

MARGINALII LA PROGRAMA DE ISTORIE PENTRU CLASA A XII-A

Carol CĂPIȚĂ*
Laura CĂPIȚĂ**

Procesul destul de lung al reformei educaționale din România a presupus abordarea aproape simultană a mai multor segmente ale școlarizării tinerei generații. De-a lungul a aproape 17 ani, cei însărcinați cu elaborarea și implementarea reformei educaționale au indus schimbări la nivelul politicilor educaționale (prin apariția de noi instanțe de reflecție și luare a deciziei), al documentelor școlare (de la legislație la formularistica curentă), al materialelor suport și al formării cadrelor didactice.

Din numărul foarte mare de schimbări care au avut loc în sistemul educațional, două au fost percepute ca fiind elemente cheie ale reformei. În primul rând manualele și de abia apoi programele. Planurile de învățământ, deși cu un impact mai mare asupra realității școlare, s-au bucurat de o atenție semnificativ mai redusă.

Cauzele acestei situații sunt multiple. În primul rând, vizibilitatea diferită a acestor documente. Dacă programele sunt documente mai degrabă tehnice, adresate în primul rând profesorilor, manualele sunt materiale suport care se află la dispoziția publicului – fie el de vârstă școlară sau adultă. În al doilea rând, manualele sunt materiale care, prin însăși structura lor, permit o analiză mai aplicată. Manualul reprezintă o „punere în act” particulară a programei – autorii își asumă o anumită interpretare a elementelor prevăzute în programe și le reprezintă prin intermediul unor conținuturi și sarcini de lucru specifice. Conținuturile sunt elemente mult mai ușor interpretabile (identificabile și clasificabile) decât de, să spunem, elementele legate de competențele sau valorile promovate în documentele curriculare. În sfârșit, manualele pot foarte ușor să materializeze discrepanța dintre un nivel și altul al cunoașterii generale a istoriei. Altfel spus, publicul poate fi surprins de faptul că unele conținuturi sunt diferite, sau interpretate diferit, față de așteptări. Faptul că orice domeniu de cunoaștere se află în permanentă evoluție prin adăugare de noi informații și prin reinterpretarea a ceea ce se numește uneori „un bun câștigat” nu este ceva care să reprezinte interes pentru publicul general.

* Lector univ. dr., Facultatea de Istorie, Universitatea București

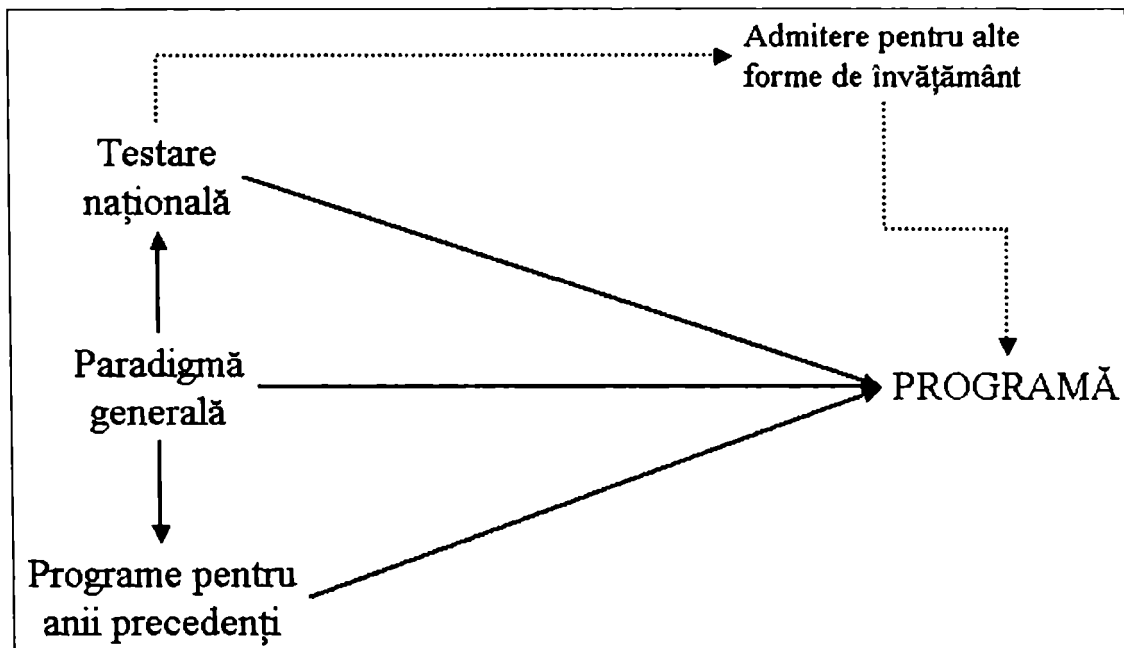
** Cercetător la Institutul pentru Științele Educației

De aceea se impune, credem, o privire asupra programelor ca și instrumente reglatoare ale predării. Punând deoparte materializarea acestora prin manuale și prin activitatea practică la catedră, să încercăm să evaluăm procesul de schimbare a programelor și ceea ce aduce nou această programă.

Programa de clasa a XII-a ocupă o poziție specială în cadrul curriculum-ului de istorie pentru liceu. Se află la sfârșitul ciclului superior al liceului și încheie, totodată, educația formală generală pentru majoritatea tinerilor. Prin necesitate oferă și armătura pentru examinarea finală națională – pentru bacalaureat.

Această poziție crează o serie de restricții pentru textul programei. Ea trebuie să îndeplinească o serie de cerințe care limitează posibilitățile de „manevră” ale autorilor acestui document școlar. În primul rând, paradigma didactică generală. Modul în care este structurat curriculum-ul pe ansamblul ciclului de școlaritate impune o primă grilă de selecție. Opțiunea pentru competențe, de pildă, duce cu necesitate la plasarea acestora ca și principiu prim de selecție a celorlalte elemente ale programei. De aici și relația foarte strânsă dintre programa în discuție și programele anterioare – chiar dacă între momentele de redactare ale programelor trece un an, relația dintre programe în interiorul ciclului de școlaritate este una dintre cele mai puternice. În al doilea rând, sistemele de evaluare. Programa trebuie să țină cont de sistemele de testare existente, dar aceasta mediat, prin intermediul relației dintre viziunea de ansamblu asupra predării disciplinei și mecanismele de testare a rezultatelor predării. Nu trebuie să uităm nici faptul că probele de bac sunt de tip sumativ, deci trebuie să țină cont de toate achizițiile realizate de-a lungul unui ciclu de școlaritate.

În sfârșit, în condiții ideale, programa trebuie să țină cont de alte contexte, de la posibile utilizări ale acesteia pentru viața activă (nu trebuie să uităm de faptul că scopul învățământului mediu este, fundamental, altul decât acela de a pregăti tinerii pentru învățământul superior), la utilizarea ei pentru realizarea de testări pentru învățământul superior sau alte sisteme de formare continuă. Dar, subliniem, formula „învățământ preuniversitar” este periculoasă, căci induce obiective exterioare sistemului de formare. Schema de mai jos rezumă relația dintre aceste elemente.



Relația dintre domeniul academic și disciplina școlară

Considerațiile de mai sus au fost mai degrabă introductive. Elementul central, credem noi, este paradigma didactică a programei. Problema este dificilă datorită unor elemente legate de istoria curriculum-ului pentru clasele de liceu și a duratei lungi de redactare și implementare a acestuia. O problemă suplimentară – dar prioritară în ordine logică – o reprezintă relația care se stabilește între domeniul academic și disciplina școlară. De aceasta va trebui să ne ocupăm în primul rând.

Asemenea tuturor domeniilor de cunoaștere, istoria se află în permanentă expansiune. Pe de o parte, informația crește prin adăugarea de noi informații – noi arhive sunt disponibile, noi șantiere arheologice sunt deschise, noi tehnici de analiză sunt puse la dispoziția cercetătorului. Să ne gândim la faptul că introducerea tehnicilor de analiză bazate pe utilizarea calculatorului a schimbat radical, prin dimensiunea statistică, viziunea istoricilor despre o serie de teme, de la economia preistorică la impactul, să spunem, revoluției industriale asupra oamenilor. La fel de semnificativă este contribuția științelor naturale la analiza trecutului.

Pe de altă parte, trecerea timpului asigură includerea de noi elemente în ceea ce numim trecut. Chiar dacă există dezbateri serioase cu privire la apartenența trecutului recent la istorie sau la altă zonă a științelor sociale, trebuie să notăm faptul că separația nu mai este demult atât de clară între aceste segmente. Istoria și-a demonstrat de multă vreme caracterul holistic.

În sfârșit, istoria ca domeniu de cunoaștere se amplifică prin reinterpretări – însăși adăugarea de noi informații duce la reevaluări ale teoriilor și ipotezelor formulate anterior. De altfel, acestea au constituit și una din motivațiile școlii de la „Annales”.

Cele afirmate mai sus duc cu necesitate la ideea că expansiunea domeniului ridică mari semne de întrebare nu asupra veridicității unei interpretări sau a alteia, ci asupra unicității unei aserțiuni istorice. Altfel spus, creșterea aproape exponențială a informațiilor și a interpretărilor aduse acestora limitează drastic aria aserțiunilor de tipul adevărat sau la fals, relegându-le doar la nivelul informațiilor primare, al factologiei. Interpretarea, analiza, ierarhizările, toate procesele complexe legate de emiterea de judecăți de valoare tind tot mai mult să devină apanajul multiplicității, al posibilităților, iată, de interpretare. Semnificația acestui proces este profundă: în locul unei istorii, avem mai multe istorii posibile și egal valide. Această situație pe care unii ar putea-o considera ca fiind artificială este rezultatul asumării unei poziții neutrale față de dimensiunea valorizantă a istoriei.

Ce înseamnă toate acestea pentru disciplina școlară istorie? Implicațiile sunt serioase și presupun, credem noi, renunțarea la viziunea enciclopedică asupra predării istoriei. Este din ce în ce mai dificil să acoperi o masă reprezentativă de informații și de interpretări date acestora. Pe măsură ce cercetarea academică avansează în analiza unei teme sau a alteia, numărul informațiilor (fie ele fapte sau interpretări) crește și a le selecta presupune a lua o anumită poziție față de acestea – o anumită subiectivitate este de neevitat, ca să nu mai vorbim de creșterea gradului de specializare din domeniu.

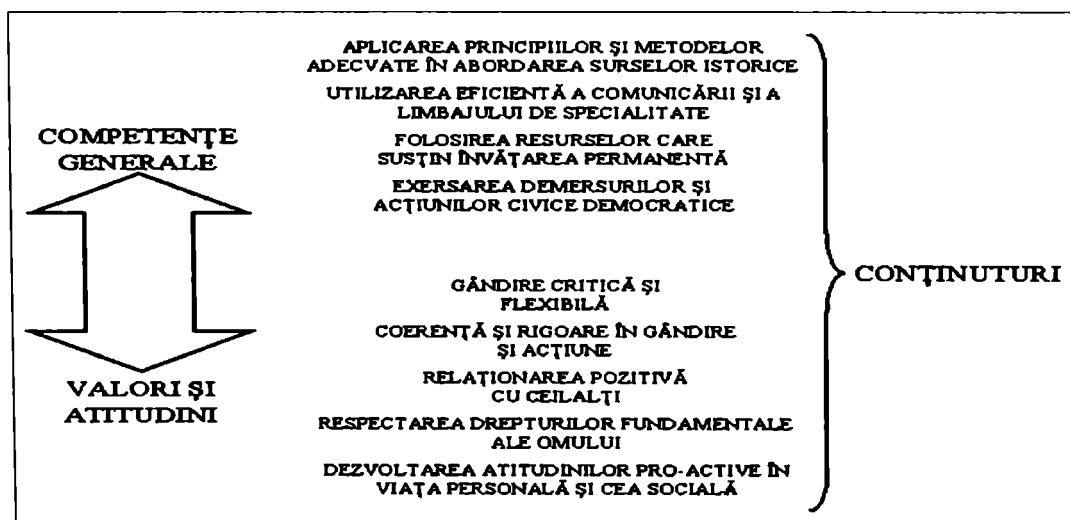
Profesorul de istorie, însă, este într-o poziție mult mai delicată. El are de făcut față unui set diferit de cerințe. Fără a intra în detalii, să le enumerăm pe scurt. În primul rând, scopul activității – ora de istorie este destinată transferului de competențe, deprinderi intelectuale și valori și doar apoi de informații referitoare la evenimentele trecute. Trecerea de la „a ști” la „a ști să faci” are, în cazul predării istoriei, un sens dublu: dincolo de transferul de cunoaștere instrumentală (tehnici de lucru intelectual autonom), autonomia pe care o presupune aceasta implică o serie de competențe legate de selecția informației, de ierarhizarea acesteia și de lucrul cu sursele primare. În al doilea rând, motivația activității – disciplina școlară se adresează unei categorii speciale de „auditoriu”, care nu este, măcar în parte, interesat de o carieră în domeniu. Întrebarea fundamentală cu privire la competențe și valori este legată de interesele elevilor. Diferitele sondaje de opinie cu privire la punctele de vedere ale elevilor despre activitatea lor școlară indică firesc, dincolo de o serie de elemente de spectacular, accentul pus pe sfera de experiență personală, pe utilitatea pragmatică a cunoașterii pe care o asimilează în școală. Altfel spus, absența relevanței unei discipline pentru prezentul imediat și pentru un viitor imaginat scade mult din interesul elevilor pentru aceasta.

Poate de aceea, principiile pe care se așează reformele educaționale recente accentuează o serie de competențe care se adresează mai multor discipline – ele corespund mai degrabă situațiilor concrete din viața cotidiană decât competențele specifice unei discipline sau alteia. În al treilea rând, decupajele conceptuale și tematice – prin esența activității sale, profesorul de istorie reprezintă un generalist care trebuie să aibă capacitatea de a introduce cu egală competență o temă de istorie romană și una de istorie militară sau diplomatică a secolului XX. Prin forța lucrurilor, profesorul va trebui să acorde o atenție mai mare proceselor decât evenimentelor, să ridice teme de dezbatere cu rezultat

deschis decât să dea certitudini. În sfârșit, condițiile materiale – profesorul de istorie are resurse mult mai limitate la dispoziție, timpul fiind, poate, elementul critic. Abordările vor fi, cu necesitate, mai degrabă rezumative decât de detaliu.

Sugestii de lectură a programei

Pornind de la aceste considerații, să vedem care este oferta noii programe de istorie pentru clasa a XII-a. Faptul că această nouă programă continuă programa de clasa a XI-a este evident de la început. Ceea ce considerăm a fi semnificativ este relația dintre competențele generale specificate și sfera valorilor – o problemă intrată relativ recent în atenția specialiștilor, dar care capătă o importanță tot mai mare în ultimul timp. Ceea ce este important de notat este un tip particular de suprapunere între competențe și sfera valorilor – există un continuum pornind de la competențe mai degrabă tehnice prin competențe cu o dimensiune valoric spre competențe legate strict de sfera valorilor.



În plus, se regăsesc aceleași domenii de conținut, ceea ce oferă profesorilor și soluții de reactualizare a cunoștințelor și de continuitate în tratarea unor teme. De altfel, aici se plasează, credem noi, o inovație importantă la nivelul concepției curriculum-ului de istorie, anume conceperea demersurilor didactice pe cicluri de școlaritate. Datorită existenței unui singur set de competențe generale (cu un nivel ridicat de complexitate) pentru cele două clase, continuitatea este suficient de pronunțată pentru a promova o proiectare a demersurilor la catedră ținând cont de o durată mai lungă decât un an școlar.

Tabelele de mai jos rezumă, pornind de la un exemplu concret din programă, această situație. Creșterea complexității competențelor specifice este și ea evidentă.

Competențe specifice pentru domeniul de conținut „Oamenii, societatea și lumea ideilor”	
Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
1.3. Compararea unor opinii și argumente diferite referitoare la o temă de istorie	4.3. Analiza punctelor de vedere similare, opuse și complementare în legătură cu fenomenele istorice
	1.2. Utilizarea termenilor/conceptelor specifici(e) istoriei în contexte care implică interpretări și explicații interdisciplinare
	1.1. Construirea unor explicații și argumente intra - și multidisciplinare cu privire la evenimente și procese istorice
3.1. Compararea calității surselor istorice în abordarea unui subiect	2.3. Descoperirea constantelor în desfășurarea fenomenelor istorice studiate
	3.2 Analizarea mesajelor transmise de surse istorice variate prin compararea terminologiei folosite
	4.2. Integrarea cunoștințelor obținute în medii non-formale de învățare în analiza fenomenelor istorice studiate
	4.4. Realizarea de conexiuni între informațiile oferite de sursele istorice și contextul vieții cotidiene

La nivelul conținuturilor, situația este similară, cu nota că o serie de elemente permit abordări de tipul studiului de caz, dar aceasta pornind de la premisa reactualizării conținuturilor explorate în anul anterior. În acest caz, utilizarea portofoliului elevului (sau al grupului de elevi) devine aproape o necesitate.

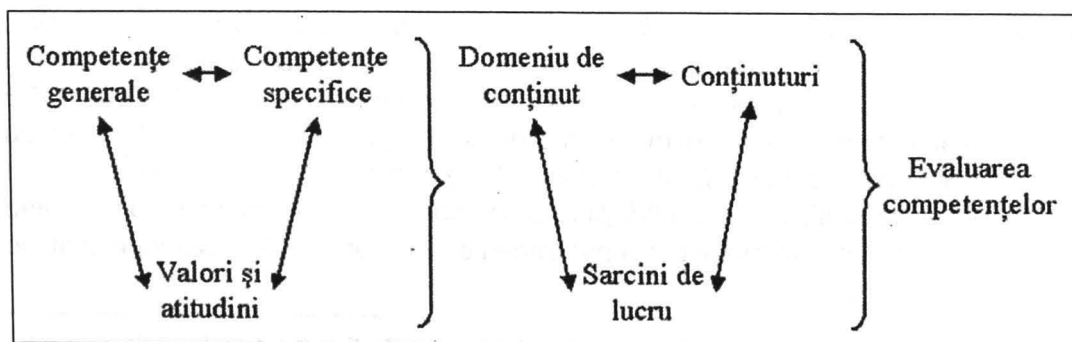
Conținuturi pentru domeniul de conținut „Oamenii, societatea și lumea ideilor”	
Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
Economie rurală – economie urbană în România	Sate, târguri și orașe din Europa și din spațiul românesc
Economie și societate în lumea postbelică	Viziuni despre modernizare în Europa secolelor XIX-XX: curente și politici culturale, identități naționale și identitate europeană
	Politicile culturale și românii din afara granițelor. Diversitatea etnică, confesională și soluțiile politice în România modernă. Minorități naționale în România secolului XX
Ocupații și statute profesionale	

Curențe și idei economice	Viziuni despre modernizare în Europa secolelor XIX-XX: curențe și politici culturale, identități naționale și identitate europeană Secolul XX – între democrație și totalitarism. Ideologii și practici politice în România și Europa Construcția democrației și ideologia totalitară în România. Oameni, fapte și idei Constituțiile din România Instituții și drepturi cetățenești
Migrații în lumea contemporană	
Femeia în viața privată și viața publică	
Curențe și idei economice	
Impactul tehnologiei asupra vieții cotidiene și a mediului	
Noile tehnologii și timpul liber	
Evoluții în medicină	

Ceea ce sare în ochi este aparenta redundanță și pierdere a unei cronologii care să pornească de la clasa a XI-a spre clasa a XII-a. Există, credem noi, două motive pentru aceasta. În primul rând, clasa a XI-a reprezintă, în ansamblu, o perioadă de achiziție de cunoștințe fundamentale de istorie europeană, în timp ce clasa a XII-a reprezintă o particularizare a acestor evoluții la spațiul românesc. În al doilea rând, avem de-a face cu un transfer de accent – conținuturile pentru clasa a XII-a propune un set de analize pe curențe ideologice și politice mult mai aprofundat decât conținuturile pentru clasa anterioară.

Absența formulei „istoria românilor” este în consonanță cu o opțiune curriculară asumată, deja, de câțiva ani. Structura este similară, întărind autonomia ciclului superior al liceului. La fel, accentul cade pe secolele XIX-XX, deci pe elementele cele mai susceptibile de a fi vehiculate și prin alte surse de informare decât cele care sunt de obicei utilizate la clasă.

Pentru profesorul de istorie, problema este de a relaționa elementele precizate în cele două tabele. Dacă pornim de la preeminența competențelor asupra conținuturilor și de la relația care se stabilește între de ce predăm, cum predăm și cum măsurăm efectele predării, o posibilă schemă de lectură a programei este următoarea.



O altă problemă o reprezintă flexibilitatea abordărilor concrete la clasă. Existența unei programe mai degrabă indicative decât coercitive poate ridica probleme de selecție a conținuturilor și a surselor implicate în predare. Trecând peste problemele legate de încadrarea cronologică, propunem o abordare care să pornească de la competențele ciclului de școlarizare, trecând prin competențele specifice pentru a ajunge la surse și la conținuturi și la evaluare. Altfel spus, profesorul poate porni de la elementele obligatorii pe care le acomodează la situația concretă prin elementele mai flexibile ale programei. Numărul redus de competențe și de conținuturi precizate nu implică un număr similar de opțiuni legate de conținuturile de detaliu și cu atât mai puțin de surse (al căror număr este, credem noi, foarte mare) sau de mijloacele de evaluare. Acest posibil demers este rezumat în schema de mai jos.

