

Discuții și opinii

„MODELUL“ LA LECȚIA DE ISTORIE

LIVIA MUSCULIU

Efortul angajat și meritoriu al profesorilor de istorie de a răspunde comenzii sociale a epocii pe care o trăim, demonstrat și prin receptivitatea față de modernizarea tehnologiei didactice, prezent de la fiecare catedră, la nivelul Societății de științe istorice, prin secția de metodică, este notoriu și obligă.

Mărturisim prezentarea concepției noastre despre modelul istoric, o încercare de a teoretiza o experiență îndelungată și, în același timp, un omagiu adus muncii susținute și neostentative a oamenilor de la catedră, colegilor mei.

Prin modernizarea tehnologiei didactice, nu înțelegem să anulăm total metodele învățămîntului tradițional, ci să reaşezăm în tipare noi o zestre didactică veche, căreia nu i se poate imputa absența valorii.

Și totuși, drumul de la școala tradițională a sec. XIX la școala activă a sec. XX a înregistrat realizări atât de impresionante, încît educatorul epocii noastre nu le poate ignora. Folosirea „modelului“ de pildă, nu este o achiziție didactică nouă. O găsim și în școala tradițională, prin prezența hărților, a mulajelor, a imaginii fixe și mobile; maieutica tradițională folosește raționamentul și noțiunile. Ceea ce deosebește însă concepția școlii active de cea tradițională, este fundamentarea ei psihologică.

Cum răspunde, cum reacționează elevul în fața modelului? Ce valoare are modelul gata confecționat în procesul învățării? Nu cumva modelul trebuie creat de elevi? Care sînt atunci etapele creării lui și care sînt operațiile necesare?

Răspunsul la ultimele două întrebări ni le dau experiențele efectuate de J. Piaget, fundamentarea psihologică a acestor experiențe, și prin acceptarea lor ne înscriem pe orbita funcționalității principiilor școlii active.

Modelarea, această modalitate didactică, înțeleasă ca parte integrantă a sistemului strategiilor euristice (problematizare-descoperire-modelare), operează cu modele, atribuind modelului o funcționalitate didactică precisă și complexă, în măsura în care el reușește să „îmite“ prin trăsăturile caracteristice esențiale, o realitate obiectivă; în acest caz, modelul devine un instrument de cunoaștere.

Dacă urmărim traiectoria înscrisă în didactică în ce privește folosirea modelului, de la școala tradițională la cea activă, o formulare rezumativă s-ar prezenta în felul acesta: modelul gata confecționat (în forma lui ideală, prin reguli, definiții; în cea materială prin hărți, mulaje etc.) și prezentat elevilor este „primit“ de aceștia „din afară“ și înțeles prin intuire, comparare, abstractizare. Rolul elevului în acest sens este redus, sub aspectul efortului intelectual.

Metoda se adresează cu precădere elevilor bine dotați, ceilalți înregistrează mecanic, rigid, stereotip.

Școala activă, fundamentându-și metoda pe noua concepție asupra psihologiei copilului (e vorba de datele obținute prin cuceririle realizate în ultimele 4—5 decenii) argumentează necesitatea „confectionării“ modelului de către elevi, proces care implică toate procesele psiho-intelectuale ale acestora și care se explică cu deosebire prin interpretarea instrumentalistă și operatorie a gândirii.

În timp ce școala tradițională forma deprinderi, înțelege ca posibilitate de a lucra cu niște simboluri memorate și întotdeauna înțelege, școala activă rezolvă procesul învățării prin activizarea permanentă a gândirii elevului, din momentul enunțării temei și pînă la rezolvarea ei.

În acest context, modelarea constituie una din metodele cele mai active. Ea presupune nu prezentarea la clasă a unui model, ci realizarea modelului de către elevi. Recunoaștem, metoda își are dificultățile ei, ea presupune o cunoaștere perfectă a psihologiei vârstei respective, deci reacția elevilor față de sarcina dată.

Dacă dificultatea este prezentă și în predarea științelor exacte, în care modelele respectivelor științe se pot totuși elabora mai ușor, ea se accentuează în cadrul științelor sociale, unde complexitatea fenomenelor reduce gradul de aproximare, deci de fidelitate al modelului.

Este însăși cazul modelelor istorice, mijloace de cunoaștere (de învățare) prin analogie, creat la nivel conceptual, prin eliminarea aspectelor neesențiale și reținerea celor caracteristice, ale unui fapt sau fenomen istoric consumat.

Acestei formulări a modelului istoric, prin care nu facem decît să extrapolăm ceea ce se înțelege în general prin model, la sfera noastră a fenomenelor istorice, trebuie să-i impunem cîteva condiții, pentru ca modelul să răspundă sarcinilor sale cognitive.

În viziunea profesorului emerit dr. A. Iordănescu, un model istoric trebuie să îndeplinească următoarele condiții :

1. Să reflecte cadrul istoric în care se plasează evenimentul sau fenomenul studiat ;
2. Să imprime în înțelegerea elevilor aspectul temporal al fenomenului istoric, ca rezultat al capacității modelului de a îngădui exprimarea acestui aspect în cadrul general, generat de coordonatele care structurează modelul ;
3. Să creeze la nivel conceptual, elevilor noștri, aspectul spațial al producerii fenomenelor, demonstrînd că o similitudine de situații va produce efecte asemănătoare, oriunde s-ar afla pe glob ;
4. Să redea aspectul dinamic al fenomenelor și proceselor istorice, ca rezultat al sensibilității lui, îngăduind sublinierea că mobilitatea reflectată în dinamica istoriei nu este incompatibilă cu modelul.

Mărturisim adeviziunea totală față de acest punct de vedere pe care încercăm să-l completăm nu sub aspectul structurii modelului, adică a acestor coordonate definitorii, ci sub aspectul funcționalității lui strict didactice, supunînd discuției modele pe care le considerăm a fi istorice.

Dacă mai sus enumeratele coordonate se referă la scheme care să declanșeze în mintea elevului posibilitatea descoperirii unor fenomene asemănătoare

ca structură, la scara timpului, dar plasate în spații diferite, *acele scheme sînt modele istorice*. Acesta ar fi aspectul conceptual al învățării cu minim de efort și economie de timp, introducînd, totodată, în procesul de însușire al cunoștințelor ideea de structură a obiectului respectiv.

În cazul modelelor ideale, elaborarea lor implică o suită de operații care corespund tot atîtor procese intelectuale și modalități didactice. Schema lor, fiind aceasta :

- a) punerea problemei — a temei — ca proiect de acțiune ;
- b) studierea problemei prin cercetarea directă a elevilor ;
- c) cristalizarea cercetărilor prin realizarea modelului.

Fundamentarea și desfășurarea fiecărei etape, ridică o serie de observații și considerente :

a) prin punerea problemei *ab initio*, elevul se îndreaptă în mod personal, deliberat și angajat spre rezolvarea unei sarcini percepute de la început în mod integral, structurată pe o suită de cunoștințe anterioare și înglobată astfel într-un sistem, nu fărâmițată în aspecte lăaturalnice care să-l îndepărteze de la subiect ;

b) munca de cercetare, de investigare a găsirii soluției, răspunsului situației istorice date, se rezolvă prin : discuție (nu atît prin dialogul catedră-bancă, procedeu maieutic care limitează participarea integrală a colectivului clasei la 2—3 participanți, ci prin discuția inter-elevi care presupune lansarea și verificarea unor păreri sau opinii personale) ; prin contactul direct al elevilor cu izvoare istorice scrise sau nescrise ; rolul profesorului în această etapă este extrem de important, el fiind conducătorul activităților, intervenția lui însă, se face în mod discret, el trebuind să apară elevilor în postura de colaborator în descoperirea adevărului și nu în cea nedorită de *ex cathedra dixi* ;

c) în etapa finală, a cristalizării discuțiilor, a formulării concluziilor, cu aceeași discreție profesorul le ordonează, dînd forma definitivă modelului, care a fost realizat prin cooperarea fericită clasă-profesor.

Ne vom referi cu deosebire la modelul istoric ideal, sub forma lui grafică, schema.

O anumită confuzie semnalată, în legătură cu schema — model istoric, ne obligă să precizăm de la început că nu orice schemă este un model istoric. Astfel, schema răscoalei de la Bobilna nu este un model istoric ci un model didactic, o modalitate didactică de învățare a acestui moment din lupta țărânimii. Noi construim schema model-istoric a răscoalelor țărănești din societatea feudală, schema-model istoric a răscoalelor țărănești din societatea capitalistă și pe baza acestui model elevii învață, respectiv descoperă, pornind de la regularitățile unui caz general, pe cele ale unui caz particular.

Nu schema luptei poporului român pentru independență în timpul lui Mircea cel Bătrîn constituie un model istoric, ci ridicîndu-ne de la acest caz particular, circumscris unui moment, anumit, realizăm schema modelului istoric „Lupta poporului român pentru independență în orînduirea feudală”.

Precizarea lămurește o a doua problemă procedurală și anume, cînd se crează modelul istoric ? La începutul unui ciclu de lecții care privesc către același obiectiv ; în cazul nostru al exemplelor date, momentul Mircea este acela

cînd se realizează modelul istoric folosit apoi de elevi pînă la Cantemir inclusiv, așa cum momentul Bobîlnii va prilejui elaborarea modelului istoric al răscoalelor țărănești în societatea feudală.

Un exemplu : în momentul cînd elevii își însușesc cunoștințele referitoare la situația Țării Românești în timpul lui Mircea cel Bătrîn și a luptei poporului nostru pentru menținerea independenței, în acea epocă, se construiește următoarea schemă :

Lupta poporului român pentru independență în timpul orînduirii feudale
—sec. XIV—XVIII

I. *Caracteristicile situației internaționale*

- Politica expansionistă a Porții otomane
- Anarhia feudală în interiorul statelor europene
- Rivalitatea dintre puterile europene datorită politicii lor de expansiune
- Front antiotoman al puterilor europene inconsecvent

II. *Lupta pentru independență în timpul lui Mircea cel Bătrîn*

(se vor indica politica internă, externă și luptele purtate în timpul lui Mircea cel Bătrîn, vezi p. III—IV)

III. *Obiectivul principal al politicii voievozilor români*

- Păstrarea sau redobîndirea independenței țărilor române

IV. *Trăsături dominante comune în politica voievozilor români*

- a) *Politica internă* — măsuri în vederea consolidării statului și domniei : economice, sociale, administrativ-teritoriale, militare și culturale ;
- b) *Politica externă* — în vederea realizării obiectivului principal :
 - crearea unui front angajat al celor trei țări române ;
 - crearea unui sistem de alianțe cu statele vecine sau mai îndepărtate, întărit și prin relații matrimoniale ;
 - politica de echilibru față de tendințele expansioniste ale statelor vecine ;
 - înlocuirea rezistenței armate cu abilitatea politică în relațiile cu Poarta în funcție de conjuctura internațională ;

V. *Momente din lupta pentru libertate națională*

- Caracteristici ale tacticei și strategiei folosite ;

VI. *Voievozii români — vrednici reprezentanți ai aspirațiilor poporului în lupta lui pentru libertate națională*

VII. *Importanța și semnificația europeană a luptelor purtate de români împotriva Porții otomane*

Astfel concepută, schema devine un model istoric, pentru că înscrie pe coordonatele de timp și de spațiu și explică dinamica luptei poporului român pentru libertate națională în cadrul politic european, rămînînd valabilă pentru toate momentele acestei lupte, începînd cu Mircea și terminînd cu Cantemir.

Ajunși la momentul încercării înlăturării dominației otomane în timpul lui Dimitrie Cantemir, în discuția purtată cu clasa, efortul de a stabili coordonatele necesare întocmirii schemei nu mai trebuie repetat, dimpotrivă, el se evită, căci aceste coordonate sînt deja prezente în mintea elevilor, modelul a

fost creat anterior ; dialogul purtat va fixa doar ce a fost caracteristic atunci, la începutul sec. XVIII, respectiv în scurta domnia a lui D. Cantemir, în situația internațională și internă, din punct de vedere social-politic, pentru a explica politica acestuia și măsurile luate. Deci, ajunși la experiența gândirii unui moment istoric construit pe o schemă mentală — model istoric — care a devenit prin repetarea discuțiilor un bun intelectual cîștigat, chiar dacă la anumite lecții cum ar fi cea citată, schema nu se mai înscrie pe tablă, aceasta neanulînd caracterul metodei prin care s-a construit lecția, respectiv modelarea.

De aceea, considerăm necesar să subliniem încă odată că momentul realizării modelului nu poate cădea decît la începutul unei teme, pentru a servi ca îndrumar elevilor la lecțiile aferente acesteia (lupta pentru dreptate socială, națională, unitate politică).

Referindu-ne la aspectul strict al funcționalității didactice a schemei, încercăm să elucidăm încă o problemă care pare a deveni litigioasă : orice schemă la lecția de istorie, cu condiția să fie logică, este un model istoric, pentru că reflectă un fapt real, bine determinat în timp și spațiu ? Întocmim scheme pentru diferitele momente din istoria luptei poporului nostru pentru independență națională ; pentru momentele din istoria luptei pentru dreptate socială ; scheme care reflectă un moment din dezvoltarea culturii românești. Dar fiecare din aceste momente prinde într-o schemă oricît de sumară, exprimă momente de viață, de moarte, de înfrîngere, de biruință, reflectă înseși momente din viața oamenilor acestui pămînt cu aspirațiile și năzuințele lor. Și, în același timp, exprimă și o trecere, în sensul filozofic al interpretării prezentului, de ieri, de azi, și din toate timpurile. Poate că tocmai acesta este secretul adevăraților dascăli : să surprindă într-o schemă mică, „o clipă mare“. Și pentru aceste considerente, le putem socoti modele istorice ? Sînt modalități didactice prin înseși funcționalitatea lor strict legată de însușirea unui anume eveniment sau fapt istoric.

În evoluția discuției noastre socotim necesare cîteva considerații asupra celorlalte modele apreciate de noi a fi istorice.

Noțiunile sînt modele istorice în măsura în care se înscriu pe coordonatele citate ; cea noțiune care surprinde aspectul temporal, spațial și dinamic și se definește într-un anume cadru istoric, este un model istoric. Exemplu : noțiunea de clasă socială, notele componente ale noțiunii de luptă de clasă, aici aspectul fiind mai complex, determinat de sfera largă a acestei noțiuni (război, revoluție, care la rîndul ei poate fi burgheză, burghezo-democratică, proletară, fiecare din aceste manifestări ale luptei de clasă reprezentînd noțiuni în sine, ca date ale sferei care le cuprinde).

În oricare perioadă istorică, pe orice meridian, un grup de oameni care se aseamănă prin situația lor materială și socială și prin poziția lor politică, animați de aceleași năzuințe sau interese, vor constitui o clasă socială ; cînd cadrul istoric în care își duc existența este dominat de prezența proprietății private, sînt clase antagoniste.

Dacă grupului social respectiv îi lipsește unul din aceste elemente de asemănare, el nu mai constituie o clasă, ci o pătură socială ; păturile sociale sînt prezente pe scara istoriei din antichitate pînă în lumea contemporană.

Cînd asupra unei clase sociale — grup social — se exercită o presiune social-economică, de natură a depăși limitele existenței sale, se produce fenomenul bine cunoscut al luptei de clasă.

A opera cu noțiuni istorice în cadrul dialogului cu clasa, a le determina conținutul prin conversație euristică, înseamnă a modela gîndirea elevilor, a imprima deci lecției structura dinamică, activă a modelării.

Acel *raționament*, capabil să declanșeze în gîndirea elevilor înțelegerea prezenței sau desfășurării unui fapt sau fenomen istoric, într-un sens anumit, și să-l recunoască ori de cîte ori îl vor întîlni în timp și spațiu diferit, constituie un model istoric (ideal, logic). Exemplu : proprietatea privată asupra mijloacelor de producție generează relații de exploatare ; relațiile de exploatare declanșează lupta de clasă ; lupta de clasă este un fenomen social-istoric caracteristic tuturor societăților în care mijloacele de producție sînt proprietate privată.

În ce măsură *planul unei bătălii* poate fi considerat un model istoric ? În măsura în care el reflectă o anumită permanență, o anumită strategie caracteristică unei viziuni militare invocînd fie o anumită personalitate, fie o practică a unui popor. Desenînd planul bătăliei de la Călugăreni, elevii clasei a 4-a de la școala de aplicație a Liceului pedagogic de învățători — București, l-au asemănat nu numai cu bătăliile de la Rovine și Vaslui, ci au inclus și pe cele de la Posada și Tapae, recunoscînd în desfășurarea acestor bătălii o anumită strategie caracteristică oamenilor din totdeauna ai acestui pămînt „de a atrage dușmanul în locuri neprielnice desfășurării întregii lui capacități de luptă“, după cum frumos s-au exprimat, aceasta pentru că încă de la prima lecție de istorie în care s-a vorbit acestor elevi despre lupta dacilor pentru apărarea libertății, li s-au precizat de către elevii noștri practicanți, strategiile folosite de poporul nostru întru apărarea patriei din vremea dacilor încă. Modelul a fost creat prin descrierea bătăliei de la Tapae.

Planul unei bătălii face parte din categoria modelelor istorice materiale ; intervine aici aspectul interesant al transformării unui model ideal, într-unul material, pe cale grafică. De remarcat că dacă la baza unui model grafic stă totdeauna un model ideal, nu în aceeași măsură un model grafic parcurge și drumul invers.

Din categoria modelelor grafice face parte și desenul reprezentînd domeniul feudal, cu condiția ca el să poată demonstra schimbările care s-au produs în distribuția și redistribuirea loturilor de pămînt date în folosință țăranilor aserviți, de către proprietarul respectivului domeniu, demonstrînd astfel în mod grafic evoluția procesului de șerbire în cadrul societății feudale.

Este *macheta* un model istoric ? Dar, din categoria acelor materiale cu condiția ca „modelul“ creat să reprezinte ceea ce este general valabil, caracteristic, fie cetăților, palatelor, așezărilor umane dintr-o epocă anumite, unei anumite zone, astfel ca prin analogia cu un model anumit, real — cetatea Neamțului sau cea de la Soroca — să-i putem determina epoca, stilul, funcționalitatea arhitecturală (în cazul cetăților suscitată caracterul războaielor purtate de înaintașii noștri, deci un aspect important al politicii lor).

S-a format o „prejudecată“ că prin folosirea acestor procedee strategii, actul predării trebuie să devină „spectaculos“ ; lecția să iasă din comun, să nu mai fie ceea ce unii profesori numesc „lecție normală“. Socotim aceste poziții

și greșite și dăunătoare. În scopul infirmării acestei „neînțelegeri“ a desfășurării lecției moderne, elementul de noutate fiind garantat prin concepția modernă a profesorului asupra mesajului său educațional vom cita din cuvîntul de deschidere al primului Colocviu național de pedagogie, rostit de M. Malița. „În acest sens se cere profesorului o calitate suplimentară, *discreția*, capacitatea de a se pune pe planul al doilea și de a lăsa subiectul principal să se desfășoare în voie... pentru că omul este o ființă autocinetică, o ființă care se mișcă singură ; iar printre procesele vitale pe care le asigură singură este și învățarea...” „Care este în acest caz tema principală a unui proces educativ ? Este recunoașterea că subiectul trebuie să găsească în drumul său, bine plasate de strategul pedagog, acele experiențe care scurtează și ușurează acest drum. Cunoștințele nu sînt elementele unei diete obligatorii, pe care volens nolens elevul considerat obiect trebuie să le ingurgiteze în vederea atingerii unor anumiți parametri de performanță intelectuală, ci obiectele pe care educatorul, discret și fin, i le pune în cale, lăsîndu-i tot timpul marginea obținerii și deci a autoafirmării”.

Iată de ce lecțiile construite într-o viziune modernă nu pot avea un caracter spectaculos. Orice „lucru mare“ se face cu discernămînt, iar discernămîntul implică caracterul discreției, al măsurii, al sensibilității.

Propunem, în finalul discuției noastre, următorul plan de lecție, construit prin cele trei strategii euristice avute în discuție :

PARTICIPAREA ROMÂNIEI LA PRIMUL RĂZBOI MONDIAL

- I. Caracteristicile imperialismului ;
- II. Situația internațională (reflectă aceste caracteristici) ;
- III. Primul război mondial ; cauzele lui (exprimă caracteristicile situației internaționale, deci ale imperialismului) ;
- IV. Caracterul lui imperialist (concluzie a punctelor I—III) ;
- V. Poziția României față de primul război mondial :
 - a) situația economică, socială și politică (sub aspectul revendicărilor teritoriale) a României la sfîrșitul sec. XIX și începutul sec. XX ;
 - b) politica externă a României (cu referire la punctul a) ;
 - c) perioada neutralității armate (discuția se sprijină pe punctele a—b) ;
 - d) intrarea României în război : caracterul neimperialist al participării (rezultă din punctele a și b) ;
 - e) campaniile la care participă (se eșalonează pe ani).
- VI. Sfîrșitul războiului (se subliniază efectele M.R.S.O. în desfășurarea și sfîrșitul războiului) ;
 - Adunarea populară de la Alba Iulia ; unirea Transilvaniei cu România (anterior, se semnalează unirea Bucovinei și Basarabiei cu România).
- VII. Tratatul de pace : recunoașterea internațională a suveranității României asupra teritoriilor redobîndite (se subliniază caracterul legitim al războiului purtat de România).

Lecția în discuție se desfășoară prin procedeele euristice menționate.

Modelul a fost creat în anul precedent, în cadrul predării istoriei universale, cînd pornind de la trăsăturile imperialismului, s-au explicat cauzele și caracterul războaielor din această etapă de dezvoltare a orînduirii capitaliste.

În fapt, în momentul predării lecției citate, prin dialogul cu clasa reînprospătăm niște cunoștințe referitoare la trăsături esențiale, caracteristice unei anumite epoci istorice cu consecințele lor politice, respectiv declanșarea primului război mondial.

Deci, punctele I—IV din schema noastră fac parte din modelul deja creat, devenit instrumentul de lucru al elevilor noștri, în sesizarea și aprecierea unei situații noi : participarea României la primul război mondial.

Punctele V—VII ale schemei se realizează prin formularea unor întrebări problematizante :

- falimentul Internaționalei a II-a ;
- imposibilitatea înlăturării războiului în condițiile societății imperialiste ; aici discuția poate ataca situații de fapt, din lumea contemporană, focare de război provocate și întreținute în mod artificial, dar stinse prin intervenția promptă și lucidă a unor factori de răspundere în arena politică internațională, printre care se situează și conducerea noastră de stat și de partid ;
- posibilitatea neparticipării României la război și consecințele ei ;
- situația strategică creată armatei române în urma M.R.S.O. și a păcii separate de la Brest ;
- „spiritul“ în care a fost încheiată pacea separată de la Buftea-București și consecințele ei, dacă nu ar fi fost anulată ;
- legitimitatea încorporării teritoriilor românești redobândite ;
- caracterul popular și democratic al Adunării de la Alba Iulia.
- prognoze politice construite pe marginea tratatelor de pace.

Prin aceste întrebări-problemă, elevii descoperă un proces în sine, deoarece nararea faptelor, respectiv a desfășurării războiului — pe care o realizează profesorul prin expunere — nu face decât să illustreze o situație existentă care, în condițiile date, respectiv în cadrul societății imperialiste nu se putea solda decât în felul acesta dramatic și sîngeros.

Evident că lecția se cere desfășurată în două ore (cadru de timp destul de limitat pentru discuțiile pe care le comportă mai ales cu elevii anului IV de liceu).

- Propun însă opiniei colegilor profesori de istorie, următoarea eșalonare :
- prima oră : cadrul internațional — momentul luptelor din Moldova (inclusiv) ;
 - a doua oră : M.R.S.O. — sfîrșitul războiului (Unirea Transilvaniei cu România, tratatele de pace).

Această eșalonare prezintă avantaje în ce privește economia de timp și efectul psihologic asupra clasei : un efort supraomenesc al întregului nostru popor se încheie cu momentul de triumf al Mărășeștiului ; o năzuință multiseculară susținută pe o istorie de jertfe, este încununată prin marele act al Unirii de la Alba Iulia.

Ne permitem, în finalul acestei prezentări succinte a lecției suscitată, să anticipăm asupra unei probleme pe care o avem încă în studiu și pe care am intitulat-o „Etica lecției“. În parte, coordonatele eticii lecției au fost formulate în articolul „Estetica lecției“. Anticiparea privește doar problema de ansamblu, dar care este în, același timp, și o viziune pe care o considerăm condiție indispensabilă a lecției moderne de istorie, menită să formeze din fiecare elev al

nostru un militant activ al societății în care va trăi, deoarece numai în acest fel vom putea traduce în viață postulatul formulat de M. Kogălniceanu acum 130 de ani : „M-aș fâli că am sporit în dumneavoastră și iubirea către patrie și că prin urmare am contribuit la păstrarea naționalității, căci ce poate mai mult să ne-o păstreze decît această istorie care ne arată ce am fost, de unde am venit, ce suntem, și ca regula de trei, ne descoperă și numărul necunoscut : ce avem să fim“.

Or, acest postulat nu se poate realiza decît prezentînd auditorilor noștri elevi adevărul faptelor istorice.

În concepția noastră, adevărul este trăsătura definitorie a eticii lecției. Iar în această privință, lecția la care ne-am referit are multe adevăruri de subliniat, pentru ca participarea României la primul război mondial să fie deplin înțeleasă de tineretul nostru și să constituie pentru el un moment de serioasă reflecție anticipativă și mobilizatoare la „CE AVEM SĂ FIM“.

*

* *

În discuția noastră am încercat să prezentăm trăsăturile caracteristice ale modelului istoric, precum și rolul, deci eficiența lui în procesul învățării, pornind de la conceptul de modernizare a predării, realizat în parte prin folosirea cu precădere a strategiilor euristice problematizare-descoperire-modelare.

Am socotit necesară această prezentare anticipatoare temei în sine, deoarece în concepția noastră, modelul este rezultatul acelor discuții cu elevii care, sprijinite pe cunoștințe dobîndite de către aceștia anterior sau prin transfer de la alte discipline și verificate prin cadrul problematizant în care se poartă, au darul să netezească drumul înțelegerii evenimentelor sau fenomenelor care ne interesează și care sînt, de altfel, impuse prin programă.

Modelul astfel creat, numai prin activizarea permanentă a clasei se transformă într-un instrument de cunoaștere, dar în același timp și de lucru al elevului, înlesnindu-i însușirea informațiilor necesare, prin economie de timp și de efort, deoarece odată format, el dispensează pe elev de revenirea asupra unor fapte deja învățate, el exclude amănuntele sau situațiile nesemnificative, dar în schimb facilitează procesul de încorporare a unor informații noi.

Învățarea prin modelare, formează o anume disciplină a gîndirii, care prin selectarea datelor, devine promptă, rapidă, operatoare.

Excesul de informații la care este supus, se autoreglează în mintea unui elev obișnuit să învețe cu modele. În felul acesta funcționalitatea modelului se îmbogățește cu sensuri noi.