

„DESCOPERIREA“ LA LECȚIA DE ISTORIE

LAURENȚIU CUDRIC

În actul complex al modernizării învățămîntului, perfecționarea metodelor de învățămînt ocupă un loc însemnat. Aceasta pentru că metodele sînt acelea care atribuie învățămîntului un caracter creativ, ele pot să stimuleze activitatea intelectuală a elevului, îi pot trezi curiozitatea, dorința de cunoaștere, îi pot forma deprinderile pentru o educație (și autoeducație) permanentă. Astfel se explică de ce, mai ales în ultimele decenii, perfecționarea metodelor de învățămînt a stat în centrul atenției pedagogilor, psihologilor, a tuturor oamenilor școlii. Căci, dacă unele din componentele procesului de modernizare se pot realiza administrativ sau tehnic, perfecționarea metodelor este un proces complex, îmbracă laturi multiple și trebuie să fie rezultatul activității creatoare a mii și mii de oameni care lucrează la catedră.

Iată de ce hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 trasează sarcini precise în acest sens : „Se va urmări perfecționarea metodelor de transmitere și însușire a cunoștințelor ; va fi diminuată ponderea activităților expositive și va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite“.¹

Grija pentru continua îmbunătățire a metodelor nu este nouă, ea fiind prezentă în preocupările unor pedagogi, istorici sau profesori încă cu multe decenii în urmă în diferite țări, inclusiv în România. Aceste preocupări, ca și cele ale cercetătorilor contemporani sînt unanime în a aprecia că pentru a forma un elev capabil să înțeleagă și singur un eveniment istoric și pentru a realiza un mai mare efect educativ, este necesară stimularea atitudinii active a elevilor în timpul lecției, participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, formularea concluziilor, a generalizărilor etc.

Dacă „tendința actuală a învățămîntului istoric este de a forma nu simpli memorizatori ai manualului și expunerii profesorului, ci asidui cercetători și observatori critici“,² în această situație elevii trebuie să se documenteze,

¹ Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, București, Edit. politică, 1973, p. 12.

² Florea Stănculescu, *Integrarea noutăților științifice la lecțiile de istorie*, în „Studii și articole de istorie“, București, nr. XVII, 1972, p. 67.

să cerceteze, să confrunte rezultatele cu practica, în ultimă instanță să găsească soluția corespunzătoare problemei“, „astfel se realizează o adevărată învățare prin descoperire.“³

Am ajuns astfel la denumirea unei metode de învățămînt care a suscitată și suscită încă discuții, controverse chiar, care este și nu este nouă, dar care își poate aduce o contribuție majoră la realizarea noilor obiective pe care le formulează învățămîntul.

Paul Oléron arată că „ori de cîte ori un copil care se găsește în fața unei probleme îi restructurează datele sau imaginează procedeul care conduce la soluție, fie că această problemă este o sarcină școlară, o sarcină a vieții curente sau un test, el înfăptuiește o descoperire“⁴ iar Maria Giurgea definește descoperirea ca fiind „activitatea elevilor pentru cercetarea adevărurilor printr-o investigare proprie, independentă.“⁵

Iese în evidență faptul că, indiferent de modul în care este formulată definiția metodei, ea înseamnă, în ultimă instanță, folosirea în învățămînt, ținînd cont de posibilitățile elevilor, a metodelor proprii cercetării științifice.

Dacă despre metoda descoperirii sau redescoperirii în general s-a scris destul de mult, există puține materiale care se opresc în mod special asupra folosirii metodei în studierea istoriei⁶, ea fiind prezentată, de cele mai multe ori, numai alături de alte componente ale procesului de perfecționare a învățării istoriei în școală⁷.

Cercetătorii sînt unanimi în a aprecia valențele pozitive ale utilizării metodei descoperirii la lecția de istorie, prin care elevii pot „să cîștige priceperea cu care istoricul, pornind de la document, a realizat sinteza sa istorică pe care o cunoaște elevul din manual sau din alte studii de istorie“ și că folosirea metodei „implică procese intelectuale mult mai complexe decît simpla memorizare“.⁸

Alături de aspectele pozitive precumpănitoare, cercetătorii evidențiază și neajunsurile sau greutățile în utilizarea metodei descoperirii. Ele sînt, în esență, următoarele : utilizarea metodei presupune un timp mai îndelungat și

³ *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, editat de „Revista de pedagogie“, Buc., 1971, p. 22.

⁴ Paul Oléron, *Les composantes de l'intelligence*, P.U.F., Paris, 1957, p. 466, citat de Irimia Iacob, *Valențele educative ale învățării prin descoperire*, în „Revista de pedagogie“, București, nr. 4/1972, p. 30.

⁵ Maria Giurgea, *Didactica generală*, Univ. București, 1970, p. 196.

⁶ Valeriu Bota, *Probleme ale învățării istoriei prin descoperire*, în *Predarea științelor sociale în școală*, supliment la „Revista de pedagogie“, nr. 5/1971, p. 76—82.

⁷ *Vezi*: Constantin Dinu, *Renovarea predării istoriei*, în „Tribuna școlii“, Buc., nr. 8/1971, iunie, 25, p. 5; Iacob Furtună, *Imbinarea clasicului cu modernul în predarea istoriei*, în „Caiet metodic de istorie“, editat de Casa corpului didactic — București, 1971, p. 97—101; T. Mucică, M. Perovici, *Metode active și mijloace de învățămînt moderne utilizate în predarea istoriei*, în „Studii și articole de istorie“, nr. XXV, 1974, p. 59—70; Ovidiu Popescu, *Modernizarea predării istoriei*, în „Tribuna școlii“, nr. 88, 1973, martie 24, p. 4—5; Nicolae Roșuț, *Coordonatele esențiale ale modernizării lecției de istorie*, în „Revista de pedagogie“, nr. 7/1972, p. 67—73; Florea Stănculescu, *Clasic și modern în predarea istoriei*, în „Studii și articole de istorie“, nr. XXII/1973, p. 129—139.

⁸ Valeriu Bota, *op. cit.*, p. 77.

nu mai este posibilă parcurgerea întregii materii prevăzute în programa școlară ; pentru ca fiecare elev să poată lucra efectiv, este necesar un număr mai mare de materiale și procurarea acestora este greoaie ; elevii nu sînt capabili să găsească răspunsuri corecte pentru probleme care au presupus o muncă de durată a unor cercetători competenți.

Experimentul întreprins, celelalte lecții la care am folosit metoda descoperirii, precum și asistențele la alți colegi permit formularea unor concluzii, dau răspuns unor probleme ridicate de cei ce au abordat teoretic sau practic această metodă de învățămînt.

Este îndeobște acceptat că actul învățării presupune trei momente importante : însușirea unor informații, prelucrarea acestora pentru rezolvarea noilor sarcini (transformare) și evaluarea, adică verificarea concordanței între modul cum s-a prelucrat informația și sarcina propusă. Pornind de la acest punct de vedere, putem afirma că în studiul istoriei metoda descoperirii poate fi folosită în toate treptele școlarității.

Ponderea metodei descoperirii în cadrul studiului istoriei poate să crească odată cu clasa și tipurile ei evoluează la fel, de la descoperirea structurat-inductivă la cea deductivă și transductivă (prin analogie). Exemplele unor lecții pot să fie concludente în această direcție.

La una din lecțiile privind Revoluția burghezo-democratică de la 1848 în țările române, la clasa a IV-a se poate da elevilor, spre a fi citită, o lectură literară privind una din personalitățile anului revoluționar (ex. Nicolae Bălcescu) ; la clasa a VIII-a, putem deja realiza descoperirea de către elevi a cauzelor revoluției de la 1848 din studiul programelor revoluționare ; în sfîrșit, la clasa a XII-a elevii realizează o descoperire deductivă : confruntînd particularul din programele revoluționarilor cu adevărurile generale, cunoscute de ei din studierea socialismului științific, pot stabili caracterul revoluției de la 1848 în țările române.

La lecția „Mișcarea revoluționară condusă de Tudor Vladimirescu“, din Proclamația de la Padeș elevii clasei a IV-a vor descoperi, parțial, cauzele mișcării din fragmentul : „averile cele rău agonisite ale tiranilor boierj să se jărufească“. Din aceeași proclamație și din proclamațiile către bucureșteni, elevii clasei a VIII-a, dar mai ales cei ai clasei a XII-a vor descoperi cauzele, forțele participante, programul și caracterul mișcării revoluționare din anul 1821.

Observînd direct unelte din comuna primitivă, elevul din clasa a V-a poate să descopere (structurat-inductiv) cum și din ce se produceau uneltele și poate formula — cel mult — unele generalități privind modul de viață al oamenilor primitivi.

Elevul anului II de liceu (în prezent la această clasă se studiază orînduirea comunei primitive), observînd aceleași unelte și studiind un fragment din lucrarea lui Engels „Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om“, realizează o descoperire superioară : ce organizare socială se impune ca necesară în orînduirea comunei primitive.

Se impune deci concluzia ca, în utilizarea metodei descoperii, formularea sarcinilor să țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor și de nivelul de pregătire a clasei.

O altă deosebire de la o clasă la alta este impusă și de prevederile programelor de învățămînt. Astfel, elevii anului II de liceu descoperă izvoarele șerbiei în „Obiceiurile din Beauvaisis“ a lui Philippe de Beaumanoir, izvor pe care îl pot consulta integral pentru problema respectivă, pe cînd elevilor din clasa a VI-a nu le poate fi indicat spre studiu decît fragmentar.

Deoarece, în cea mai mare parte, descoperirea la istorie se bazează pe studiul documentelor, a izvoarelor scrise, profesorul trebuie să acorde o atenție deosebită pentru ca elevii să-și însușească tehnica acestui studiu, să aleagă acele documente sau fragmente care să fie accesibile elevilor din clasa respectivă. Utilizarea acestora trebuie să țină seama de modul în care ele dau răspuns ideilor pe care vrem să le evidențiem și de particularitățile elevilor cărora le sînt destinate. Nu este obligatoriu să dăm elevilor documentul întreg; detaliile neesențiale, care îngreuiază înțelegerea ideilor principale pot fi eliminate.

În stabilirea documentelor care să ilustreze o idee sau alta, trebuie avută în vedere o oarecare proporționalitate, fără însă ca aceasta să se facă în detrimentul conținutului. În același spirit trebuie privită și recomandarea ca documentele date spre studiu elevilor să nu aibă o întindere prea mare.

Rămînînd în aceeași sferă a materialelor ce se utilizează la lecție de către elevi, nu sîntem de acord cu părerea că „manualul rămîne principala sursă bibliografică la lecție“⁹. Fără a nega posibilitatea folosirii unor materiale din manual — hărți, date statistice, fotografii — utilizarea lui ca principală sursă bibliografică nu mai constituie o muncă de cercetare; elevul găsește materialul prelucrat și răspunsurile lui reproduc manualul: el memorează și reproduce generalizările din manual în loc să ajungă la ele prin investigare proprie.

Materialele ce sînt date spre cercetare elevilor sînt variate: opere ale clasicilor marxism-leninismului, documente de partid, obiecte de muzeu, creștomaii, lucrări de specialitate ale istoricilor vechi sau contemporani și chiar lucrări de popularizare a științei. Pentru ca fiecare elev sau grupă de elevi să poată lucra cu ele, este necesar ca biblioteca cabinetului de istorie să posede mai multe titluri din fiecare.

Practic, lucrul acesta nu este posibil și atunci profesorul trebuie să multiplice acele texte pe care elevii urmează să le utilizeze. Lucrul acesta pare greu de realizat — și el este adesea invocat de către cei care evidențiază dificultățile folosirii metodei descoperirii — dar în realitate, în timp de 4—5 ani de zile, biblioteca poate avea aceste instrumente de lucru ale profesorilor și elevilor.

Soluția care ni se pare cea mai bună, și care în unele țări a început să fie realizată, este aceea a schimbării concepției privind manualul școlar, scopul

⁹ Ghivărigă Luminița, *Creșterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învățare*, în „Revista de pedagogie“, nr. 9/1973, p. 24.

și conținutul acestuia. În locul a 2—4 pagini de text, pe cât se întinde astăzi o lecție, să se realizeze o pagină — o pagină și jumătate de text, care să cuprindă ideile esențiale ale temei, iar în rest să se ofere elevilor izvoare istorice, materiale pe care elevii să le cerceteze în timpul orei de clasă. Astfel de îmbunătățiri s-au adus manualelor noastre de istorie, dar le considerăm încă la început, insuficiente și cu disponibilități largi de perfecționare.

Se evidențiază în unele materiale faptul că utilizarea metodei descoperirii răpește prea mult timp, nu permite parcurgerea materiei conform programei de învățământ. Și se indică drept mijloc de îndepărtare a acestui neajuns renunțarea la unele etape ale lecției tradiționale — momentul organizatoric și fixarea cunoștințelor.

Fără să ne spună dacă suprimarea acestor verigi ale lecției tradiționale a rezolvat problema, înlăturînd „criza de timp“, sîntem de părere că soluția precizată mai sus este insuficientă și căile care asigură rezolvarea acestei probleme sînt altele.

O primă cale este impusă de însuși specificul obiectului de învățământ și de posibilitățile reduse ale elevilor de a face muncă de cercetare. De aici necesitatea ca nu toate lecțiile să fie abordate prin metoda descoperirii. O astfel de încercare pe lîngă că ar cere mult timp, ar duce la sărăcirea conținutului lecțiilor, ceea ce s-ar răsfrînge negativ asupra pregătirii generale a elevilor. Chiar un întreg capitol al lecției nu este necesar a fi parcurs prin metoda descoperirii.

Spre exemplu, în cadrul lecției „Cel de al doilea război mondial“ elevii pot să descopere singuri, din cîteva imagini și cîteva lecturi, atrocitățile săvîrșite de cotropitorii fasciști în țările Europei sau lupta de rezistență a popoarelor împotriva fascismului, dar nu vor putea să cunoască desfășurarea — în mare — a războiului decît din expunerea profesorului. În cadrul lecției privind dezvoltarea culturii în sec. al XIX-lea, la clasa a VII-a (sau anul III liceu), putem cere elevilor, oferindu-le imagini, să desprindă trăsături ale picturii sau arhitecturii epocii, dar nu este posibil ca ei să cunoască prin efort propriu toate realizările literare marcante ale secolului, chiar sprijinindu-se pe cunoștințele dobîndite la alte discipline sau din lectura particulară.

O altă cale este aceea a utilizării lucrului în grup, care permite să se parcurgă de către elevi, prin cercetare proprie, un material de mai mare întindere. Fără a face o discuție asupra acestei modalități de lucru asupra căreia părerile sînt împărțite, trebuie arătat că, din punctul nostru de vedere, ea se impune în unele situații.

Spre exemplu, obținerea răspunsurilor la cele opt probleme din lecția „Reforma și războiul țărănesc german“ (vezi planul de lecție anexat) care presupune parcurgerea a 7 pagini de documente nu se poate face de către fiecare elev într-o oră de curs. Observația că, lucrîndu-se pe grupe, elevii intră în contact numai fragmentar cu ideile lecției, reală la prima vedere, își pierde din consistență în etapa valorificării muncii depuse în grupe și a concluziilor finale, etapă care capătă o pondere mai mare în economia lecției.

Adăugînd acestor două căi soluția cîștigării de timp printr-o mai judicioasă organizare a întregii activități la clasă, conchidem că folosirea metodei descoperirii nu poate să creeze complexul „crizei de timp”, teama că programa școlară nu va fi parcursă. Totul depinde de modul în care profesorul, în multitudinea de metode și procedee pe care le folosește la lecție, știe să aleagă acele lecții sau capitole a căror însușire elevii o pot realiza eficient prin investigare proprie.

Arătăm mai sus că unii cercetători resping sau minimalizează rolul metodei descoperirii deoarece elevii nu pot să desfășoare muncă de cercetare. Este adevărat că aptitudinile copilului de a descoperi singur un adevăr nu trebuie supraevaluate, pentru că el nu este un om de știință capabil de a munci avînd în vedere un scop îndepărtat spre realizarea căruia îl orientează o multitudine de operații parțiale. Nici nu este nevoie ca elevii să descopere singuri toate adevărurile sau să ajungă neapărat la rezultatele pe care noi le așteptăm.

Dar un început trebuie făcut cîndva și cu cît mai devreme, cu atît mai bine. Elevii au ocazia să-și formeze o anumită îndemînare în munca de cercetare, încep să aibă încredere în capacitatea lor de a lucra independent, „în propria lor capacitate de gîndire... de a veni cu „ghiciri” bazate pe informații”.¹⁰

În experimentul întreprins am întîmpinat multe greutăți în acest sens, răspunsurile elevilor, rezultatele activității lor nu au fost întotdeauna cele scontate. În cadrul primelor lecții de acest fel, greutățile erau evidente și la elevii pe care îi numim „buni”. I-am ajutat însă cu răbdare să depășească dificultățile ivite, considerînd „ezităările, tatonările, revenirile, asociațiile pe care elevul este solicitat să le facă pentru a cuceri cunoștințele... procedee de formare și dezvoltare a capacităților mintale, de educare a creativității acestora”¹¹.

Pomînd de la punctul de vedere că învățarea prin descoperire nu trebuie să pună pe primul plan asimilarea unui volum mare de cunoștințe, ci însușirea de către elevi a unei metodologii de cercetare menită să educe valorile formative indispensabile gîndirii omului,¹² subliniem de fapt contribuția metodei la asigurarea caracterului formativ al învățămîntului din punct de vedere al intelectului.

Dar nu mai puțin eficace se dovedește a fi metoda descoperirii și pe plan formativ-afectiv, al formării și cultivării unor sentimente, atitudini și trăiri sufletești la elevii puși să investigheze izvoarele istorice. Fără a nega rolul deosebit al unor expuneri făcute cu măiestrie de către profesor, rolul unui film istoric, expunerea plină de simțire în cadrul unei lecții la muzeu sau prezentarea dramatizată a unor evenimente istorice, trebuie să arătăm că alegerea cu grijă de către profesor a materialelor date spre studiu elevilor poate să asigure lecției o încărcătură emoțională deosebită.

¹⁰ Jérôme Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, București, E.D.P. 1970, p. 63.

¹¹ Vasile Bunescu, *Lecția, act de creație a profesorului, condiție esențială de educare a creativității elevului*, în „*Revista de pedagogie*”, nr. 10/1971, p. 3.

¹² Iacob Irimia, *Valențele educative ale învățării prin descoperire*, în „*Revista de pedagogie*”, nr. 4/1972, p. 30.

Cînd elevii privesc imaginea ce reprezintă ororile săvîrșite de feudații spanioli în Țările de Jos și citează din raportul ducelui de Alba către regele Spaniei că „nici o mamă nu-și mai are fiul” (vezi planul de lecție anexat), sînt poate mai impresionată și încearcă sentimente mai puternice decît dacă profesorul le-ar fi vorbit despre represiunile împotriva celor ce luptau pentru libertate.

Voind să evidențieze cauzele războiului țărănesc german, mult mai impresionate sînt în acest sens cuvintele lui Thomas Münzer, retorismul și plasticitatea lor decît o expunere a profesorului asupra aceleiași probleme. Chiar date statistice, care la prima vedere ar apărea puțin indicate, pot să devină impresionante. Numărul „vagabonzilor” spînzurați în timpul domniei lui Henric al VIII-lea și a Elisabetei I, numărul autoda-fé-urilor din Spania lui Filip al II-lea, numărul indienilor americani uciși de conquistadori, numărul victimelor fascismului din timpul celui de al doilea război mondial și multe altele pot deveni prin ele însele un eficient mijloc de a impresiona, de a trezi emoții și sentimente.

Folosirea metodei descoperirii este eficientă sub aspect formativ-informativ în măsura în care se desfășoară pe un fond problematizat. Alegerea, formularea problemei-întrebări este delicată și ea trebuie să fie suficient de dificilă pentru a nu putea fi rezolvată la o primă lectură.

De asemenea, formularea problemei-întrebări trebuie să țină seama de nivelul clasei căreia i se adresează. Elevii anului II de liceu au putut găsi un răspuns corespunzător problemelor privind proveniența locuitorilor orașelor medievale și a relațiilor între orașe și feudații pe pămînturile cărora se formaseră acestea și între orașeni și feudați, în general, din materialele ce le-au fost înmîinate, dar elevii clasei a VI-a nu au putut să rezolve satisfăcător aceste probleme.

Lecția sau capitolul din lecție ce se desfășoară prin metoda descoperirii are în principal două etape: activitatea elevilor și valorificarea rezultatelor acestei activități.¹³

Înainte de a se intra în aceste două etape însă, un rol deosebit de important îl are modul în care sînt transmise elevilor sarcinile de lucru și indicațiile privind rezolvarea acestor sarcini. Durata și complexitatea acestui moment depind de dificultatea materialelor ce sînt date elevilor spre cercetare, de particularitățile clasei respective și de stadiul în care se lucrează prin metoda descoperirii.

La început, indiferent de clasă, dacă elevii nu au mai lucrat cu documente, profesorul este obligat să-i inițieze pe elevi în tehnica acestei activități. Lucrul acesta se face prin prezentarea model de către profesor a documentului și a interpretării lui în lumina problemei căreia îi căutăm răspuns.

Un pas înainte îl constituie studierea în comun de către profesor și elevi a documentului, activitate în care, treptat, rolul profesorului devine secundar,

¹³ Costin Ștefănescu, *O nouă structură a lecției*, în „Tribuna școlii”, nr. 82/1973, febr., 10, p. 3.

dar prezența lui este încă indispensabilă. În sfârșit, când progresele elevilor permit, profesorul indică studierea independentă, parțială sau totală a documentului de către aceștia.

După ce profesorul a înmînat materialele ce cuprind sarcinile de lucru și a dat indicații asupra acestora, începe prima etapă a activității propriu-zise: studierea de către elev a materialelor în baza cărora el realizează actul de descoperire, sesizează organizarea faptelor, vede relațiile dintre ele, înțelege cauza fenomenelor și leagă ceea ce vede cu cunoștințele sale anterioare.¹⁴

Ce face profesorul în acest timp? Unii cercetători sînt de părere că studiul documentului se face sub dirijarea profesorului, care conduce printr-o „interogare spirală.”¹⁵ În condițiile în care elevii s-au familiarizat cu studiul și-au însușit tehnica cercetării documentului, această dirijare devine inutilă împiedică folosirea în muncă de către elevi a ritmului lor propriu de activitate. În aceste condiții, profesorul urmărește consemnările pe care elevii (individual sau în grupe) le fac pe caiete, intervine acolo unde este necesar răspunde întrebărilor puse de către elevi, inspiră elevilor direcția spre care trebuie să-și îndrepte atenția. Spre exemplu, din documentele date spre studiu pentru a răspunde problemei privind organizarea gildelor și breslelor, o elevă căuta să găsească răspuns dacă postavul era scump sau ieftin, și nu obligațiile pe care breslele le impuneau membrilor lor. Intervenția profesorului îndrumat activitatea elevei pe drumul dorit. Astfel de situații se pot întîlni des și de aceea discuțiile elev-profesor nu trebuie să antreneze atenția întregii clase, ci trebuie purtate cu voce joasă. Pe lângă activitatea de consultant, de colaborator al elevilor, profesorul trebuie să urmărească neapărat ca fiecare elev să-și consemneze concluziile cercetării proprii. Aceasta pentru ca unii elevi să nu se sustragă de la munca de rezolvare a sarcinilor primite și pentru ca în etapa următoare să-și poată confrunta punctul de vedere personal cu acela al colegilor săi.

În ce moment al orei trebuie înmînate elevilor materialele? Când întreaga temă urmează să fie parcursă prin metoda descoperirii este bine ca toate materialele să fie date elevilor (grupelor) pentru a le putea parcurge în ritmul convenabil lor. A înmîna materialele separat, după epuizarea fiecărei probleme nu este indicat deoarece se pierde mult timp și pentru că lecția apare apoi fragmentată, nu mai poate constitui un tot unitar, coerent.

Cînd numai o parte a temei se realizează prin investigația proprie a elevilor, este bine ca aceștia să intre în posesia materialelor în momentul respectiv. Înminarea lor la începutul orei, lucru care ar părea mai comod, duce la distragerea atenției elevilor de la explicațiile profesorului, unii elevi sînt nerăbdători să le cunoască și disciplina orei are de suferit.

A doua etapă principală a lecției realizată prin metoda descoperirii, este aceea a valorificării rezultatelor activității elevilor. În cazul în care elevii au cercetat numai o problemă, rezultatele la care au ajuns sînt discutate imediat. Cînd toate problemele lecției sînt rezolvate prin activitatea elevilor, răspun-

¹⁴ Maria Giurgea, *Didactica generală*, București, 1970, p. 197.

¹⁵ Valeriu Bota, *op. cit.*, p. 79.

surile se cer după ce toate materialele au fost parcurse. Rezultatele trebuie prezentate în ordinea impusă de logica lecției, a temei respective. Când un elev (sau grupa printr-un reprezentant al ei) comunică rezultatele investigației proprii, ceilalți elevi confruntă aceste rezultate cu răspunsul la problemă dat de către ei, își completează răspunsurile proprii sau vin cu completări la răspunsul colegului lor. Profesorul pune întrebări dacă este cazul, face observații, aduce completări sau alte materiale de sinteză care să completeze imaginea asupra fenomenului dezbătut. În acest moment al lecției prinde contur pe tablă, pe măsură ce se abordează diferitele idei ale temei, o schemă a acesteia.

În ultima parte a celei de a doua etape a lecției, profesorul insistă, pentru desprinderea unor concluzii generale, care să evidențieze esențialul temei dezbătute, să încadreze lecția în sistemul întreg, să-i dea perspectivă. De asemenea, profesorul nu trebuie să uite să facă aprecieri asupra modului în care elevii au lucrat. Aceste aprecieri se impun din punctul de vedere al perfecționării tehnicii muncii de investigație, de cercetare, dar mai ales pentru a stimula încrederea elevilor în propriile forțe, a stimula elevii care încă întâmpină greutăți.

Folosirea la lecție a metodei descoperirii ridică unele discuții asupra tradiționalelor verigi ale lecției mixte. În ceea ce privește verificarea cunoștințelor, ea se impune pe mai departe ca necesară și se poate realiza în formele cunoscute — orale sau scrise. Evident că se impune o perfecționare și a modalităților de verificare, acestea trebuind să urmărească nu atât cantitatea de informații cât modul cum elevul operează cu ele. Întrebările trebuie să se adreseze nu atât memoriei cât mai ales celorlalte calități ale gândirii, creativității.

Dacă însă sarcinile lecției noi sînt numeroase și dobîndirea cunoștințelor se poate realiza prin efortul elevilor, ceea ce solicită un timp mai îndelungat, verificarea cunoștințelor poate să lipsească. Ea urmează să se facă în cadrul altei lecții, oral sau printr-un test scris, sau poate fi înlocuită cu evidențierea numai a acelei probleme care reprezintă esențialul temei sau care ne ajută la abordarea, la trecerea la noua lecție (vezi planul de lecție).

Fixarea cunoștințelor noi în partea finală a lecției nu ni se mai pare necesară. În condițiile în care noile cunoștințe sînt dobîndite prin efortul propriu al elevilor, iar schema de pe tablă este rezultatul activității lor, fixarea cunoștințelor apare ca o repetare inutilă. Cel mult, în cazul că dispunem încă de timp, putem formula o problemă care să stimuleze elevii spre realizarea unor analogii între istoria universală și istoria României pentru ca ei să evidențieze specificul fenomenelor istorice asemănătoare pentru țara noastră, contribuția poporului nostru la progresul general al omenirii. Spre exemplu, la lecția despre Marea Revoluție Socialistă din Octombrie (cl. a VII-a sau anul al III-lea) se poate vorbi în ultima parte a orei despre specificul revoluției socialiste în patria noastră; invers, la lecțiile despre revoluția socialistă din patria noastră (cl. a VIII-a sau anul al IV-lea) se poate vorbi despre factorii comuni și specifici ai revoluției în comparație cu celelalte țări din siste-

mul socialist. Aceasta ar constitui o rezolvare a unei probleme care este încă un deziderat în predarea istoriei.

Metoda descoperirii se poate folosi cu succes și la lecțiile de recapitulare, cu observația că lucrul acesta nu constituie o noutate față de modalitatea de lucru arătată pentru lecțiile curente. Dar aici este bine să recurgem mai des la descoperirea pe cale deductivă: o lecție despre orînduirea feudală sau despre imperialism se poate face pornind de la generalizările formulate de Lenin în legătură cu cele două perioade istorice, elevii urmînd să încadreze acestora cunoștințele particulare pe care ei le-au dobîndit anterior. O lecție despre revoluția socialistă poate să pornească de la studierea de către elevi a principalelor idei din Manifestul Partidului Comunist. Alte lecții de recapitulare pot porni de la documente de partid (ex. Cuvîntarea tov. Nicolae Ceaușescu la cea de a 45-a aniversare a P.C.R. sau Programul Partidului Comunist Român), de la un diafilm (ex. Revoluția de la 1848 în țările române) sau de la observarea și cercetarea unor exponate de muzeu.

În privința metodicii lecțiilor de recapitulare facem observația că este bine, ca și pînă acum, să indicăm elevilor tema și planul dezbaterilor din ora respectivă, precum și materialul de studiu. Pentru a ști însă în ce măsură elevii s-au pregătit, ce probleme sînt cunoscute și asupra cărora trebuie să se insiste mai mult, este bine ca la începutul orei elevii să răspundă — în cîteva minute — la un test. Rezultatele acestuia pot să orienteze munca profesorului pentru întreaga oră.

În afara valențelor formative ale metodei descoperirii semnalate de către cercetători, experimentul și cercetarea întreprinsă au evidențiat și alte aspecte pozitive care o impun în rîndul celorlalte metode de învățămînt.

Ancheta întreprinsă a evidențiat un lucru deloc neglijabil: peste 72% din subiecții chestionați au arătat că folosind metoda descoperirii la lecție, timpul afectat pregătirii pentru lecție se reduce simțitor. Ori, în condițiile în care solicitarea elevilor crește în permanență și fenomenul supraîncărcării lor este frecvent, reducerea timpului de pregătire a lecției acasă presupune, implicit, creșterea eficienței orei de curs, a rentabilității ei în economia de timp a elevului. Mutarea centrului de greutate a activității elevului de acasă în clasă este de dorit și metoda descoperirii poate contribui decisiv la acest lucru.

Folosirea metodei descoperirii rezolvă în mare parte un alt deziderat al procesului instructiv-educativ; autoreglarea lui prin realizarea aferenției inverse.

Este cunoscut că cibernetica poate fi aplicată și fenomenului pedagogic, învățămîntul constituind, deși nu în totalitate, o formă de comandă și control.

În procesul didactic profesorul transmite informația, elevul o recepțiază și apoi reacționează prin răspuns. În funcție de răspunsul primit, are loc un proces de autoreglare, în cadrul căreia comanda (activitatea profesorului) se modifică. Ne aflăm astfel în fața unei relații cu dublu sens, între

profesor și elev, numită „conexiune inversă“ sau „aferentație inversă“, „feedback“, „retroacțiune“ etc.

În cadrul lecției tradiționale — verificare-predare-fixare — profesorul nu are posibilitatea să cunoască întotdeauna succesul sau insuccesul muncii sale, de unde rezultă posibilitatea unei rămâneri în urmă progresive a unor elevi sau o încetinire a ritmului pentru elevii dotați.

Avînd în vedere cele de mai sus, este firesc să ne punem întrebarea : Cum putem îmbunătăți „aferentația inversă“, acest element esențial în asigurarea succesului muncii didactice ?

Este evident că un răspuns favorabil nu-l poate da decît folosirea acelor metode de învățămînt care să favorizeze un dialog permanent profesor-elev, pe parcursul tuturor etapelor lecției. În acest sens, folosirea metodei descoperirii prezintă valențe deosebite.

În cadrul unei lecții în care cunoștințele se dobîndesc de către elevi prin metoda descoperirii, „aferentația inversă“ se realizează în toate etapele ei : în verificarea cunoștințelor anterioare, în perioada de muncă independentă a elevilor pentru rezolvarea sarcinilor primite, în valorificarea muncii independente a elevilor, precum și în etapa finală de sistematizare, generalizare și concluzionare a activității desfășurate. Și, dacă timpul permite — și este bine să creăm un astfel de timp — se poate da în încheiere o sarcină de rezolvat întregii clase.

În etapa muncii independente a elevilor, în condițiile în care utilizarea repetată a metodei descoperirii a creat atmosfera de lucru și cooperare între cei doi factori, are loc o „aferentație inversă“ permanentă : elevii pun întrebări atunci cînd întîmpină greutăți sau cînd vor să verifice exactitatea datelor la care au ajuns singuri.

În funcție de aceste întrebări, profesorul știe dacă eforturile elevilor sînt bine orientate și poate interveni imediat, eficient în canalizarea corespunzătoare a activității. Dacă greutățile se întîmpină de către mai mulți elevi, profesorul înțelege că trebuie să vină fie cu un material suplimentar, fie cu o explicație verbală sau grafică.

Cînd se lucrează pe grupe și întrebările elevilor se pun în numele grupelor, profesorul, avînd în vedere componența grupelor — eterogenă sau prin selecție — sesizează lipsurile și poate interveni imediat pentru completarea lacunelor de informații sau de relație pe care le evidențiază elevii.

În valorificarea muncii independente a elevilor și sistematizarea materialului în baza programei școlare, profesorul află detaliat modul în care elevii au sesizat interdependența între fapte, procese istorice, cum găsesc ei asemănări și deosebiri între fenomene, procese, cum realizează transferul și integrarea cunoștințelor în explicația unor fenomene mai complexe etc. De asemenea, se întîlnesc procedee inedite de abordare de către elevi a unor materiale, de interpretare a unor fapte sau fenomene istorice. În funcție de reușita acestor răspunsuri, profesorul intervine, completează, orientează atenția elevilor spre esențial, realizează sau evidențiază, prin cuvîntul său, aspectul formativ-educativ al temei respective.

În aceeași etapă a lecției se remarcă alte aspecte importante: profesorul află în ce măsură elevii dispun de posibilități de muncă independentă și acționează în cazul neajunsurilor; de asemenea, elevii confruntă rezultatul muncii lor cu acela al colegilor, sînt puși în situația de a sesiza minusurile muncii acestora în comparație cu munca personală.

În sfîrșit, în ultima etapă a lecției, în care se formulează concluziile temei abordate, profesorul cunoaște substanțialitatea răspunsurilor elevilor la întrebările de sinteză pe care el le formulează, precum și capacitatea elevilor de a formula concluzii în mod independent. Pentru ca elementul comandă (profesorul) să dobîndească o imagine reală asupra activității desfășurate, este bine ca răspunsurile să vină de la toți elevii, lucru posibil de realizat prin rezolvarea unei probleme în scris, a aplicării unui test. Răspunsurile date de elevi vor regla activitatea profesorului pentru ora următoare și chiar în perspectivă.

Un alt aspect pe care-l evidențiază folosirea metodei descoperirii este acela al rolului pe care îl are profesorul la clasă.

La o privire superficială se pare că sarcina profesorului în timpul orei nu mai este atît de dificilă, că elevii lucrează iar profesorul stă. Concluzia este eronată și este desprinsă, credem, din observarea unor ore a căroro desfășurare lăsa de dorit. Acolo unde profesorul s-a pregătit pentru lecție, cunoaște dificultățile din problemele date elevilor și din materialele de studiu, a reușit să creeze atmosfera de conlucrare și să devină un consultant pe care elevii îl solicită cu încredere și fără teamă, acolo profesorul are mult de lucru. Fără a exagera cu îndrumarea, cu intervențiile, nu trebuie uitat nici un moment că obținerea rezultatelor dorite în munca elevilor depinde de profesor. Cu tact și numai atunci cînd este necesar, profesorul trebuie să dirijeze descoperirea în așa fel încît ultima parte a lecției — valorificarea rezultatelor activității independente — să devină un cîștig real pentru toți elevii clasei.

Valențele formative ale metodei descoperirii evidențiate mai sus nu pot justifica folosirea exclusivă a acesteia în procesul de învățămînt. Sarcinile multiple ale învățămîntului impun folosirea la lecție a unui întreg complex metodic determinat de date obiective — conținutul învățămîntului, sarcinile didactice-formative, nivelul de pregătire al clasei, particularitățile acesteia, materialul existent, pregătirea și experiența profesorului — dar și de elemente creatoare — fixarea justă a scopului lecției, alegerea și mînuirea materialului didactic, cunoașterea și folosirea intereselor elevilor, dezvăluirea contradicțiilor cunoașterii, spontaneitate, inventivitate.¹⁶

Utilizarea unei singure metode — oricît de bine ar fi ea realizată — nu va putea să răspundă singură situațiilor concrete multiple întîlnite la clasă. S-ar ajunge la un șablon — părăsind șablonul verificare-expunere, care ar aduce prejudicii formării multilaterale a elevilor, scăderea interesului

¹⁶ Maria Drăguleț, *Contribuție critică la definirea noțiunii „metodă de învățămînt”*, în „Revista de pedagogie”, nr. 3/1968, p. 41—47.

acestora, care sînt întotdeauna mai receptivi la elementul nou, inedit.

Se impune ca, pornind de la formularea corectă a scopului lecției, de la condițiile materiale ale obiectului și ținînd seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor să alegem și să folosim acele metode care ne dau certitudinea valorificării maxime a potențelor instructiv-educative ale istoriei.

Acest lucru depinde de profesor. Pregătirea lui de specialitate și metodică, studiul permanent și dorința de autodepășire, dragostea față de elevi și receptivitatea la nou pot să realizeze eficient această componentă a procesului necesar de modernizare a învățămîntului.

Planuri de lecții

I. Spania în a II-a jumătate a secolului al XVI-lea. Revoluția burgheză din țările de Jos.

(anul II)

SCOPUL : Înțelegerea de către elevi a cauzelor, caracterului și urmărilor revoluției din Țările de Jos din secolul al XVI-lea, a caracterului progresist limitat al revoluției burgheze. A cultiva ura împotriva asupritorilor, dragostea și compasiunea față de cei oprimați.

METODE : Descoperirea, expunerea.

MATERIAL : Izvoare ale istoriei evului mediu, manualul, harta Țărilor de Jos.

DESFAȘURAREA OREI :

1. Verificarea cunoștințelor : Franța și Anglia în secolul al XVI-lea și prima jumătate a sec. al XVII-lea (5').
 - Situația economică și socială a Franței.
 - Situația economică și socială a Angliei.
 - Monarhia absolută în Anglia.
2. Lecția nouă : Spania în a II-a jumătate a secolului al XVI-lea. Revoluția burgheză din Țările de Jos.
 - a) Elevii primesc problemele și materialele pe care urmează să le studieze timp de 25'.
 - b) Din răspunsurile date și din expunerea profesorului se alcătuiește un plan cu următoarele idei principale :

I. *Situația economică și socială a Spaniei în a doua jumătate a secolului al XVI-lea.*

— decăderea economică

— ascuțirea contradicțiilor sociale (materiale : K. Marx, *Capitalul*, vol. I ; Larrea, *Gloria lui Don Ramiro*).

II. *Situația politică a Spaniei* (material : Larreata, *Gloria lui Don Ramiro*).

III. *Cauzele revoluției burgheze din Țările de Jos*.

- Situația economică și socială a Țărilor Jos (materiale : expresia lui Carol V, diagrama veniturilor coroanei spaniole, ilustrații, situația statistică privind Țările de Jos).
- Asuprirea spaniolă.
(materiale : Proclamația lui Wilhelm de Orania, diagrama veniturilor coroanei spaniole).

IV. *Desfășurarea revoluției*.

- Regimul ducelui de Alba.
(materiale : declarații și rapoarte ale ducelui de Alba, din Acordul de la Gand, ilustrații).
- Lupta maselor populare în revoluție.
(material : raport al ducelui de Alba către Filip al II-lea).
- Acordul de la Gand (1576).
(material : Acordul de la Gand, ilustrații).
- Uniunea de la Utrecht (1579)
(expune profesorul).

V. *Caracterul statului nou format — Olanda*. (material : K. Marx, *Capitalul*, vol. I).

CONCLUZIE (3') : Slăbirea monarhiei spaniole și victoria revoluției burgheze din Țările de Jos constituie un pas important în procesul obiectiv de destrămarea feudalismului și de făurire a unei noi orînduiri — orînduirea capitalistă.

II. Reforma și războiul țărănesc german

SCOPUL : Cunoașterea de către elevi a Reformei — prima din cele 3 mari bătălii hotărîtoare ale burgheziei împotriva feudalismului — și a rolului ei în decăderea feudalismului. A cultiva la elevi sentimente de ură împotriva feudalității laice și bisericești, în descompunere, dragoste și compasiune față de masele populare exploatate din Germania.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI :

1. *Verificarea cunoștințelor din lecția „Renașterea” (10')*.

- Originile și conținutul Renașterii
- Umanismul și reprezentanții săi
- Renașterea artistică : caracteristici generale și reprezentanții săi
- Însemnătatea istorică a Renașterii.

2. Clasa se împarte în 8 grupe a câte 4—5 elevi. Grupele primesc problemele la care trebuie să răspundă și materialele pe care trebuie să le studieze în acest sens. (3').

3. Grupele efectuează munca de cercetare a izvoarelor și a celorlalte materiale primite și-și pregătesc răspunsurile la probleme în scris (15').

a) Care au fost cauzele Reformei ?

(materiale : Fr. Engels, *Războiul țărănesc german* ; scrisoarea lui Iacob Fugger către Carol al V-lea, ilustrația din manual ; Fr. Engels, *Dezvoltarea socialismului de la utopie la știință*).

b) Care este ideea principală ce se desprinde din tezele lui Martin Luther ?

(materiale : Martin Luther, *Disputația pentru lămurirea puterii indulgențelor*).

c) Care a fost poziția diferitelor clase sociale față de Reformă și cum se explică această poziție ?

(materiale : Fr. Engels, *Războiul țărănesc german* ; Th. Münzer, *Scieri*).

d) Care a fost programul de revendicări ale țăranilor răsculați ?

(materiale : Principalele articole ale tuturor țăranilor și oamenilor dependenți)

e) Care a fost poziția lui Martin Luther față de războiul țărănesc și ce semnificație are această poziție ?

(materiale : M. Luther, *Împotriva bandelor jefuitoare și ucigașe ale țăranilor* ; K. Marx despre Luther).

f) Care au fost principalele regiuni cuprinse de răscoală ? Cum au luptat țăranii ?

(materiale : harta din manual ; Fr. Engels, *Războiul țărănesc german*)

g) Care au fost cauzele înfrîngerii războiului țărănesc german ?

(materiale : Fr. Engels, *Războiul țărănesc german* ; Fr. Engels, *Dezvoltarea socialismului de la utopie la știință* ; ilustrația din manual.

h) Care au fost urmările și însemnătatea Reformei și a războiului țărănesc german ?

(materiale : Fr. Engels, *Războiul țărănesc german* ; Fr. Engels — *Dezvoltarea socialismului de la utopie la știință*)

4. Munca de cercetare a elevilor este valorificată în sinteza care se alcătuiește în ultima parte a orei (20')

Răspunsurile lor, completate sau, eventual, corectate de către profesor vor duce la alcătuirea unei scheme pe tablă.

a) *Cauzele Reformei*

- asuprirea feudală laică și bisericească
- politica economică a bisericii catolice
- dezvoltarea economică și a burgheziei

b) *Clasele sociale și Reforma*

- burghezia : o biserică ieftină

- țărănimea : desființarea exploatării
- feudații : dorința de a se îmbogăți pe seama bisericii
- c) *Programul războiului țărănesc* — „Cele 12 articole“
- d) *Poziția lui M. Luther — poziția burgheziei îmbogățite*
- e) *Cauzele înfringerii războiului țărănesc*
 - fărâmițarea politică
 - inferioritatea militară
 - acceptarea înțelegerilor cu nobilii
 - trădarea aliaților bogați
- f) *Urmările războiului țărănesc*
 - accentuarea fărâmițării politice a Germaniei (întărirea principilor)
 - intensificarea exploatării țărănimii.

5. **CONCLUZIE** : Reforma și războiul țărănesc german au constituit un moment de seamă în lupta burgheziei și a maselor populare împotriva relațiilor feudale, o puternică lovitură dată feudalismului în general și feudalismului bisericesc în special.

INDICAȚII BIBLIOGRAFICE

- K. Marx, *Capitalul*, vol. I, Buc., Ed. P.M.R., 1948, p. 664, 665 ; citat și în *Metodica predării istoriei evului mediu*, Buc., E.S.L.Ș.D., 1951, p. 135.
- Fr. Engels, *Războiul țărănesc german*, în Marx-Engels, *Opere alese*, vol. 7, Buc., E.P., 1960, p. 361, 336, 371, 375, 429, 445, 446 ; idem, *Dezvoltarea socialismului de la utopie la știință*, prefață la ediția engleză, în Marx-Engels *Opere alese*, vol. II, p. 106, 107.
- Fr. Pall, Camil Mureșan, *Lecturi din izvoarele istoriei evului mediu*, Buc., E.S.D.P., 1961, p. 227—231, 248—250.
- Metodica predării istoriei evului mediu*, Buc., E.S.L.Ș.D., 1951, p. 128, 129, 135, 136, 138.