

Metodica predării istoriei

MANUALUL DE ISTORIE

AUREL IORDĂNESCU

Colegiul de redacție al culegerii noastre a fost solicitat de mai multe ori, mai ales de profesorii mai tineri, să publice un material privind manualele de istorie. În adevăr, unele schimbări de programă, elaborarea de manuale noi, precum și problemele pe care aceste noi manuale le suscitau, impuneau o luare în considerare a întregii problematice pe care manualul școlar de istorie o ridică. Pentru că, în chip aproape paradoxal, această problemă nu și-a găsit o tratare satisfăcătoare nici în lucrările generale de metodică a istoriei, nici în articole cu conținut specific, iar cele câteva articole care discutau un anumit manual, se refereau exclusiv la conținutul lui științific, omițând cu desăvârșire celelalte condiții de valabilitate ale unui manual. De aceea, cercetarea de față își propune să abordeze *aspectul teoretic al problematicei* pe care o ridică manualul școlar, pentru ca, ținând seama de *exigențele* pe care le reclamă un manual didactic *corespunzător*, să vedem în ce măsură manualele noastre răspund acestor exigențe. În acest scop se impune a ne opri mai îndelung și mai stăruitor asupra *conceptului* de manual didactic, pentru a-i stabili *rolul* în procesul instructiv-educativ, *necesitatea, utilitatea, condițiile de valabilitate, modalitățile* de realizare și *tehnica* de elaborare. În fine, precizăm de la început că folosirea *tuturor termenilor cu caracter metodic* o facem *exclusiv* din perspectiva învățămîntului istoriei.

I. *Manualul de istorie și necesitatea lui.* Prima chestiune ce trebuie lămurită este aceea a *esenței* manualului; ce este un manual? Întrebarea nu este de prisos, deoarece de exacta înțelegere a conceptului de „manual“ depinde atît discuția teoretică, cît și concluziile practice care se desprind. În mod curent, manualul este definit, „cartea de pe care învață elevii“; dar definiția aceasta este pur formală, deoarece ea nu redă tocmai *notele specifice* ale lui. Iată de ce, pentru a oferi discuției o bază solidă, propunem următoarea definiție: Manualul este o lucrare *didactică*, elaborată pe baza unei *programe de învățămînt* în care sînt înfățișate elevilor *organizat, sistematic* și la nivelul lor de înțelegere, *cunoștințele de bază* dintr-un anumit *domeniu de cunoaștere*, în scopul *formării culturii lor*. De aici rezultă că, pentru a fi manual didactic, o lucrare trebuie să îndeplinească în *chip obligatoriu* anumite condiții: respectarea prevederilor programei, prezentarea materialului de cunoștințe în chip organizat și sistematic, și cu preocuparea *continuă* de a respecta, în raport cu *vîrsta* și cu *gradul* lor de dezvoltare sufletească, *puterea* elevilor de înțelegere. Dacă aceasta este definiția *generică* a manualului, ținînd seama de specificul disciplinei noastre, *istoria*, manualul de istorie poate fi definit: „o lucrare didactică alcătuită pe baza *programei* de învățămînt, în care sînt înfățișate elevilor *organizat, sistematic* și la *nivelul* lor de înțelegere *cunoștințele de bază* privind dezvoltarea *concretă*, în *timp și spațiu*, a *societăților* omenești, din perspectiva *economică, socială, politică* și *culturală*, pe o *anumită treaptă* de dezvoltare a lor“. Să comentăm puțin această

definiție pentru a-i lămuri mai bine *conținutul* și *sensul*. Expresia „lucrare didactică” are aici un înțeles foarte precis; el vrea să marcheze nu numai rolul de *instrument de informare* a elevilor cu privire la un anumit domeniu de cunoaștere — respectiv istoria — ci și obligația pentru ei de a și-l însuși, obligație sancționată prin diferite *modalități de verificare* a însușirii cunoștințelor cuprinse în el, dat fiind că numai astfel elevul își însușește *cultura necesară*. Deci nu este o carte de *lectură*, ci una de *studiu obligatoriu*. Ori, tocmai acest caracter deosebește manualul didactic școlar de altele, ca, de pildă, „Manualul electricianului”, care servește ca mijloc de informare în vederea unor *aplicații practice* în situații date, dar *fără* obligativitate pentru autor de a urma o indicație normativă sau pentru cel care-l folosește de a și-l însuși în chip sistematic și încă mai puțin de a răspunde de această însușire. Dar manualul didactic școlar nu se elaborează *nici* ca un *tratat științific*, care este alcătuit de autor așa cum socotește el că este mai bine să aleagă și să dispună materialul, ci trebuie să urmeze în chip *obligatoriu* indicațiile unei programe, care este document de stat, atât în ce privește conținutul, cât și *ordinea* de dispunere a acestui conținut. De aceea, se impune să ne oprim puțin și asupra *raportului* care există între programă și manual. Există, mai întâi, un *raport de prioritate*, deoarece întotdeauna programa precede și *condiționează* apariția manualului și este, apoi, unul de *autoritate*, deoarece programa constituie *cadru obligatoriu* căruia trebuie să i se conformeze manualul. Manualul trebuie să *respecte* și să *reflecte* atât *litera*, cât și *spiritul* programei: de aici necesitatea *imperioasă* pentru autor de a supune programa unei lecturi *atente* și *circumstanțiate* pentru *exacta înțelegere* a *sensului* indicațiilor ei. De altfel, ca orice lucru omenesc, programa își are și ea deficiențele ei, rezultate mai ales din caracterul ei *indicativ*; *laconismul* ei o împiedică să dea indicații limpezi cu privire la *datele esențiale* (ce nu pot lipsi) și la *volumul* cunoștințelor, fapt care aduce după sine intervenția *ecuației personale* a autorului. Pe de altă parte, *potențele informative* și *formative* ale programei sînt *latente, virtuale*; ele se *explicitază* prin *dezvoltările manualelor* și se *actualizează* prin activitatea profesorului, care le poate valorifica pe deplin. Iată de ce, în raport cu manualul, programa reprezintă un *cadru de libertate*: un *cadru* în limitele căruia materialul să poată fi organizat cu respectarea prevederilor programatice, *fără* a se *dispersa* prin *digresiuni* de caracter erudițional; o *libertate*, care îngăduie, în *interiorul aceluiași limite*, *căutarea* și *aplicarea* celor mai potrivite *modalități* de *organizare* a materialului. În felul acesta, dispunerea materialului de cunoștințe în acțiunea de redactare a manualului corespunde prevederilor programei, *fără* a urma în chip *servil* structura acestuia, ci conformîndu-se principiului pedagogic potrivit căruia această dispunere trebuie făcută din *perspectiva capacității de înțelegere* a elevilor.

Dar manualul trebuie să prezinte materialul care structurează diferitele *teme* (= lecții) în mod *organizat*, adică ordonînd elementele *constitutive*, care alcătuiesc *întregul* lecției în *subunități* distincte. Așa, de exemplu, lecția privind al doilea război punic cuprinde, în chip firesc, cinci *subunități*: 1. cauzele războiului; 2. perioada înfrîngerilor romane; 3. redresarea treptată a Romei; 4. înfrîngerea Carthaginei; 5. Rezultatele războiului. Aceste subunități *metodice*, prin titlurile lor sugestive, ușurează *înțelegerea* și *reținerea* etapelor succesive ale conflictului. În același timp, însă, conținutul lecției trebuie înfățișat și *sistematic*, adică dispunînd faptele și procesele istorice care structurează lecția în *înălțuirea* determinată de *logica desfășurării lor*. Dacă reluăm lecția privind al doilea război punic, constatăm că succesiunea evenimentelor în ordinea pe care o cunoaștem, își are *logica ei internă*. Astfel, înfrîngerile romane de la Ticinus și Tre-

bia sînt *rezultatul logic* al realizării *surprizei*, dat fiind c a romanii nu se așteptau la invazia prin nordul Italiei și, deci, nu dispuneau aici de forțe suficiente ; înfringerea de la Trasimenus era *urmarea logică* a trecerii gallilor de partea lui Hannibal, ale c arui forțe erau acum net superioare celor romane ; zdrobitoarea înfringere de la Cannae era *rezultatul logic* a folosirii de c atre Hannibal a tacticii  nv aluirii pe aripi, total necunoscută romanilor la acea dată ; slăbirea continuă a capacității de luptă a carthaginezilor era *urmarea logică* a tacticii de temporizare a lui Fabius Maximus Cunctator și a solidității confederației italiote, care, în linii mari, a rămas alături de Roma ; înfringerea finală a Carthaginei era *urmarea logică* a pierderii Spaniei, cu minele ei de argint, în favoarea Romei și a defectiunii supușilor africani ai statului carthaginez, exploatați cu maximă duritate de st p nii lor.  n felul acesta, toate momentele principale ale conflictului apar ca av ndu-și *logica lor internă*, care explică și *ordinea succesiunii lor și necesitatea* acestei ordini.  n sfirșit, manualul de istorie trebuie să cuprindă *numai* cunoștințele *de bază*, adică acelea care nu pot lipsi din cultura unui om, cu renunțarea hot r tă la orice aspect erudițional, dat fiind că erudiția fără valențe educative este nu numai inutilă, dar c teodată chiar păgubitoare.

Necesitatea și utilitatea manualului sînt evidente prin ele însele, țin nd seama că pedagogia experimentală a semnalat de mult *limitele* capacității de reținere a elevilor a datelor înfățișate de profesor în cadrul lecției. Și totuși se mai aud voci care contestă această necesitate, numai că „argumentele” pe care le aduc sînt fără valoare, pentru că a spune : „elevii nu prea folosesc manualul” este o generalizare pripită a unor cazuri izolate. Din păcate mai există încă un aspect, ce-i drept foarte rar, dar cu at t mai regretabil cu c t vine chiar din partea unor profesori : „elevii mei nu folosesc manualul, ci învăță de pe notițe”, spun ei, crez nd că prin aceasta fac un serviciu  nv ț m ntului istoriei, c nd în realitate li aduc un îndoit prejudiciu ; mai întii pentru că li lipsesc pe elevi de un auxiliar valoros și eficient și apoi pentru că *discreditează* manualul ; ori, elevii trebuie să abordeze manualul cu * ncredere și respect*. De aceea, sfatul ce trebuie dat celor ce mai g ndesc aș  este ; „Nu discreditați manualul ! Dacă aveți observații și sugestii, comunicați-le autorilor sau prezentați-le argumentul în recenzii înscrise în revistele de specialitate”. De altfel, *utilitatea* manualului apare cu toată evidența din serviciile pe care le aduce elevilor după orele de curs. Astfel, prin conținutul lui, manualul : 1. completează ceea ce, eventual, s-a omis la curs ; 2. prezintă exemplificări suplimentare, care ușurează înțelegerea ; 3. ajută la rememorarea celor auzite la curs ; 4.  ng duie corectarea „notițelor”, care, destul de des, cupr nd erori de diverse naturi ; 5. obișnuiește pe elevi cu munca disciplinată.  n lumina acestor considerații este vădit că at t *necesitatea*, c t și *utilitatea* manualului didactic, în procesul instructiv-educativ, sînt în afară de orice discuție.

II. *Condițiile de valabilitate ale manualului de istorie*. Odată aceste chestiuni preliminare lămurite, problema esențială care se ridică este aceea a *condițiilor de valabilitate* ce se pun manualului didactic de istorie pentru a răspunde exigențelor pe care le reclamă stadiul actual al științei istorice, nivelul intelectual al elevilor și materialul didactic ce stă la dispoziția profesorului.

A. „Manualul didactic este pentru elevi, nu pentru profesori”. Acest principiu trebuie să fie continuu prezent în mintea autorilor de manuale, dacă vor că strădania lor să fie cu adevărat folositoare celor cărora le este destinată. Aceasta înseamnă că at t *selectarea* materialului, c t și *dispunerea* lui trebuie considerate *exclusiv din perspectiva elevilor* care urmează a-l folosi. Dar să ne înțelegem ; c nd spunem că manualul este pentru elevi, nu vrem să spunem că profesorul *nu trebuie să cunoască* manualul, ci că nu trebuie să facă din el *izvorul*

cunoștințelor sale; profesorul se orientează după manual, dar nu învață din el. Dimpotrivă, *cunoașterea datelor manualului se impune* pentru a-i distinge articulațiile; pentru a-i desprinde *elementele esențiale* (date indispensabile; fapte semnificative; sublinierile cu caracter educativ; perspectivele apreciative, etc.); a-i *descoperi formulările* mai greu de înțeles pentru elevi și eventualele *inadvertențe sau erori*; a stabili în funcție de acestea *modalitățile explicative* pe care le va alege. Mai mult decît atît: idealul ar fi ca profesorul să nu înceapă anul școlar fără a fi parcurs *în întregime și cu toată atenția* manualul pentru a-și da seama de părțile care mai au nevoie de *lămuriri, de corijări sau de indicații* suplimentare; aceasta cu atît mai mult, cu cît îmbunătățirile ce se aduc manualului de la o ediție la alta necesită *adaptarea expunerii la noile perspective* introduse. În aceeași ordine de idei, ar fi bine ca la fiecare ediție nouă, *aducătoare de modificări*, editura să tipărească pliante, pe care să le trimită profesorilor, prin școli, în care să fie semnalate modificările esențiale.

B. *Conținutul științific al manualului de istorie.* În structurarea ca și în aprecierea conținutului științific al unui manual de istorie, trebuie avut în vedere un *principiu fundamental*: „Valoarea științifică a unui manual nu rezidă numai în cantitatea și calitatea datelor științifice oferite, ci și în *spiritul integrativ* care animă aceste date și în *perspectiva* din care sînt înfățișate“. Dat fiind că rostul oricărui manual didactic este acela de a-i iniția pe elevi în cunoștințele de bază ale unei discipline, prima condiție pe care se cere să o îndeplinească este aceea de a avea un *conținut științific* bine întemeiat. De aceea, sub raportul conținutului științific, cerința principală este exprimată de necesitatea situării lui la nivelul actual al științei sau, cum se zice în chip obișnuit, să fie „ținut la curent“. Ori, prin „nivelul actual“ al științei istorice se înțelege un ansamblu de concluzii, date și interpretări, asupra cărora oamenii de știință sînt de acord la un moment dat, așa încît de *acest nivel* trebuie să țină seamă autorii de manuale. Numai că această cerință are nevoie de o *delimitare cît mai circumstanțială*, pentru că manualul școlar nu este și nu trebuie să fie un *tratat științific*, al cărui rost este să înfățișeze *tocmai problematica* unei discipline la un moment dat, iar nu să cuprindă numai rezultatele cercetării. Iată de ce, ținînd seama de această diferență între *manualul didactic și tratat*, „ținerea la curent“ a unui manual școlar nu trebuie să consistă în introducerea *fără discernămint* a tuturor noutăților științifice și *ipotezelor* cu care operează istoriografia contemporană, ci în prezentarea *din perspectiva* celor mai noi *concluzii general acceptate* a datelor de *circulație curentă* incluse în *lucrările de referință*, cu *înlăturarea hotărîtă* a tuturor inexactităților „tradiționale“ și a interpretărilor eronate. Ce rost ar avea într-un manual școlar prezentarea celor 3 teorii referitoare la originea etruscilor, ori menționarea „descălecatului“ lui Radu Negru din Făgăraș sau interpretarea „păcii din 89“ ca un tribut plătit de Imperiul roman dacilor? De aceea, ținînd seama de aceste delimitări, conținutul științific al unui manual didactic de istorie trebuie să răspundă în *mod adecvat* la trei condiții: *ce?; cît?; din ce perspectivă?*

1. *Ce anume din datele științei istorice contemporane poate fi inclus* într-un manual didactic? Răspunsul nu poate fi decît unul; *numai ceea ce a intrat în circulația curentă*; deci, *fără probleme controversate*, fără descoperiri *îndoielnice*, fără interpretări *contestabile*. Așa cum arătam și mai sus cu privire la problema originilor etrusce, la ce ar folosi discutarea celor 3 teorii privind „patria de origine“ a indoeuropenilor? Și de ce să discutăm însemnătatea „tăblițelor de la Tărtăria“, cînd, dată fiind incertitudinea stratigrafiei în care au fost găsite, nu pot fi datate nici măcar aproximativ? În fine, de ce să introducem noua teorie a prio-

rității pătrunderii ionienilor față de acheeni (Pierre Lévêque) când este viguros contestată de specialiști în protoistoria hellenică? Iată de ce *selectarea* datelor științifice care structurează conținutul unui manual trebuie făcută cu competența omului de la catedră care cunoaște nivelul dezvoltării sufletești a elevilor, cercul lor de interese și timpul de care dispun în însușirea cunoștințelor și are mereu prezent adagiul: „erudiția fără valențe educative este, în cel mai bun caz, inutilă“.

2. *Cît* din datele științei istorice contemporane poate fi inclus într-un manual școlar? Această întrebare ridică problema *dozajului*, care implică un număr de factori obiectivi și subiectivi, a căror intervenție este de natură a duce la *criterii apreciative* foarte deosebite și, corespunzător, la un volum de cunoștințe la fel de deosebit; nicăieri mai mult decît aici *ecuația personală* a autorului, adică cercul de *preocupări*, de *interese* și de *preferințe* personale *care-i orientează judecățile de valoare* în *selectarea, ordonarea și dispunerea* materialului care structurează conținutul științific al unei *teme* (= lecții) nu joacă un rol mai însemnat; așa se explică situația de-a dreptul paradoxală în care manuale ce pornesc de la *aceeași programă* ajung la proporții de necrezut; un exemplu îl constituie manualele de istorie antică, alcătuite în 1935, pe baza *aceleiași programe*; acela al lui Andrei Oțetea, cu un număr de 312 pagini și acela al lui Orest Tafrali cu 619 pagini (iar dacă ținem seama și de marele număr de pagini cu litera mică, peste 750). De aceea, în dozarea materialului *trebuie evitat* orice *balast erudițional*, cu includerea *numai* a faptelor, proceselor și datelor cronologice esențiale, a căror cunoaștere este indispensabilă în formarea culturii elevilor. Aceasta nu înseamnă, însă, ca ele să fie prezentate în chip *schematic*; dimpotrivă, acest *cît*?, pentru a-și atinge scopul, trebuie însoțit *în chip constant* de *dezvoltările explicative* indispensabile, care să înfățișeze faptele istorice în *ansamblul cauzelor și condițiunilor* care le-au determinat *aparitia și dezvoltarea ulterioară*, pentru ca astfel să *genereze o reprezentare adecvată* în mintea elevilor a procesului istoric în *înfățișarea lui concretă*. Așa, de exemplu, în elaborarea lecției referitoare la „Formarea statului feudal Țara Românească“, puținele date pozitive de care dispunem vor trebui să fie însoțite de scurte dezvoltări care să *incadreze*, să *lămuirească* și să *individualizeze* acel important proces istoric, răspunzînd la cîteva întrebări; de ce s-a produs abia la începutul secolului al XIV-lea? de ce n-a reușit Litvoii? de ce a reușit Basarab? care este semnificația procesului de concentrare internă care a dus la formarea statului feudal? Cu alte cuvinte structura manualului trebuie să fie *analitică*, pentru a fi accesibilă *tuturor* elevilor cărora li se adresează; aceasta pentru că *nu* trebuie să fie numai *expozitiv*, ci și *explicativ*. În fine, în elaborarea unui manual se impune o *apreciere valorică* a datelor prevăzute în programă, pentru a se stabili care din ele trebuie înfățișate cu *dezvoltări explicative* și care să fie numai amintite pe scurt. Dar trebuie subliniat cu *vigoare* că părerea potrivit căreia manualul *cel mai scurt* este *cel mai bun*, constituie o *eroare*, nu numai din punct de vedere *științific*, dar și din acela *pedagogic*.

3. Din ce *perspectivă* trebuie înfățișat *conținutul științific* al unui manual de istorie? Această întrebare s-a pus de mai multe ori și în trecut, dar nu i s-a dat un răspuns *pertinent și efectiv* decît o singură dată, cînd, însă, a rămas izolat. În adevăr, deoarece manualele de *istorie universală* își luau ca modele și cîteodată și ca izvor de imitație manualele franceze corespunzătoare, perspectiva era aceea a Europei Occidentale, așa încît istoria acestor țări era prezentată detaliat, în timp ce țările Europei Orientale și sud-estice erau tratate mai sumar, ale Asiei numai sporadic, iar ale Africii negre deloc. Ori, această perspectivă, pe lângă faptul că îi obliga pe elevi să învețe date esențiale, făcea ca lecțiile de istorie

românească (2—3, cite erau) să apară „în aer“, lipsite de cadrul firesc al istoriei centrale și sud-est europene, când firesc ar fi fost ca ele să apară *tocmai integrate* în acel cadru. Iată de ce tocmai țările vecine nouă, a căror istorie s-ar fi cerut a fi mai bine cunoscută, deoarece lumină în parte propria noastră istorie românească, rămăneau în plan secundar; cu alte cuvinte în loc ca istoria universală să fie privită din *perspectiva noastră*, ea era privită din perspectiva occidentală; așa se făcea ca să se acorde o lecție *întreagă* războiului de o sută de ani, cu subdiviziuni și detalii dinastice, care pentru elevul român nu aveau nici o semnificație și nici un interes, în timp ce toate statele sud-slave erau tratate într-o singură lecție, schematic și superficial. O singură excepție au constituit-o manualele de istorie medie modernă și contemporană ale lui Nicolae Iorga, unde perspectiva era românească; dar folosirea lor în școală a fost aproape inexistentă, fiind socotite „prea grele pentru elevi“. Ori, *tocmai această perspectivă trebuie se prevaleze în manualele noastre de istorie universală*, perspectivă care, fără să prejudicieze istoriei țărilor occidentale, va *prvi* și va *aprecia* evenimentele istoriei universale din punctul nostru de vedere, ușurând expunerea istoriei țărilor occidentale de balastul erudițional și acordând țărilor *centrale, estice și sud-estice europene* locul care li se cuvine și *integrând* pe cele *asiatice și africane* atunci când ele joacă un rol istoric evident. În acelaș timp, însă, va *prvi* istoria poporului român *nu din perspectiva îngustă* a unei istorii *strict locale*, ci va marca în *chip explicit* toate momentele în care ea s-a împletit în *chip organic* cu istoria celorlalte popoare. Pe scurt, o perspectivă *românească* în elaborarea *temelor de istorie universală* și o perspectivă de *istorie universală* în elaborarea celor de *istorie românească*. Firește lucrul este *mai greu*, deoarece reclamă mai multă *reflexiune*, o mai judicioasă *cintărire* a faptelor și o mai *echilibrată* dozare a lor; dar rezultatul: o mai *echitabilă* reprezentare a *participării* popoarelor la procesul istoric și un *mai larg orizont* în considerarea acestui proces, merită un atare efort. În sfârșit, să nu uităm că o *justă orientare ideologică* contribuie în chip substanțial la caracterul științific al manualului; dar cum manualele noastre actuale sînt bine orientate sub acest aspect, nu mai e nevoie să insistăm. În *concluzie*, conținutul științific al unui manual de istorie *corespunzător cerințelor actuale trebuie* să unească în *chip armonios* includerea celor mai *recente* rezultate ale cercetării științifice, *general acceptate* și *intrate în circulația curentă*, *selectate* cu competență, *dozate* potrivit cu gradul de dezvoltare sufletească a elevilor cărora se adresează și *înfățișate* dintr-o *perspectivă comprehensivă* care îmbină *ideile generale* cu *detaliul semnificativ*, cu o *orientare ideologică justă*, care să le sublinieze și mai mult caracterul științific; dar manualul *nu trebuie* să trateze la *același nivel* tot ce este menționat în programă, ci să stabilească o *ierarhie valorică* a indicațiilor acesteia și să le abordeze în consecință; de aceea, *nu scurtimea* unui manual este calitatea lui esențială.

C. *Principiile metodice care asigură valoarea științifică și pedagogică a unui manual de istorie*. Dacă asigurarea unui conținut științific este *condiția de bază* pentru realizarea unui manual de istorie corespunzător, ea *nu este singura* care concură la un asemenea rezultat, ținînd seama de nivelul sufleteșc al elevilor cărora se adresează, el trebuie să *respecte* un număr de *principii metodice și pedagogice*, a căror respectare îi asigură *accesibilitatea* și, prin aceasta, *audiența* față de elevi. De aceea, se impune *indicarea explicită* a acestor condiții, care, din păcate, nu sînt întotdeauna luate în considerare.

1. *Prima condiție* pe care, privită din această perspectivă, *trebuie să o îndeplinească manualul de istorie, este împărțirea pe lecții, care să constituie, fiecare, o unitate metodică* pasibilă a fi înfățișată elevilor în cadrul unei ore de curs. Această condiție este *absolută și nu îngăduie nici o derogare*. Argumentele care s-au adus și încă se mai aduc sînt numai *sofisme* care încearcă să acopere *comoditatea* autorilor. Sistemul „temelor largi”, care urmează a fi tratate „pe mai multe ore” constituie o *greșală* de ordin *metodic*, pentru că, dacă autorul care a reflectat îndelung asupra „temei” nu a fost în stare să găsească „momentele” care îngăduie *oprirea*, îngăduind „decuparea” temei pe lecții *individualizate*, cum se poate cere unui tînăr profesor să facă *el* acest lucru? Pe de altă parte, dată fiind obligația indiscutabilă ca fiecare lecție din cadrul „temei” să aibă o *introducere*, un conținut *circumscriș* și o *concluzie*, care sînt elementele din cadrul „temei” care sugerează aceste momente? Rezultatul se știe mai dinainte; prima lecție se termină la... sfîrșitul orei, adică acolo unde s-a ajuns „cînd a sunat”, chiar dacă *momentul respectiv* nu reprezintă un punct *real* care să contureze o *unitate constituită* de natură a îngădui o *concluzie*. Împărțirea pe lecții îngăduie realizarea unui *echilibru* în dozarea materialului „temei” pe *unități constituite* care să ușureze și munca profesorului și pe acela al elevilor.

2. *Redactarea lecțiunilor să urmeze cursul firesc al desfășurării lecției, așa încît elevii să nu se găsească în fața unui alt sistem de prezentare a materialului.* Această condiție se impune nu numai pentru a pune de acord *cursivitatea lecției orale* a profesorului cu redacțiunea *mai impersonală* a manualului, ci și pentru a se evita tendința de *schematizare* a manualului care pornește de la ideea că *expunerea profesorului este chemată să expliciteze* datele formulate în termeni mai generali. Dar în felul acesta, găsind explicația profesorului *mai circumstanțială și mai nuanțată*, elevii sînt împinși să prefere a învăța de pe „notițe” și să ignoreze manualul, spre paguba lor.

3. *Lecțiile trebuie articulate pe subunități metodice bine conturate, ale căror titluri să fie evocatoare și orientative*; așa cum arătam mai sus, titlurile subunităților metodice ale lecției referitoare la al doilea război punic: „perioada înfrîngerilor romane”, „redresarea Romei” nu numai că ajută la reținerea cronologică, dar *evocă anumite situații și orientează* cugetarea elevilor, ușurîndu-le reținerea datelor și *înțelegerea semnificației* lor.

4. *Sublinierea evenimentelor, datelor și ideilor principale a căror exactă semnificație și influență ulterioară au nevoie a fi scoase în relief în chiar momentul menționării lor: evenimente cum au fost: cucerirea Daciei, formarea statelor feudale românești, victoria de la Vaslui (1475); cele 3 „uniri” (1600, 1859, 1918); actul de la 23 august 1944, etc.; date ca 395, 1492, 1648, 1789 etc. din istoria universală sau 1609, 1821, 1829, 1848, 1877, 1921 etc. din istoria noastră; idei ca: însemnătatea unirii de la 1600; caracterul unitar al dezvoltării poporului român pînă la venirea maghiarilor; caracterul unitar al revoluției din 1848, etc. nu pot fi numai simplu menționate, ci prezentate prin formulări sugestive care să deștepte un interes special pentru cunoașterea și reținerea lor.*

5. *Folosirea unui vocabular adaptat la nivelul de înțelegere al elevilor cărora se adresează, fără termeni tehnici (ca, de exemplu: aculturație) sau neologisme neintrate în circulație curentă (ex: reverberație), precum și a unei terminologii adecvate în redarea unor situații concrete reale pe care vrea să le exprime, pentru a-l obișnui pe elevi cu limba lui specific istoriei.* Așa, de exemplu, se impune *eliminarea* hotărîtă a unor *expresii-șablon* de tipul: „Ștefan cel Mare i-a învins pe turci la Vaslui”; deoarece este evident că Ștefan nu putea bate singur o oștire otomană, așa încît formularea *corectă*, conformă *realității*

istorice este : „Oastea moldovenească sub conducerea lui Ștefan cel Mare a învins oastea otomană la Vaslui“ ; în felul acesta elevii se vor deprinde treptat cu exprimarea în *limbaj istoric*.

6. Folosirea, cu *prudența și circumspecția* cerute de această *modalitate* metodică, a corelației *inter- și intradisciplinară* ca mijloc de realizare a unei explicații mai *circumstanțiate* a unor situații istorice mai complexe. Așa, de pildă, folosind corelația *intradisciplinară*, migrațiile indoeuropene, asupra cărora știrile istorice propriu-zise lipsesc aproape cu desăvârșire, pot fi luminate prin comparația cu „migrațiunea popoarelor“, desfășurată în lumina istoriei între secolul III și X e.n. Cît privește corelația *interdisciplinară*, aceasta se realizează precumpănitor cu *geografia și sociologia*. Prima poate lumina situații ce pot părea inexplicabile : fenicienii și ebreii locuiau pe aceeași coastă de răsărit a Mediteranei ; dar pe cînd primii au ajuns corăbieri vestiți, ceilalți nu au avut flotă ; ori, aspectul geografic al coastei din regiunea feniciană explică vocația maritimă a acestora, în opoziție cu acela al coastei palestinieniene. La fel, și *sociologia* poate explica, de exemplu, de ce revoluția burgheză din Franța nu a izbucnit la 1715 (la moartea lui Ludovic al XIV-lea), cînd mizeria celor săraci era mult mai accentuată decît în 1789, folosind concluzia sociologică potrivit căreia, pentru izbucnirea unei revoluții nu sînt suficiente *numai cauzele obiective*, ci sînt necesare și cele *subiective*. Dar repetăm : modalitatea *interdisciplinară* trebuie folosită cu discernămint și prudență pentru a nu se ajunge la *pseudo-explicații* și a nu se cădea în *sociologism*.

7. Faptul că unele evenimente istorice își au rădăcinile în *situații* petrecute cu mult timp *în trecut*, necesită *trimiteri* la aceste situații (de exemplu : răscoala italicilor din 90 î.e.n. nu se înțelege fără reamintirea reformei agrare a fraților Gracchi ; nici izbucnirea primului război mondial fără reamintirea clauzelor păcilor de la Frankfurt, 1871 și Berlin, 1878), menționîndu-se paginile la care acestea se găsesc expuse în manual, sub forma : vezi p... Modalitatea aceasta (pe lângă faptul că reamintește profesorului de a face această legătură) îi obișnuiește pe elevi cu o revizuire periodică a datelor mai înainte studiate.

8. Deși prin însuși conținutul ei istoria a reprezentat una din disciplinele de învățămînt față de care elevii au manifestat atracție, manualul de istorie trebuie să fie *atractiv și accesibil* ; *atractiv*, folosind o ilustrație documentară *variata, sugestivă și comentată*, care să completeze datele oferite de text. Insistăm în chip deosebit asupra necesității unui *comentariu al ilustrațiilor* (datele vieților personajelor istorice, rolul și însemnătatea lor ; datele monumentelor, caracteristicile lor arhitectonice și artistice ; conținutul și semnificația istorică a tablourilor, etc.), deoarece simpla denumire (Petru cel Mare, Mănăstirea Putna, lupta de la Nicopolis) face ca utilitatea lor să fie *indoielnică*, experiența arătînd că destul de adesea elevii trec pe lângă ele fără a le considera cu atenția cuvenită ; *accesibil*, prin folosirea unui *stil ușor*, a unui vocabular cît mai *concret*, a unei *exemplificări* cît mai *sugestive* și a unei *simplificări* a faptelor *deosebit de complexe*, fără a cădea în *schematism*.

D. *Aspectul grafic*. Reușita unui manual didactic depinde însă, nu numai de conținutul lui, ci și de *aspectul lui grafic* ; pentru că nu o dată un manual cu reale calități științifice și didactice își pierde din eficacitate din pricina înfățișării lui rebarbative sub *aspect tehnic* : literă uniformă, pagini la nivele deosebite, ilustrații și hărți neclare precum și defecte de legătură. Toate aceste deficiențe reduc sensibil atractivitatea manualului. De aceea se impune ca el să prezinte o *execuție tehnică* îngrijită ; o *hîrtie* de bună calitate ; o *literă* curată și nu prea mică ; un *dispozitiv tipografic evocator*, prin folosirea unor *litere*

variate (aldine, drepte, cursive), o ilustrație *limpede* și o *legătură rezistentă*. În fine, în cazul în care s-au strecurat greșeli tipografice se impune ca ele să fie semnalate într-o „erată”, așezată fie la început, fie la sfârșit.

E. Originalitatea unui manual. O întrebare care s-a pus adesea a fost aceea dacă, ținând seama de condițiile în care se elaborează manualul, poate fi vorba de *originalitate* a manualului școlar. În adevăr, ținând seama de faptul că manualul didactic nu reprezintă o lucrare originală în sensul reelaborării izvoarelor de primă mână, ci o sistematizare a unui material epuizat în lucrările de acest fel, s-a pus întrebarea dacă *poate* exista o originalitate a manualului. Numai că problema este rău pusă: prin însăși natura lui, manualul didactic nu poate fi decît o lucrare de compilație, preocuparea autorului fiind aceea de a *selecta* cele mai noi *date* și *interpretări* de circulație curentă pentru a fi înfățișate elevilor într-o formulare cît mai accesibilă acestora. El, autorul, poate fi (și este adesea) specialist calificat într-un anumit domeniu al cercetării istorice (fapt de care se resimte uneori manualul), dar în calitate de autor de manual el trebuie să respecte prevederile programei și să-și centreze activitatea pe aspectul pedagogic, renunțînd la poziții care-i sînt scumpe, dar incompatibile cu rostul manualului. Totuși, este o modalitate de a-și manifesta originalitatea: conformîndu-se prevederilor programei, autorul poate da o *factură originală* unui manual prin *criteriile* pe care le aplică în *selectarea* materialului, prin felul în care *sistematizează* acest material, prin *modalitatea explicativă* pe care o adoptă, prin *asocierile* care le face și prin *accentele* pe care le pune. Din această perspectivă, orice manual poate prezenta o *notă de originalitate* care-i va sublinia și valoarea. Și acum, sintetizînd cele pînă aici spuse, putem afirma că gradul de valabilitate a unui manual de istorie depinde de felul în care răspunde scopului propus: acela de a suscita interesul elevilor și de a ușura înțelegerea de către aceștia a unor procese istorice adesea complexe și nu o dată desfășurate în condiții foarte deosebite de ale noastre.

III. Autorii manualelor. Am lăsat intenționat la sfârșit abordarea întrebării: *cine să scrie manualul*, deoarece, deși a fost deseori discutată, ea nu a primit pînă acum o soluție satisfăcătoare. Și nu a primit, deoarece ea apare ca o întrebare în același timp *dificilă* și *delicată*; *dificilă*, deoarece poate primi (cum a și primit) răspunsuri contradictorii; *delicată* deoarece poate provoca susceptibilități. Intrucît manualul trebuie să aibă un conținut științific cît mai la curent, s-a susținut că el trebuie alcătuit de universitari, care prin chiar poziția lor sînt la curent cu cele mai noi date și interpretări ale cercetării științifice actuale, la a căror promovare ei participă direct. Cum, însă, manualul trebuie să îndeplinească și anumite condiții metodice și pedagogice specifice învățămîntului elementar și mediu s-a ridicat întrebarea dacă nu cumva profesorii din acest învățămînt sînt mai calificați pentru alcătuirea manualelor. Dar și aici problema este rău pusă pentru că și universitarii lucrează metodic și secundarii (cel puțin cea mai mare parte a lor) au o pregătire științifică dobîndită chiar în Universitate, așa încît, cu o îndrumare mai competentă, pot contribui la reușita unui manual. Iată de ce formula cea mai potrivită pentru elaborarea manualelor didactice de istorie este aceea a colaborării dintre universitari și secundari în cadrul unei *colaborări cordiale*, cu renunțarea la orice *veleități* sau *susceptibilități*, prin *subordonarea* acestor sentimente *scopului superior* care este educarea în *spirit științific* a generației tinere.