

PREGĂTIREA LECȚIEI DE ISTORIE

LAURA CĂPIȚĂ, MONICA PLESCIUC

1. Considerații generale

În ultimii doi ani, istoria, ca obiect de învățămînt, suportă un proces de transformare generat de două direcții de presiune: o presiune internă, venind dinspre transformările complexe ale societății românești, implicînd o reevaluare a sistemului de învățămînt și a conținutului educației în acest context, iar cea de a doua, externă, venind dinspre schimbările înregistrate la nivelul sistemelor de învățămînt contemporane. Legat de această a doua direcție, în ce privește istoria, schimbările țin de necesitatea sincronizării cu tendințele majore de evoluție a științei istorice.

Etapele de tranziție în care ne aflăm a impus profesorilor soluționarea unor situații, pe cît de complexe pe atît de inedite, create de: accentuarea încărcăturii informaționale prin reeșalonarea predării istoriei; revizuirea conținuturilor nesusținută, inițial, de publicarea de manuale școlare; regîndirea raportului între informativ și formativ în elaborarea obiectivelor predării istoriei și, nu în ultimul rînd, apariția de programe și manuale vizînd noi abordări ale conținuturilor și noi tehnici de muncă în ce privește proiectarea.

Revenind asupra transformărilor imprimate în învățămîntul de istorie, trebuie remarcat că ele au demonstrat canalizarea atenției, cu precădere, pe aspecte ce țin de conținutul științific (istoric) și au neglijat, nu de puține ori, latura metodică implicată de acest obiect de învățămînt. Este semnificativ, în acest sens, faptul că din sondajul inițiat de Ministerul Învățămîntului și Științei în aprilie 1991 a reieșit o foarte slabă preocupare pentru domeniul metodic (abordat succint numai în trei materiale)*.

În acest context, considerăm oportună o discuție asupra activității de proiectare didactică, cu atît mai mult cu cît ea este impusă și de apariția unor noi programe pentru istorie („Tribuna învățămîntului“, nr. 33-34/aug. 1992, p. 5-6) și a unor manuale noi (cele de Istorie a românilor pentru clasele a VIII-a, a XI-a și a XII-a, de adevărata explozie informațională în domeniu. Pe de altă parte, revoluționarea învățămîntului impune un nou statut al formatorului (cadru didactic), statut care ar trebui să-l aducă în situația de coparticipant la decizie. Aceasta deoarece la nivelul formatorilor se realizează cea mai complexă trecere de la normă (programă) la practica școlară; aici se desfășoară un proces continuu de reproiectare. Adecvarea normei generale la realitate este direct proporțională cu

* Datele pe care le-am prelucrat pe baza materialelor trimise de inspectoratele școlare județene au fost prezentate în cadrul Comisiei Naționale de Istorie.

propria pregătire (didactică, psihopedagogică și științifică), cu entuziasmul cadrelor didactice, stimulate prin autonomia care li se acordă de către palierele supraordonate.

2. Lecția între „scenariu” și „spectacol”

Am arătat mai sus că profesorului îi revine sarcina trecerii de la normă la practica școlară. În mod concret, aceasta se realizează pe trei paliere: al proiectării, al realizării efective a lecțiilor, al evaluării rezultatelor. La rândul său, demersul de proiectare realizat de profesor se concretizează în planificarea materiei pe ansamblul disciplinei și pe an de învățământ (pe termen lung) și în proiectarea lecțiilor (pe termen scurt). În continuare ne vom referi cu precădere la acest ultim aspect (al proiectării lecțiilor sau al realizării „scenariului” vizat de subtitlu), precizând că subiectul avut în vedere este acela al proiectării pedagogice propriuzise sau, în alți termeni, al „design-ului instrucțional”. Celelalte două operații — realizarea efectivă a lecției („Spectacolul”) și evaluarea eficienței — putând constitui subiectul unor abordări ulterioare.

Acceptând că „lecția este și va rămâne un unicat, o activitate de fiecare dată inedită” (Cerghit 1983, p. 53), nu ne propunem, în cele ce urmează, creionarea unei „rețete ideale” ci discutarea problemelor de fond care trebuie luate în calcul de către profesor în momentul proiectării.

2.1. Necesitatea „informației diagnostice”

Considerentul de la care trebuie să pornească proiectarea oricărui tip de lecție este acela că ea, practic, constituie o secvență a unui proces instructiv complex și nu o entitate în sine. De asemenea, ca proces eminent social, aceasta angajează, alături de profesor, un colectiv de elevi cu caracteristici proprii. În această ordine de idei, apare evidentă necesitatea luării în calcul a informației diagnostice, care poate include elemente precum: informații despre învățările anterioare ale elevilor — cunoștințe (concepte, fapte, evenimente, elemente ale procesualității istorice), deprinderi etc. — disponibilitățile intelectuale și motivaționale ale colectivului de elevi.

De aici, devine utilă reconsiderarea aceluși eveniment al lecției numit „reactualizarea cunoștințelor”, care ar trebui proiectat și realizat astfel încât să vizeze nu doar lecția anterioară ci, cu precădere, acele informații ce pot constitui suporturi optime pentru învățarea noului conținut. Într-un exemplu concret, pentru lecția „Afirmarea Rusiei în perioada domniei lui Petru I” (clasa a VI-a) profesorul ar trebui să se asigure că elevii cunosc nu doar conținutul lecțiilor din tema „Monarhiile absolutiste în Europa în sec. XVII — XVIII” ci și elemente de conținut legate de femele „Statele feudale centralizate în Europa” și „Rusia Kieveană” (clasa a V-a).

În ce privește cunoașterea și considerarea disponibilităților intelectuale și motivaționale ale elevilor, acestea orientează spre o adecvare mai eficientă a noilor cunoștințe la capacitatea lor de înțelegere și de asimilare, la stabilirea realistă a raportului dintre minim și optim în ce privește informația.

2.2. O posibilă abordare a situației de instruire

Realitatea acoperită de enunțul de mai sus care, în cazul de față, are în vedere lecția, vizează trei probleme definitorii :

- a) scopul și obiectivele lecției ;
- b) conținutul specific ;
- c) evaluarea rezultatelor învățării. (Cerghit, 1983, p.57)

În alți termeni, acest demers. al proiectării înseamnă „a armoniza obiectivul învățării, calea de a-l preda și calea de a evolua rezultatul“. (Gagné, Briggs, 1977, p.174)

Dintre cele trei componente, cel mai la îndemîna cadrului didactic apare problema conținutului și, mai mult decît atît, informația venind dinspre știința istorică și mai puțin transformările pe care le suferă aceasta în context didactic. La acest nivel, exigențele care se impun vizează : adecvarea conținutului la nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor și, pe de altă parte, considerarea legării lui obligatorii de obiectivele formulate. Situarea elevului în centrul procesului de proiectare solicită o mare flexibilitate a obiectivelor și a conținuturilor adecvate, flexibilitate care s-ar traduce în capacitatea de a asigura elevului ocazii de învățare multiple și suporturi de învățare numeroase. (Hummel, 1988, p. 23—25).

2.2.1. Scopul și obiectivele lecției

Așa cum reiese și din programele în uz, există o preocupare în creștere pentru anticiparea rezultatelor învățării istoriei. Prezentarea explicită și extinsă în programe a obiectivelor vine să accentueze asupra laturii formative a istoriei ca obiect de învățămînt, compensînd practic inexistența acestora în programele utilizate pînă acum. Acest accent pus asupra obiectivelor nu exclude, desigur, necesitatea acumulărilor informative necesare înțelegerii trecutului istoric în dinamica sa.

În noile programe sînt incluse două mari categorii de obiective : obiectivele generale (pe cicluri de învățămînt) și obiectivele specifice (pe ani de studiu), a căror utilitate, pentru activitatea de proiectare desfășurată de profesor, este evidentă. Obiectivele fiecărei lecții, a căror formulare trebuie să revină în sarcina cadrelor didactice, ar trebui să se regăsească atît în obiectivele generale cit și în cele specifice, asigurîndu-se astfel elementul de unitate la nivelul conținutului, influențat astăzi de o tot mai mare abundență a informației. Deci, într-un asemenea context, obiectivele asigură o unitate și o coerență interioară a conținutului din perspectivă didactică și pot funcționa drept criterii pentru selectarea conținutului optim al fiecărei lecții.

În această ordine de idei, următorul pas care se impune este o încercare de prezentare (ordonare) analitică și operațională a obiectivelor specifice, impusă de ideea că înțelegerea istoriei implică și învățarea unor competențe ce pot ține de :

- (a) înțelegerea și reprezentarea timpului istoric ;
- (b) înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric ;
- (c) cunoașterea și utilizarea surselor istorice ;
- (d) însușirea și utilizarea limbajului de specialitate în comunicarea cunoștințelor ;
- (e) descrierea, analiza și interpretarea unei situații istorice ;
- (f) înțelegerea corectă a noțiunilor de cauzalitate și schimbare ;

(g) însușirea deprinderilor de muncă individuală și dezvoltarea capacității de investigație.

Trecerea de la obiectivele intermediare sau specifice la prezentarea lor analitică și operațională (utilizabilă direct în proiectarea lecției) trebuie să fie realizată (de către profesor, în momentul de față) prin luarea în calcul a elementului de progresie, a necesității utilizării tuturor tipurilor de activități în învățarea propriu-zisă și, din nou, prin încercarea de adaptare la capacitățile de înțelegere, la nivelul de dezvoltare intelectuală și interesele imediate și de perspectivă ale elevilor.

Acest demers de formulare a obiectivelor de la nivelul general la acela analitic poate permite corelarea lor cu orice tip de conținut istoric. De asemenea, este necesar să se vizeze posibilitatea realizării obiectivelor atât sub directa îndrumare a profesorului, prin activitățile din clasă, cât și prin motivarea elevilor pentru studiu individual, disciplinat și sistematic.

2.2.2. Conținutul specific

Din acest punct de vedere, proiectarea oricărei lecții implică o continuare a demersului de „eșalonare a conținuturilor“ (ordonarea secvențială, cronologică și în succesiune a acestora), proces ale cărui limite sînt reprezentate de programă, pe de o parte, și de manual, pe de altă parte. Programa și manualul trebuie privite ca principalele puncte de pornire ale proiectării, cărora li se pot adăuga alte surse de informare. Plecînd de aici, selectarea elementelor de conținut asociate lecției ar trebui să constituie răspunsul la întrebările ce ? și cît ? se învață. Răspunsurile ar trebui să privească atât rezultatele imediate (ce va ști elevul după parcurgerea unei lecții) cît și maniere de integrare a noilor învățări în sisteme dinamice (subordonate raportului învățări anterioare/învățări ulterioare). Atingerea acestui deziderat aduce în discuție problema unor modelări succesive ale conținutului. Proiectarea conținutului sub forma unor modele nu intenționează să anuleze acel element de unicitate și particular care însoțește faptul istoric. Rațiunea unor asemenea elaborări constă în posibilitatea sistematizării și focalizării informațiilor primite de elevi spre marile constante ale procesualității istoriei : ideea de evoluție, de durată, de schimbare, de ordine, de condiționare etc.

O posibilă succesiune a acestor modelări ar putea fi :

A) identificarea domeniilor prevalente (economic, social, politic, cultural), a termenilor tehnici, conceptelor, problemelor de atins, elemente care ar putea fi prevăzute la nivelul programei școlare și al manualului pentru fiecare temă mare de studiu și la nivele diferite de detaliere și preluate de către profesor în planificarea generală a materiei. Oricum, atât programa cît și manualul permit profesorului descifrarea celor de mai sus.

B) Explicitarea și detalierea schemei obținute astfel pentru fiecare lecție în parte s-ar putea structura de următoarea manieră :

- (1) stabilirea problemelor de atins ;
- (2) selectarea conceptelor de utilizat (atît cele cunoscute cît și cele nou introduse ;
- (3) principalele unități de conținut ;
- (4) tipul de resurse utilizate pentru realizarea fiecărei sarcini propuse ;
- (5) tipul activităților realizabile de către elevi și corelate unităților de conținut și obiectivelor propuse ;

(6) metode de predare/învățare

(7) obiectivele lecției, corelate conținuturilor și tipurilor de activități utilizate ;

(8) legăturile cu alte discipline de învățământ. (Național Curriculum, for History, 1991, Diagram 10)

Exemplificînd vom aborda tema „Statele feudale absolutiste“, lecția „Anglia“ (clasa a V-a). Pentru acest fragment de conținut, se poate face o selecție din următoarea listă a problemelor de așins :

— În ce fel era condusă Anglia în acea epocă ; prim ce era important rolul monarhului ?

— Cum guverna regele și care era viața la curtea regală ?

— Cum trăiau oamenii aparținînd diferitelor grupuri sociale în timpul doiniei reginei Elisabeta I ?

— Care erau credințele oamenilor și prin ce era religia importantă ?

— Ce știau oamenii despre lumea în care trăiau ?

— Ce știau britanicii despre zonele și statele cu care veneau în contact ?

Detaliînd pe structura propusă, prima dintre aceste probleme, putem obține următoarea schemă :

(1) *problema de atins* : În ce fel era condusă Anglia în epocă, prin ce era important rolul monarhului ?

(2) *concepte* : monarh (rege), guvernare, parlament, națiune

(3) *conținut* : legile emise în timpul dinastiilor Tudor și Stuart

(4) *resurse utilizate* : — portrete ale regilor și reginelor

— date biografice ale regilor și reginelor

— arborele genealogic al celor două dinastii

— manualul, alte surse documentare

(5) *activități* : elevii discută asupra personajelor (regi, regine) pornind de la observarea portretelor acestora ;

— elevii discută pe marginea unor texte ilustrînd relația dintre Elisabeta I și parlamentul englez.

(6) *metode de predare, învățare-expunere*

— activitate de grup (analiză de document și prezentarea concluziilor)

(7) *obiective* — formularea obiectivelor lecției, la nivelul operaționalizării, poate viza :

— cunoașterea personajelor istorice ;

— probleme de cronologie ;

— utilizarea corectă a hărții istorice ;

— înțelegerea, utilizarea și interpretarea surselor istorice discutate ;

— comunicarea cunoștințelor dobîndite în lecție, folosind concepte și termeni adecvați.

(8) *legături cu alte subiecte* : educație estetică, geografie

Funcție de locul temei în economia programei, de facilitățile sau constrîngerile impuse de informația diagnostică, schema de mai sus poate suporta modificări, în sensul extinderii sau restrîngerii aspectelor incluse. Pe de altă parte, exemplul

de mai sus propune, evident, categorii de cunoștințe și activități care considerăm că ar trebui să predomină în abordarea unui astfel de conținut. Așa cum este prezentată tema, elevul ia parte activă la reconstituirea tabloului epocii respective, diminuându-se ponderea informațiilor date „de-a gata”, el asumându-și rolul istoricului în demersul de investigare.

În acest context, profesorul va fi pus în situația să :

- restructureze conținutul lecției pornind de la informația dată de manual ;
- selecteze din conținut acele probleme care „suportă” o astfel de abordare

„acțională” :

- îmbogățească acest conținut, apelînd la surse exterioare manualului ;
- elaboreze „scenariul” activităților desfășurate de elevi în cadrul lecției.

Pentru facilitarea realizării acestor demersuri, este evidentă utilitatea unor instrumente de lucru ale profesorului deja cunoscute din literatura metodică :

(1) organigrame de conținut care să cuprindă definirea și ordonarea unităților informaționale pe capitole, subcapitole și subiecte ;

(2) matrici pentru elaborarea obiectivelor operaționale ;

(3) tabele de specificații, cuprinzînd elementele esențiale ale fiecărei unități de instruire.

Dincolo de toate acestea, în încheiere, subliniem încă o dată o idee care trebuie să guverneze întreaga acțiune a cadrului didactic : necesitatea asumării rolului decizional pe care îl are profesorul, a rolului său de creator și inovator în proiectarea și realizarea activității didactice. În absența acestor conotații, programa (norma) și manualul rămîn texte fără viață, fără legătură cu procesul didactic real.

Bibliografie selectivă

1. Cerghit, I. (coord) — *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Ed. did. și ped., București, 1983
- ² Gagné R.H. ; Briggs, L.Y — *Principii de design al instruirii*, Ed. did. și ped., București, 1977
3. Hummel, Ch., — *School Textbooks and Lifelong Education : an analysis of schoolbooks from three countries*, Hamburg, UIE, 1988
4. Radu, I.T. — *Proiectarea activității didactice*, în „Sinteze de didactică modernă”, culegere editată de revista „Tribuna școlii”, București, 1986
5. Crișan, Al. (coord.) — *Tendențe în proiectarea conținuturilor învățămîntului*, lucrare elaborată în Institutul de Științe ale Educației, 1991, în curs de publicare)