

PRINCIPIUL INDIVIDUALIZĂRII ȘI ANALIZA CRITICĂ A MANUALULUI ALTERNATIV DE ISTORIE

Gabriel I. STAN *

Principiului individualizării, unul dintre *Principiile Curriculum-ului*, i s-au circumscris trebuințele personale ale elevului, de formare a sa într-un sistem educațional organizat. Curriculum-ul trebuie să se acomodeze cu posibilitățile de învățare ale elevului. Plecând de la acest principiu, ne propunem o analiză generică a Manualului alternativ de istorie.

Dacă luăm fiecare unitate de învățare în parte, organizată, ca structură, pe conținuturi, surse (documente; material iconic: fotografii, picturi, caricaturi etc; hărți) și evaluare¹, rezultă, la o primă vedere, un ansamblu de elemente critice, pe care le vom proiecta succint².

1. Inexistența unei legături clare între elementele componente ale unității de învățare, ca structură. De aici, manifestarea unor dezavantaje:

1.1. INOPERABILITATEA INFORMAȚIILOR. Informațiile nu exprimă legături cauzale (explicite, mai ales). În plus, acestea nu se exprimă nici ca poveste (narație) care, în mod tradițional, are în alcătuire trei părți distincte și consacrate: introducere, desfășurare, încheiere. De aici, o posibilă lipsă de atractivitate, de afectivitate față de istorie a elevului.

1.2. GRANDOMANIA. Urmărim expunerea de material iconic și hărți chiar, numai pentru a fi conforme cu un anumit conținut, dacă nu, și mai rău, pentru a umple fizic o pagină. Acestea rămân fără utilitate practică. Fotografiilor de personaj li se dă, predilect, perioada de viață și atât! De aici, rezultă un interes scăzut pentru perceperea unui personaj istoric. Materialul iconic (picturi) se supune aceleiași lipse de aplicație din punct de vedere istoric. În privința sa, lipsesc întrebări de tipul *Ce se vede?*

* Profesor de istorie, Liceul Bilingv „Decebal“, București.

¹ Oprea Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.

² Deoarece ne-am propus note critice, precizările noastre vor privi astfel de aspecte, ceea ce nu înseamnă că manualele în cauză nu au elemente pozitive, constructive, originale.

De ce a folosit tema respectivă un autor? Ce simbolizează? Întrebări și răspunsuri care nu se regăsesc într-o legătură directă cu un conținut dat. În cazul unui text adiacent/explicativ al unei imagini, acesta pare rupt de context în raport cu textul de bază al lecției, constituindu-se, de obicei, într-o sursă de informații nu suplimentară, ci în plus.

- 1.3. TEXTUALITATEA NEGATIVĂ** (sau lipsa pozitivității acesteia). Textul lecției este neutru ca formă, din dorința, probabilă, a obiectivității. Totuși, remarcăm o *disfuncție*: nu exprimă coerența unui fir curgător, logic, de tipul: *s-a produs deoarece...!* Ideile urmează una alteia, într-o adăugare sumativă, păstrându-se, inflexibil, atât această disfuncție, cât și greutatea de a discerne o *evoluție progresivă* și sensul acesteia. De regulă, scenariul obișnuit este de tipul: fenomen-eveniment; contextul/împrejurările, cauzalitățile, efectele chiar se pierd.
- 1.4. LIPSA CONTEXTUALITĂȚII.** Orice eveniment are un set de cauze și urmări. Eliminarea, fie a cauzelor, fie a urmărilor produce o cunoaștere și înțelegere deficitară (incompletă) și greșită (adevărul spus numai pe jumătate sau eludat) a unui proces istoric. Pentru elev, se scurtcircuitează mecanismul cunoașterii. Elevul ajunge să gândească incomplet formele unui raționament, iar feedback-ul nu-l poate ajuta. O acțiune, indiferent de tipul ei, iese din perspectiva valorizării ca un produs pozitiv și/sau negativ. Se pierde rolul și funcțiile umanizării, elevul rămânând doar cu fluxul imaginii (cel de tipul benzilor animate, unde totul este posibil). El își pierde abilitățile practice de muncă susținută, în etape, concrete, pentru ca pornind de la o ipoteză să ajungă la un raționament, valabil (corect) și aplicabil. Aplicabil contextual chiar și acțiunilor din viața cotidiană, din prezent. Altfel, se eludează o funcție de bază a istoriei: aceea de a nu repeta greșelile, de a ne oferi învățăminte.
- 1.5. AFECTAREA MEMORIEI COLECTIVE.** O deficiență metodologică a cercetării și a redactării conținuturilor: nu transpar clar, enunțate sigur, elemente care să confere istoriei viață, trăire afectivă, individualizare tematică și valorizare (de ce am ales acest subiect-temă și nu un altul?). Nu decelăm istoriei învățăminte pentru ca greșelile trecutului să nu se repete sau pentru a le îndrepta.

2. **Inoperabilitatea temporală în raport cu conținuturile unității de învățare**³. De regulă, timpul afectat unei ore de predare-învățare variază în limita de 40-50 minute. Dacă ținem cont de vârsta elevului care se formează, desprindem, din perspectiva raporturilor profesor – elev:

2.1. DIMINUAREA ROLULUI PROFESORULUI.

2.1.1. **Esențializarea defectuasă.** Profesorul esențializează/schematizează, printr-un efort prelungit, individual (plan de lecție) din cauza unui surplus de conținut în manual. El oferă elevului un minimum de conținuturi cu care acesta să fie, apoi, în măsură să opereze într-un context istoric dat. De aici, derivă alte neajunsuri: este eliminat interesul afectiv pentru studiul istoriei. De multe ori, profesorul elimină conținuturi considerate balast, dar nu pentru simplificare, în favoarea elevului! Ci dimpotrivă, adaugă informații pe care le consideră neapărat necesare, uneori situate în afara atât a manualului cât și a programei.

2.1.2. **Eliminarea amănuntului.** Se elimină amănunte semnificative, cu rol implicit explicativ. Se uită faptul că istoria trebuie trăită, inclusiv la nivel de senzații. Se pierde capacitatea de a ne ancora în deziderate precum patriotism, mândrie națională, specific/particular/original.

2.1.3. **Istoria aridă.** Istoria devine aridă (doar o sumă de date), iar elevul trebuie doar s-o învețe, și atât! De revăzut argumentele anterioare.

2.1.4. **Judecata prefabricată.** Profesorul folosește judecăți fabricate de el, transformate, unele în prejudecăți, în baza unor cunoștințe istorice dobândite anterior, prin ani de studiu și cercetare, fără o puțință de explicare (lipsesc timpul material necesar și amănunțele eliminate). Orice altceva, descoperit de elevi sau colegi pare neadecvat, surogat. Sunt respinse, cel puțin, din comoditate, reinterpretări și reformulări istorice. Judecata proprie primează în fața oricăror argumente ce-i sunt străine. Refuza dialogul, cooperarea și colaborarea, pentru că acestea îl conduc la nevoia de reexplicare a unor conținuturi, un efort considerat neatractiv.

³ Apud prof. dr. Angela Mihaela Bălan căreia, pe această cale, îi aducem mulțumiri pentru informații suplimentare folosite în analiza noastră

2.2. SIMPLIFICAREA ROLULUI ELEVULUI.

2.2.1. Cititul. Timpul proiectat unei ore de predare-învățare se epuizează numai prin/pentru citit. Rezultă o supraîncărcare a învățării? Dacă un elev are, de exemplu, pe zi, de școală, doar un minimum de patru ore (de regulă sunt însă șase-șapte), a citi doar lecția, la fiecare disciplină i-ar lua între două și trei ore. Fără a mai pune ă discuție și timpul repartizat învățării și temelor. Propunem chiar o aplicație: citiți în clasă textul unei lecții din manual și vedeți, apoi, dacă vă mai rămâne timp pentru ceea ce v-ați propus! Cu cât timpul rămas este mai scurt, cu atât ne debarasăm de explicații punctuale, de sursele secundare. Se pierde, astfel, calitatea învățării întemeiată pe relații de tip cauză-efect, cu trimiteri la argumente, demonstrații, analiză, eseu.

2.2.2. Judecată eronată. Elevul, chiar și în ideea unor lecții activ-interactive, nu ajunge la judecăți de valoare întrucât nu are instrumentele necesare analizei: un conținut informațional suficient și necesar. Recurge, atunci, la calea facilă, obișnuită: preia judecăți (argumente, demonstrații) *prefabricate* de profesor. Și toți sunt mulțumiți: Elevul, că nu se mai obosește el; profesorul, că a ajuns, în final, la ceea ce și-a propus!

3. Adecvarea insuficientă. Conținuturile corespund programei (care e prea încărcată), dar devin insuficient adecvate unei unități de învățare proiectate din *cauze obiective*, determinate de sistemul educațional și nu de profesor. Factori instituționali de decizie au tot mai multe așteptări din partea Școlii: Primărie, Biserică, Poliție comunitară, Ministerul Sănătății, Ministerul de interne și al administrației publice, Armata, etc. Toți acești factori au, în activitatea lor, programe cu privire la elevi și școală. Derularea acestora se face însă neadecvat: nu intervin specialiștii/reprezentanții diverselor instituții menționate; sarcinile lor cad, de regulă, în seama dirigintelui (nevoit să facă procese verbale de prelucrare a diverselor probleme) și a profesorului de istorie. În ultimul caz, situația lui este mai ingrată: nu-l mai ajută conținuturile din manual.

3.1. NUMĂRUL DE ORE PE SĂPTĂMÂNĂ AFECTATE DISCIPLINEI istorie este în scădere, redus la o sigură oră (clasele de gimnaziu, 5-7, respectiv de liceu, 9-11, filiera real).

3.2. NUMĂRUL DE ORE ADECVATE UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE, în raport cu conținuturile de predat, pare flexibil (alegerea profesorului); flexibilitatea e numai aparentă, fiind determinată de numărul general de ore afectate disciplinei pentru un an școlar.

3.3. TIMPUL ÎNVĂȚĂRII SECVENȚIALE. Conținuturile de predat sunt disparate: text de bază, material iconic, documente. Învățarea este secvențială, uneori în cadrul lucrului pe ateliere, o grupă surprinde și rămâne doar cu o secvență, pierzându-le sau nepăsându-i de celelalte. Elevul alege, astfel, o cale mai facilă, din care elimină secvențele la care nu are direct acces prin sarcina de lucru primită.

4: Operabilitatea științifică. Conținutul răspunde riguros criteriilor de adecvare la un adevăr istoric, datorită criteriilor de analiză științifică. Dar apar limite și deficiențe vizibile.

4.1. CUVINTELE-CHEIE. Este limitată la cuvinte-cheie (noțiuni-cheie) ce exprimă (definesc) concepte, noțiuni. Problema este că, din lipsă de spațiu (în manual) și de timp aferent unui conținut de învățare, definițiile sunt deficitare, incomplete, uneori neesențiale și repetitive față de textul lecției. Nu funcționează principiul legic: suficient și necesar.

4.2. LIPSA CUVINTELOR-CHEIE. Uneori, se simte nevoia unor noțiuni-cheie, la un anume conținut. Ele fie lipsesc, fie nu sunt reamintite, ca trimitere la o lecție ce le conține (explicit).

4.3. INIȚIEREA ÎN CERCETARE. Lipsesc pașii unei inițieri în cercetare, potrivit vârstei, folosindu-se, în evaluare, întrebări care activează doar procesele memoriei și mai puțin pe cele de judecată, analiză, argumentare. La testele naționale și bacalaureat, sistemul de tip grilă încurajează predilect acest mod de evaluare.

4.4. SPAȚIUL ȘI TIMPUL ISTORIC. Sunt prezente dificultăți de operare cu spațiul și timpul istoric, un efect al decredibilizării istoriei, al fugii de responsabilizare în raport cu problemele comunitare, naționale, umanitare.

4.5. ELEVUL DE AZI, CETĂȚEANUL ACTIV DE MÂINE. Rolul formativ și educativ, mai ales, al istoriei, se diminuează. Elevii au dificultăți de raportare individuală, prin apartenență, la familie, microcolectivitate,

națiune-stat, pe baza unor conținuturi învățate. Indiferența este prezentă, generic, prin formulări de tipul: de ce trebuie să mă intereseze pe mine ce s-a întâmplat? Este afectat principiul educației pentru societate, pentru ideea de cetățean-activ, responsabil, participativ la problemele comunității, căreia să încerce să-i ofere soluții adecvate problemelor comunitare.

Drept concluzii:

1. Fără a nega sau contesta eficiența principiului individualizării în contextul proiectării Curriculare, susținem rolul negativ al intervenției în învățământ a unor factori adiacenți sau străini educației.
2. De asemenea, sistemul educațional încă nu și-a fixat criteriile de performanță, datorită unei mai prelungite perioade de tranziție, în care succesiv s-au schimbat termenii reformei.
3. Nu dispunem încă de resurse care să vină în întâmpinarea dificultăților menționate în text și care să ofere, în mod real, alternativă, modernizare, inter-activitate, cu șanse de a ușura efectiv munca profesorului și elevului (calculator, acces la Internet, Bibliotecă –inclusiv cea virtuală, video-proiector).

Tot mai mult, câștigă teren tebuințele personale ale elevului, în contextul unui presupus sistem educațional organizat. Noul curriculum vine cu un adaos: posibilitățile de învățare ale elevului (inclusiv, parte a strategiilor activ-interactive, inteligențele multiple). De aici, cât și până unde să ajungă accesibilitatea manualului, a conținuturilor, a relațiilor dintre profesor-elevi sau a celor dintre elevi. Respectiv, cât să cedeze profesorul în raport cu o demonstrație științifică și cât să ajungă elevul să-și conștientizeze responsabilități și competențe pe care să le manifeste ordonat, într-o societate în care va deveni actorul principal.

Trebuie reconsacrate întrebări fundamentale, de tipul: De ce îmi trebuie, ceea ce învăț? La ce mă ajută studiul, de pildă, al istoriei, lecției... ? Spiritualitatea noastră are nevoie de afectivitate, de povești pozitive, de modele. Istoria ni le oferă! Noi de ce le refuzăm? De ce se pierd învățămintele istoriei? De ce totul începe cu noi (fie elev, fie profesor, fie autor de programă, fie autor de manual) ? Întrebări formale însă dacă nu le găsim răspuns la clasă.

Summary

In the context of a so-called organized educational system, the personal needs of the students are gaining ground. The new curriculum brings something new: learning possibilities for the students (including, some of the active-intreactive strategies, multiple intelligence). How accessible should a textbook or its contents be, what should the relationship between teachers and students or that between students be like? And also how much should the teacher give in when they have to deal with a scientific demonstration and how should students become aware of their responsibilities and of the abilities that they will have to use in an organized manner in a society where they will play the leading part?

Questions such as „ Why do I need what I learn?“ „How will studying history or how will this lesson help me?“ have to be highlighted again. Our spirituality needs emotionality, positive stories, role models. History offers them to us. Why do we refuse them? Why are the morals of history getting lost? Why is each and everyone of us a starting point (no matter if we are students, teachers, authors of a syllabus or authors of textbooks)? But these are doomed to remain only formal questions unless their answers are found in the classroom.