.

De aceea, socotim că primul lucru pe care trebuie să-l facă profesorul de istorie este acela de introducere a unor elemente de problematizare în procesul de predare-învățare, avînd în vedere condițiile concrete în care lucrează și particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor săi.<sup>10)</sup> Experiența didactică confirmă necesitatea unei etape pregătitoare, începînd cu clasa a V-a, etapă în care profesorul, folosind întrebări ajutătoare, trebuie să verifice dacă elevii cunosc evenimentele și dacă răspunsurile lor la întrebările puse sînt mecanice sau dovedesc înțelegerea lor. Acest lucru se impune, îndeosebi, pentru că elevii din această clasă n-au formate deprinderi independente de a lucra cu manualul, nu știu să sesizeze esențialul, memorizează mecanic cunoștințele și le expun „ca în carte“.

<sup>5</sup> O. Schechter, B. Grigoriu, *Modernizarea școlii și învățămîntul problematizat*, în „Revista de pedagogie“, nr. 3/1972, p. 107.

<sup>6</sup> M. Drăguleț, *Problematizarea și valoarea ei formativă*, în „Revista de pedagogie“, nr. 4/1970, p. 22.

<sup>7</sup> *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, București, 1971, p.22.

<sup>8</sup> G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă?* Ed. științifică, București, 1965, p.127.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 185.

<sup>10</sup> Vezi și Werner Folde, *Rolul și importanța problematizării*, în *Predarea istoriei și geografiei*, I, București, 1970, p. 7—13.

Pentru a evita aceste neajunsuri, procedeul de a planifica la începutul anului școlar câteva ore de muncă independentă cu manualul pentru a ajuta elevii în reținerea esențialului din text, în înțelegerea ilustrațiilor din carte îl consider foarte indicat. Astfel, folosind comparația, le-am putut explica elevilor din clasa a V-a ocupațiile locuitorilor din statele Orientului antic, în funcție de așezarea geografică a acestor state și de condițiile lor naturale.

Primele întrebări cu caracter mai pronunțat de problemă puse în fața elevilor de clasa a V-a și chiar a celor din clase mai mari, dacă nu sînt obișnuite cu astfel de întrebări, provoacă mirarea elevilor. De aceea, este nevoie să se lucreze cu ei, să-i încurajăm în a pune întrebări în legătură cu conținutul lecțiilor, să le punem noi întrebări care să-i oblige să facă diferite legături.

Pentru a-i pregăti în vederea înțelegerii în ansamblu a problematicii lecțiilor, elevii din clasa a V-a și a VI-a au fost învățați să noteze numai ideile principale ale lecției și să lase spații libere între aceste idei pentru ca ele să fie completate ulterior cu date, evenimente, atît din cele prezentate în lecție, cît și din studiul individual. În acest mod notițele au devenit un fel de tabel sinoptic al lecției și un instrument de fixare a cunoștințelor.

Folosirea problematizării în procesul de învățămînt implică creșterea răspunderii profesorului pentru pregătirea fiecărei lecții. Pe lîngă stăpînirea conținutului de informații ce se referă la lecție, el trebuie să știe unde, cît și cînd să folosească diferite metode de transmitere a cunoștințelor, să îmbine acestea cu munca independentă a elevilor, să știe ce cunoștințe ale elevilor pot fi reactualizate pentru a activa procesele de gîndire, influențînd în mod pozitiv atitudinea lor față de învățatură.

**Modalități de realizare a problematizării în verificarea, predarea și recapitularea cunoștințelor de istorie.**

Experiența didactică a dovedit că formularea unor probleme-întrebări înregistrate de la început de toți elevii servește ca premisă pentru orientarea lor către conținutul esențial al lecțiilor, declanșînd activitatea de gîndire a elevilor și determinînd direcția și intensitatea acesteia. Punerea unor probleme și discutarea lor cu întreaga clasă crează o atmosferă de încredere a elevilor în posibilitățile lor intelectuale, în cunoștințele lor, dîndu-le satisfacția de a contribui ei înșiși la lămurirea lor. Elevii provocați la discuții se străduiesc să ordoneze ideile, să le înlănțuiască, să motiveze ceea ce afirmă, să tragă concluzii.

La veriga de verificare, prin punerea întrebărilor-problemă dificultatea apare în sensul că i se cere elevului să facă un efort pentru a selecta materialul deja cunoscut spre a-l folosi la rezolvarea sarcinilor didactice cerute. Astfel, în verificarea lecției „India, China și Japonia între 1800-1870” ținută la anul III liceu, prof.V.N. a pus în dezbatere următoarea problemă: Cum vă explicați cursul diferit al dezvoltării capitaliste al Japoniei în comparație cu cel al Indiei și Chinei în această perioadă? Evident, lecția nu mai putea fi discutată pe structura celei prezentate în manual. Elevii au fost obligați de întrebarea formulată să-și restructureze cunoștințele, selectînd pe cele care se referă la specificul dezvoltării fiecărei țări și comparînd acest specific. Faptele n-au fost expuse numai cronologic, ci au fost explicate, reliefindu-se cauzele și condițiile istorice care au făcut posibilă dezvoltarea rapidă a Japoniei.

Un alt exemplu, „Dezvoltarea României în anii 1859-1877“ (clasa a VIII-a). Verificarea orală a acestei lecții s-a făcut prin punerea în fața elevilor a următoarei probleme: Cu ocazia înmormântării lui Cuza, Mihail Kogălniceanu a făcut această afirmație în legătură cu detronarea domnului: „Nu greșelile, ci faptele lui l-au detronat“. A avut dreptate Kogălniceanu? Problema a suscitât interes în rîndul elevilor. Au fost subliniate faptele domnitorului Alexandru Ioan Cuza atît pe plan extern, pentru desăvîrșirea unirii, cît și pe plan intern, concretizate în reformele înfăptuite. S-a scos în evidență, pe de o parte, aprecierea de care se bucura Cuza în rîndurile poporului, iar pe de altă parte, creșterea împotrivirii marilor moșieri și clerului înalt care, coalizați cu o parte a burgheziei, ostilă domnului, au creat „monstruoasa coalitie“ care l-a detronat.

La lecția „Statul dac în timpul lui Decebal“, ținută tot la clasa a VIII-a, s-a pus următoarea problemă: În condițiile istorice existente, Imperiul roman ar fi putut renunța la cucerirea și stăpînirea Daciei? Evident, discuțiile purtate pe baza materialului faptic au scos în evidență întărirea statului dac, pericolul pe care îl reprezenta acesta pentru imperiul roman și rîvna imperiului de a pune mîna pe marile bogății ale Daciei, concluzionîndu-se că ciocnirea era inevitabilă.

La lecția „Războiul pentru cucerirea independenței naționale a României“ în locul unei verificări prin întrebări care să pună pe elevi în situația de a expune desfășurarea războiului și urmările lui, li s-a pus următoarea întrebare-problemă: De ce se consideră că independența națională a României este opera întregului popor român cucerită pe cîmpul de luptă? Întrebarea astfel formulată a pus pe elevi în situația să reliefeze: necesitatea cuceririi independenței de stat a României; condițiile interne și externe care au favorizat acest act și faptul că independența proclamată trebuia cucerită cu arma în mîna pentru a impune consfințirea ei prin tratatele internaționale. Consider că problema pusă în discuție a orientat elevii asupra înțelegerii esenței acestui însemnat act din istoria României.

În lecția „România în timpul primului război mondial“ (clasa a VIII-a), s-a pus următoarea întrebare-problemă: Cunoașteți caracterul primului război mondial. România a participat și ea la acest război. Participarea României la primul război mondial ce caracter a avut? Argumentați!

În practica la catedră am considerat că nu trebuie absolutizată verificarea ca o „verigă“ distinctă a lecției, precedînd întodeauna predarea lecției noi. Atunci cînd m-am convins că noțiunile și faptele istorice predate anterior au o legătură cu unele probleme ale noului material, am împletit verificarea cu predarea. În acest fel s-a realizat o participare mai mare a elevilor și, în predare, s-au stabilit legăturile de cauzalitate între cunoștințele noi și cele vechi.

Astfel, înaintea lecției „Formarea statelor feudale independente Țara Românească și Moldova“ ținută la clasa a VIII-a, am adresat elevilor următoarea întrebare-problemă: De ce n-a fost posibilă formarea statului feudal independent Țara Românească în sec.XIII? De ce s-a format atît de tîrziu?

Am distribuit apoi elevilor extrase din Diploma Ioaniților <sup>11)</sup>, pe care să le analizeze pentru a desprinde care era situația economică, socială și politică în sec.XIII la sud de Carpați. Am pornit să răspundem la întrebarea de ce s-a format atât de târziu. Pentru aceasta s-a apelat la cunoștințele elevilor privind migrațiile popoarelor în regiunea noastră. S-a subliniat faptul că ele au durat pînă în sec. XIII (tătarii la 1241) și au frînat cristalizarea relațiilor feudale, condiție de ordin intern, absolut necesară pentru crearea statului.

Analiza extraselor din Diploma Ioaniților făcută cu participarea elevilor a reliefat că existau la acea dată realizate condițiile interne ale formării statului feudal, dar lipseau condițiile externe. Acest lucru mi-a folosit pentru a explica eșecul încercării lui Litovoi, pentru ca apoi, prezentînd noile condiții externe favorabile (criza politică manifestată în marile state vecine), elevii să înțeleagă cauzele succesului lui Basarab I de unificare a formațiunilor politice din sudul Carpaților și de constituirea statului feudal de sine stătător Țara Românească.

La clasa a VII-a, lecția „Anglia și Franța la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea”, a fost concepută atît pe baza expunerii, cît și pe baza activității independente a elevilor în unele etape. Am început lecția prin prezentarea unui tablou comparativ al dezvoltării principalelor state capitaliste în perioada 1870-1900, întocmit după W.Foster „Istoria celor trei internaționale”.

Li s-a cerut elevilor ca, pe baza acestui tablou și pe baza cunoștințelor lor în legătură cu dezvoltarea Germaniei în aceeași perioadă să explice dezvoltarea economică a Angliei și Franței, punîndu-se întrebarea: S-a schimbat ceva în evoluția economică a acestor state? În timpul afectat pentru munca independentă am schițat la tablă un plan comparativ cu rubricile: situația economică, mișcarea muncitorească, politica externă, lăsînd spații libere pentru ambele țări. Apoi, am solicitat elevilor să prezinte cele observate privind dezvoltarea economică, în primul rînd industrială, a celor două țări. Elevii au sesizat că după 1871 industria engleză pierde întîietatea, iar producția engleză și cea franceză este depășită de cea a Germaniei.

Folosind ca bază tot comparația, în predarea lecției „România la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea” (anul III liceu) prof.B.I., a pornit de la teza generală a trecerii capitalismului în ultimul său stadiu, imperialismul și le-a formulat întrebarea problemă: Capitalismul trece în această perioadă la ultimul său stadiu — imperialismul. România era un stat imperialist?

Primul elev care s-a antrenat în discuție a afirmat, făcînd o legătură cu statele imperialiste învățate în lecțiile anterioare, că România era o țară imperialistă. Tovarășul profesor le-a cerut apoi să facă apel la cunoștințele lor de economie politică și să constate dacă trăsăturile imperialismului formulate de Lenin se aplică și la România. Corelînd cunoștințele, elevii conduși de tovarășul profesor au tras corect concluzia privind stadiul în care se găsea România în acel timp. Prezentînd apoi aprecierile făcute în această privință de documentele de partid, elevii au înțeles și implicațiile adoptării mecanice a

<sup>11</sup> *Documente privind Istoria României*, veacul XIII—XIV și XV, B. Țara Românească (1247—1500), Ed. Acad. R.P.R., 1953, p. 1—5.

unor teze generale, reliefindu-se că România, prin specificul ei, nu era un stat imperialist.

Pentru activizarea elevilor, pe parcursul comunicării noilor cunoștințe am introdus unele întrebări-problemă care să-i pună în situația să utilizeze informațiile primite, să le valorifice, legîndu-le de cunoștințele anterioare, întegrîndu-le în acestea și deducînd pe baza lor mersul firesc al evenimentelor.

Astfel, în predarea lecției „Insurecția națională antifascistă armată din august 1944”, la clasa a VIII-a am pus elevilor următoarea întrebare-problemă: De ce insurecția a fost singura cale pentru răsturnarea dictaturii militarofasciste și pentru alungarea armatelor hitleriste din țară? Elevii și-au notat problema, urmînd să dea răspunsul la sfîrșitul lecției.

Lecția a continuat apoi cu expunerea situației interne a țării noastre și a situației internaționale de la începutul anului 1944. Le-am amintit elevilor de hotărîrea lui Antonescu de a lupta alături de Germania organizînd rezistența pe linia Focșani-Nămăloasa-Galați și apoi le-am citit din Manifestul P.C.R. din 1 mai 1944 numai primul îndemn: „Popor român, salvează-te de la catastrofă!”, după care am pus întrebarea: Care considerați că era, în acele condiții, calea de salvare? Un elev mi-a răspuns: „să-l omoare pe Antonescu”. Le-am spus elevilor că un astfel de plan nu ar fi rezolvat cu nimic situația, deoarece în locul lui ar fi putut să continue războiul un alt conducător din clica antonesciană. Am intervenit apoi cu o nouă întrebare care să-i ghideze mai mult: „Dar fasciștii germani nu găseau în România un alt om de încredere în locul lui Antonescu?” Întrebarea i-a făcut pe elevi să înțeleagă necesitatea unei acțiuni organizate care să fie îndreptată atît împotriva guvernului Antonescu, cît și împotriva cotropitorilor hitleriști. Răspunsul dat de un elev în acest sens a fost completat de mine prin citirea în continuare a aceluiași manifest: „Părăsește războiul criminal nemțesc! Doboară clica trădătorului Antonescu de la cîrma țării!(...) Alungă cu arma în mînă pe cotropitorii hitleriști de pe pămîntul pîngărit al patriei. Luptă pentru eliberarea fraților din Ardealul de nord! Alătură-te Armatei Roșii”<sup>1</sup>. Concluzionînd că de fapt acestea au fost sarcinile insurecției de la 23 august, le-am cerut elevilor să stabilească ce consecințe ar fi avut pentru România adoptarea unui alt plan? Dar organizarea rezistenței pe linia Focșani-Nămăloasa-Galați?

Pe acest fond general am explicat apoi lupta armată a poporului român în zilele de august 1944 și importanța acestui măreț eveniment care constituie o „piatră de hotar” în dezvoltarea României.

În general, cînd li se prezintă elevilor informații care crează cadrul conflictului între noile și vechile cunoștințe, interesul lor pentru rezolvarea problemei crește. Astfel, la lecția „Participarea României la războiul anti-hitlerist” (tot la clasa a VIII-a) am pus elevilor următoarea întrebare-problemă: Atunci cînd România a intrat în cel de al doilea război mondial, P.C.R. a chemat poporul la luptă pentru sabotarea războiului. După victoria insurecției, P.C.R. a lansat lozinca: „Totul pentru front, totul pentru victorie!” Cum vă explicați acest lucru?

Pornind de la ideea că o noțiune predată nu trebuie considerată ca o achiziție sigură și stabilă decît atunci cînd se constată că este operantă în

situații diferite, am făcut apel permanent, în lecții, la recapitularea unor probleme esențiale, punându-i pe elevi în diferite situații. Am urmărit cu acest prilej mobilitatea și corectitudinea cu care elevii sesizează și stabilesc legături noi între cunoștințele noi și cele vechi, felul în care reușesc să ordoneze date, să structureze evenimente în ordinea lor firească. Un exemplu în această privință îl constituie lucrarea de control dată elevilor din anul IV liceu pentru recapitularea temei: „Revoluția de la 1848”. Li s-a pus următoarea întrebare-problemă: „Cunoașteți cauzele, desfășurarea și însemnătatea revoluției române de la 1848. Cunoașteți și situația țărilor române din secolul al XVIII-lea. Ar fi putut izbucni această revoluție în sec. al XVIII-lea? Argumentați!

Ce se realizează prin punerea acestei întrebări-problemă? Cadrul conflictului se crează între cunoștințele elevilor despre revoluția română de la 1848 și posibilitatea înfăptuirii acesteia în condițiile sec. al XVIII-lea. Pentru rezolvarea acestei contradicții este necesar ca elevii să apeleze la comparații, să selecteze cunoștințele și să le coreleze cu cele de filozofie și socialism științific.

Faptul că o parte însemnată din elevi a argumentat de ce nu putea să aibă loc această revoluție în sec. al XVIII-lea a scos în evidență flexibilitatea gândirii, specifică acestei vârste, posibilitatea elevilor de a stabili legături între fenomene, de a transfera cunoștințele în alte planuri de lucru.

Aceeași întrebare-problemă pusă în fața elevilor de clasa a VIII-a a fost soluționată parțial. S-a constatat că elevii au încercat să prezinte desfășurarea revoluției pașoptiste sau să „argumenteze” că nu se putea înfăptui pentru că „nu erau atunci conducători ca Bălcescu și Avram Iancu”. Vârsta și lipsa unor cunoștințe de filozofie și socialism științific n-au dat posibilitate elevilor clasei a VIII-a să susțină argumentat părerile. De aceea, cred că gradul de dificultate a întrebărilor-problemă trebuie să crească o dată cu vârsta elevilor și cu obișnuirea lor cu acest mod de predare. Utilizarea problematizării impune câteva sarcini pentru elevi și profesor. Pentru elevi obligația de a nota în caiete întrebările-problemă, de a participa la rezolvarea lor în așa fel încât la sfârșitul unui ciclu de lecții să obțină o imagine de ansamblu, de sinteză, asupra principalelor probleme și pe care să le folosească la recapitulările trimestriale sau finale. Pentru profesor se impune necesitatea stabilirii întrebărilor-problemă în concordanță cu logica internă a materiei de învățămînt, urmărind mai întîi formarea capacității și deprinderii de a pune și rezolva probleme de la profesor spre elev, cu respectarea principiilor didactice, pornindu-se de la probleme-întrebări firești, accesibile, formulate la început într-un cadru intelectual și afectiv, restrîns la problematica unei lecții, apoi a unui sistem de lecții.

Este apoi necesar să se planifice, din timp, problemele pe ansamblul materiei de studiu, punîndu-se de acord structura lor cu structura și ordinea temelor și lecțiilor trecute în programa școlară.

Se impune, de asemenea, ca munca profesorului să fie ajutată în domeniul problematizării și prin elaborarea unor manuale care să tindă la o problematizare a materiei de predat oferind chiar modele de probleme-întrebări.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Vezi în acest sens și E. B l i d e a n u, *A învăța să înveți în condițiile modernizării*, în „Tribuna școlii”, III (1973), nr. 91, p.4.