

7298783
GH. I. IONIȚĂ

METODICA PREDĂRII
ISTORIEI

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI



BIBLIOTECA CENTRALĂ
UNIVERSITARĂ
București

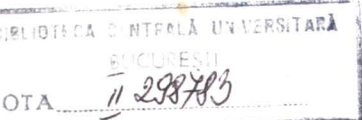
Cota II 298783
Inventar C045249A

157587
GH. I. IONIȚĂ

METODICA PREDĂRII ISTORIEI

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
- 1997 -

Referenți: Conf. univ. dr. IULIAN CÂRȚÂNĂ
Lect. univ. dr. GH. ZBUCHEA



B.C.U. București



C 04524 97

© Editura Universității din București
Șos. Panduri, 90-92, București - 76235; Telefon: 410.23.84

Tehnoredactare computerizată: **Constanța TITU**

ISBN - 973 - 575 - 154 - 2

ARGUMENT

Beneficiarii acestei *METODICI DE PREDARE A ISTORIEI*, care apare în anul 1997, vor fi printre primii care, absolvind cursurile Facultății de istorie, vor avea posibilitatea să se raporteze la *locul și rolul CURRICULUMULUI în contextul reformei educaționale* – firește, pe „cazul” istoriei – așa cum a fost elaborat de Ministerul Învățământului și de Institutul de Științe ale Educației.

În învățământul românesc, CURRICULUMUL se aplică acum pentru prima dată, conform unor sisteme de învățământ specifice organizării predării/învățării istoriei, practicate în alte țări de mai mulți ani de zile.

*

* *

Cu gândul și preocuparea îndreptate spre ceea ce intervine nou în procesul de predare/învățare a istoriei, autorul acestui manual pornește de la premisa valorificării superioare a experienței remarcabile pe care învățământul istoric din țara noastră a dobândit-o și o păstrează, ducând-o peste timp.

În ceea ce ne privește, purtăm cu noi experiența de aproape trei decenii în care am prezentat, în această facultate, problematica Metodicii predării istoriei atâtor și atâtor generații de studenți, după cum și profesorilor aflați la cursurile de perfecționare din cadrul Universității București sau de pregătire în vederea susținerii examenelor pentru obținerea gradelor didactice definitiv, II și I. Nu în mai mică măsură, paginile care urmează valorifică o întregă

activitate prestată de noi pentru organizarea și desfășurarea în cele mai bune condițiuni a practicii pedagogice a studenților, activitate pe care, de mulți ani de zile, o coordonăm la nivelul Facultății de istorie. Am adăuga – cu mare plăcere și frumoase amintiri – faptul că, în decursul activității noastre, am îndrumat un număr impresionant de profesori, în cadrul pregătirii pentru susținerea examenelor pentru obținerea gradului didactic I și, împreună cu alți colegi, am participat, ca președinte sau membru, în comisiile instituite de Ministerul Învățământului pentru susținerea și acordarea acestor grade didactice în unități școlare din întreaga țară.

Gândurile mele se îndreaptă în aceste momente – cu deplină recunoștință – către neuitatul profesor universitar dr. *Aron Petric* (1915–1981), cel de la care am învățat încă din anii studenției mele și, în mod continuu, după aceea, până la cutremurătorul său sfârșit, tainele activității metodice, în care a fost un desăvârșit maestru. Continuându-l la catedră, în acest domeniu, mi-am făcut întotdeauna o profesiune de credință din a nu-i întina în nici un fel memoria, prin rezultate mai prejos de așteptările sale, în frumoasa și generoasa în satisfacții activitate de a-i iniția pe cei interesați în tainele meșteșugului predării istoriei.

Un gând ales îndrept, totodată, spre acel minunat coleg și excelent specialist în domeniul metodicii în predarea istoriei, care a fost lector univ. *Ion Gh. Șendrulescu* (1923–1991) – decedat și el în condiții de asemenea tragice, răpus de o boală necruțătoare – alături de care, în anii '80, am așezat pe baze temeinice, în facultate, activitatea de familiarizare a studenților și viitorilor absolvenți cu metodele și tehnicile de predare a istoriei.

*
* *

Revenind la *Argumentul* căruia îi subordonăm această introducere în *Metodica predării istoriei*, ținem să precizăm că, prin *CURRICULUM*, se acordă, în chip pe deplin temeinic, o atenție

substanțială problemelor de conținut. *CURRICULUMUL* național pe care începem să-l aplicăm va asigura, firește, predarea/învățarea acestui obiect de studiu într-o manieră asemănătoare în unitățile școlare din întreg spațiul românesc. Această realitate, odată încetățenită în procesul de învățământ, nu va diminua, însă, cu nimic rolul inițiativei proprii, al imaginației și intuiției pedagogice – atribute esențiale pentru aplicarea cu succes a principiilor metodice formulate aici. Libertatea de acțiune a profesorilor a stat neconținut în atenția factorilor care au contribuit la alcătuirea *CURRICULUMULUI*.

Convingerea că fiecare dintre noi – deopotrivă cei cu mai multă experiență în domeniu și cei aflați abia la început de drum – avem de învățat continuu, angajăm discuțiile ce urmează în acest manual, pornind de la premisa că tot ceea ce ne-a călăuzit până acum în domeniul aplicării Metodicii predării istoriei constituie un bun câștigat, după cum tot ceea ce urmează a fi aplicat - pe baze moderne – datorită sugestiilor acestui *CURRICULUM* va fi de bun augur pentru toți – profesori și elevi – în procesul de perfecționare constantă a procesului de predare-învățare a istoriei.

25 Februarie 1997

Prof. univ. dr. GH. I. IONIȚĂ

1. PREDAREA – ÎNVĂȚAREA ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL NOSTRU GIMNAZIAL ȘI LICEAL ÎN FAȚA UNOR NOI EXIGENȚE ALE APLICĂRII PROIECTULUI DE REFORMĂ COFINANȚAT DE GUVERNUL ROMÂNIEI ȘI DE BANCA MONDIALĂ*

Este îndeobște cunoscut astăzi că majoritatea reformelor care au loc în diverse sisteme de învățământ din lume constituie, în măsură apreciabilă, reforme ale curriculum-ului școlar. „În cazul României – se arată în amintitul document programatic –, dincolo de o serie de căutări – firești până la un punct, în orice perioadă de tipul celei pe care o parcurgem – un fapt s-a impus cu claritate în ultimii ani: *obiectivul esențial* și, totodată, pe termen lung al preconizatei reforme este abandonarea *modelului centralist al învățământului* – artificial, rigid și impenetrabil, structurat în termeni anacronici caracteristici, în esență, tipului de societate industrială și trecerea treptată la un *model* prin excelență *realist, dinamic și flexibil*, pe deplin adaptat mutațiilor actuale și de perspectivă ale societății, deschis infuziei de nou și capabil de autoreglare”¹.

Un astfel de obiectiv oferă o serie de repere pentru conturarea riguroasă atât a unei baze conceptuale coerente – fără de care ar fi

* *Vezi: Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Buc., 1996 (Documentul este apărut sub egida Ministerului Învățământului și a fost elaborat de Consiliul Național pentru Curriculum și formarea profesorilor și de Institutul de științe ale educației).

¹ *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Buc., 1996, p. 5.

imposibil de definit o reformă curriculară în adevăratul sens al cuvântului –, cât și a componentelor de ordin *strategic și tactic* al promovării evoluțiilor preconizate.

Dar ce se înțelege, de fapt, prin CURRICULUM? El reprezintă un concept cheie nu numai în științele educației, dar și în cadrul practicilor educaționale contemporane.

În sens larg, *procesual*, prin CURRICULUM se desemnează ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar.

În sens restrâns, CURRICULUM-ul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului.

Componentele de bază ale CURRICULUM-ului – în calitatea sa de proiect educativ – sunt următoarele:

- Documentele de politică educațională care consemnează idealul educațional al societății, precum și finalitățile sistemului de învățământ;

- Obiectivele generale ale sistemului de învățământ;

- Planul de învățământ;

- Obiectivele de formare pe cicluri și tipuri de școli;

- Programele analitice-reunite, în ultima vreme, sub denumirea de CURRICULUM SCRIS sau OFICIAL;

- Manualele și materialele auxiliare pentru elevi;

- Ghidurile sau alte tipuri de materiale pentru profesori;

- Instrumentele de evaluare etc.

Segmentul cel mai important al CURRICULUM-ului este, fără îndoială, *programa școlară sau analitică*. În funcție de întreaga valoroasă tradiție românească în materie de învățământ există o experiență multiplă și tot la fel de valoroasă în privința preocupărilor pentru o judicioasă proiectare didactică, pentru alcătuirea programelor școlare de istorie ca și la oricare alt obiect de învățământ.

Potrivit noilor exigențe ale alcătuirii CURRICULUM-ului două aspecte principale trebuie soluționate:

– unul care *orientează (reglează)* acțiunea educativă, cuprinzând finalitățile, scopurile și obiectivele de studiu;

– celălalt care permite realizarea acestora, respectiv căile, mijloacele și activitățile.

O bună parte dintre aceste elemente intră, de altfel, direct în componența programelor școlare propriu-zise. De aceea, elaborarea unor programe școlare constituie o parte inseparabilă a unui demers mai amplu, acela de proiectare a CURRICULUM-ului în ansamblul său.

În încheierea acestor succinte considerații asupra CURRICULUM-ului școlar s-ar impune a fi menționat că – odată elaborat – acesta nu înseamnă nicidecum un document imuabil și impermeabil la schimbare. Din contra, el trebuie să se caracterizeze prin *procesualitatea și dinamica* sa continue, prin capacitatea de a se regenera mereu, ca urmare a detectării și soluționării propriilor disfuncții intrinsece. Evident, în condițiile în care CURRICULUM-ul va intra în acest *proces de permanentă revizuire/regândire*, accentul în demersul de dezvoltare se va pune treptat pe realizarea – alături și în paralel cu manualele alternative – a unor materiale curriculare variate, destinate ameliorării procesului de învățare, dar și pe „reorientarea” mai accentuată a demersurilor de elaborare – implementare spre instituția școlară.

*

* *

În ce privește ISTORIA, grație activității unor harnici militanți pe tărâmul efortului de reformare a învățământului și pe acest tărâm – al CURRICULUM-ului – există de-acum o apreciabilă experiență acumulată.

Rezultat al strădaniilor aceluiăș Consiliu Național pentru CURRICULUM și formarea profesorilor, precum și ale Institutului de Științe ale Educației există deja o serie de rezultate. Ne-ar fi suficient, credem, în acest cadru, să amintim de studiul publicat de Laura Căpiță în „Xenopoliana” III, nr. 1–4/1995 sub titlul *Reforma*

învățământului, CURRICULUM pentru istorie. Se află sintetizată în acest studiu o valoroasă experiență acumulată prin cercetări și aplicații practice la „cazul ISTORIEI”*.

Firește, activitatea de elaborare științifică pe acest tărâm se află abia la început. Eforturi mari vor trebui depuse de-acum înainte până a se reuși să se introducă în școala noastră nu numai concepția despre CURRICULUM-ul școlar la istorie dar până a se ajunge a se revărsa binefacerile ei în tot ceea ce se întâmplă pe tărâmul predării – învățării istoriei.

În ce ne privește, cu mijloacele ce ne stau la îndemână în privința predării și dezbaterii problemelor de Metodica predării istoriei vom face tot ceea ce depinde de noi pentru a transpune în viață orientările noi care se pun în fața unei școli capabile tot mai mult de performanță, realism, obiectivitate și adevăr.

Este firesc, prin urmare, ca să lansăm chemarea către toți beneficiarii acestui manual de a fi cât mai sensibili la demersul nostru pornit din dorința arzătoare de a deschide în acest domeniu o cale liberă și cât mai largă noului.

* Mai concret, acest studiu abordează eforturile depuse pentru construirea CURRICULUM-ului de istorie pentru gimnaziu.

2. DESPRE ISTORIE ȘI ROSTURILE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII EI CORECTE, CONFORM ADEVĂRULUI, AȘA CUM A FOST

În ansamblul disciplinelor școlare, istoria ocupă un loc de prim plan în procesul complex de formare a tinerei generații. Acest loc privilegiat – cum ne place să-l considerăm –, privilegiat în ansamblul disciplinelor școlare cu acțiune instructivă și educativă, se datorează, în primul rând, obiectului cunoașterii istorice (reconstituirea trecutului sub toate aspectele sale – economic, social, politic, cultural, ideologic etc. – și explicarea acestuia prin descoperirea, dincolo de faptele singulare, a necesității esențialității și universalității); în al doilea rând, prin multiplele sale valențe educative, formative; în al treilea rând, prin ponderea mare pe care istoria o ocupă în viața școlarului care începe cunoașterea și preluarea achizițiilor culturale ale trecutului din fragedă copilărie și continuă să le aprofundeze până în clasa a XII-a; în al patrulea rând, prin prezența istoriei în viața cotidiană, prin mass-media, ca urmare a interesului unor categorii largi ale populației – interes mereu sporit – față de faptele înaintașilor, față de învățămintele trecutului.

Constituită, practic, într-un adevărat tezaur al învățămintelor trecutului și prezentului, cu multiple trimeri spre viitor, istoria apare ca disciplină independentă încă din zorii umanității, când nevoia de a consemna și transmite experiența trecutului se face tot mai mult resimțită. Considerată de către antici „magistra vitae”, istoria a fost, prin timp, cartea de căpetenie a generații după generații, care au militat pentru progres, dreptate socială și națională, pentru făurirea unui prezent și a unui viitor prosper.

Știință de sinteză, componentă esențială a culturii generale a oricărui om care se respectă, știință umanistă prin excelență, având în centrul ei omul și activitatea umană, transformatoare, militantă, știință pluridimensională, integratoare, ordonatoare și explicativă, istoria îmbogățește viața și cunoașterea oricărui om – tânăr sau vârstnic – cu imensa și valoroasa experiență a umanității, dezvăluindu-le sensurile devenirii istorice. Prin aceasta, istoria se constituie efectiv într-o știință a trecutului și prezentului.

Valoarea și locul istoriei în ansamblul preocupărilor pentru formarea și educarea elevilor, ca și a fiecărui cetățean, sunt asigurate de conținutul ei – evoluția societății omenești de-a lungul timpului, progresul neconținut al factorilor economici, științei și tehnicii în strânsă legătură cu dezvoltarea vieții spirituale. Prin natura sa, istoria cuprinde un material imens, prezintă o varietate de date, fapte, evenimente, o uriașă comoară de experiență acumulată de-a lungul mileniilor care poate și trebuie să îmbogățească activitatea prezentă și viitoare cu învățăminte și concluzii pentru ridicarea țării noastre pe noi trepte ale dezvoltării și civilizației.

Istoria operează cu concepte, noțiuni specifice și altor discipline, apelează la cunoștințele dobândite de elevi la alte obiecte. Astfel, ea aprofundează cunoștințele elevului, îi dezvoltă capacitățile intelectuale, punându-l în situația de a opera, în condiții diferite, cu noțiunile care au un grad mai mare de generalitate, de a evidenția trăsăturile generale și particularitățile acestora.

Istoria constituie, în același timp, și fundament pentru cunoștințele dobândite de elevi la discipline ca: limba și literatura română, literatura universală unde nu se poate studia corect fenomenul literar, artistic fără stabilirea cadrului social-economic și politic în care s-au dezvoltat; geografia economică poate fi înțeleasă de elevi numai prin prezentarea cadrului istoric; la istoria filosofiei este de neconceput tratarea diverselor concepții filosofice fără evidențierea, fără cunoașterea condițiilor istorice în care au apărut ș.a.m.d.

Enumerarea numai a câtorva aspecte – desigur, nu ne putem propune să tratăm exhaustiv problema – sugerează că istoria, având

caracter unitar (obiect de studiu propriu și metode specifice) este, în același timp, o știință și o disciplină școlară pluridisciplinară, integratoare, care asigură o viziune unitară despre lume și viață, oferă posibilitatea structurării într-un tot unitar a cunoștințelor dobândite de elevi la numeroase alte discipline.

Cu privire la rolul istoriei, la funcțiile multiple ale acesteia s-au făcut aprecieri cu totul deosebite, din antichitate până astăzi, nu dorim să insistăm, fiecare dintre noi, studenți și profesori având în zestrea noastră acumulată prin timp nenumărate exemple în acest sens. Istorici, filosofi, metodologi și tot felul de alți oameni de carte apreciază că istoria are în principal două tipuri de funcții: funcții de cunoaștere și funcții practice, aplicative.

Evident, în privința funcțiilor de cunoaștere, istoria, datorită obiectului său, aduce o contribuție fundamentală la înțelegerea științifică a omului și a societății, a organizării și funcționării societății în diferite etape istorice; cunoașterea faptelor trecutului permite cunoașterea realităților prezente și a tendințelor viitoare. Ea este, în același timp, izvor de înțelepciune prin concluziile ce pot fi trase din faptele trecutului, fie pozitive, fie negative. Istoria are și un rol excepțional – alături de alte discipline – în formarea culturii generale, în ridicarea nivelului de cultură prin cunoașterea a tot ceea ce a creat valoros omenirea în domeniul vieții materiale și spirituale.

Reconstituirea trecutului la lecție prin explicarea acestuia conduce activitatea de predare-învățare a cunoștințelor nu spre memorarea mecanică a unor fapte, evenimente istorice, ci spre înțelegerea esenței acestora, a legităților care acționează în societate și au caracter de universalitate.

În studierea cunoștințelor despre dezvoltarea societății omenești de la o orânduire la alta, profesorul trebuie să aibă în vedere relevarea și interpretarea științifică a mecanismului proceselor istorice, înlănțuirea logică, dialectică a faptelor și fenomenelor istorice, astfel încât să facă posibilă demonstrarea convingătoare a caracterului logic al evoluției societății, al procesului dezvoltării sale continuu ascendente. Prin toate acestea, cunoașterea istorică contribuie într-o

măsură foarte mare la formarea concepției științifice a elevilor. Aceasta este, în fond, condiția esențială pe care se bazează realizarea funcției cognitive a istoriei.

Funcția practică, aplicativă a istoriei își are și ea importanța ce trebuie relevată, concurând – cu bune rezultate – la dezvoltarea personalității umane, vizând atât latura cognitivă, cât și cea volițional-afectivă. Istoria este o formă a conștiinței de sine a unei comunități și, prin aceasta, are și o funcție integratoare. Studiul istoriei contribuie la identificarea individului cu colectivitatea din care face parte, la educarea patriotică a acestuia.

Dorim să mai subliniem, în chip deosebit, că istoria este o sursă de exemplaritate, este profund evaluativă, elevul putând să găsească în faptele strămoșilor, ale generațiilor anterioare modele de dăruire pentru slujirea intereselor patriei, pentru progresul ei.

Data fiind bogăția de învățăminte, de idei morale pe care le cuprinde, funcția evaluativă a istoriei a fost recunoscută încă din antichitate. Numeroase sunt personalitățile care pot servi profesorului ca model în vederea formării comportamentului elevilor, a integrării sociale a acestora. Istoria însă îndeplinește acest rol educativ numai dacă în procesul de predare-învățare profesorul are în vedere formarea convingerilor, cultivarea sentimentelor, crearea acelor disponibilități pe care orice tânăr trebuie să le aibă. Oamenii sunt sensibili – în genere – la argumente științifice, dar sunt încă și mai sensibili la cele de natură emoțională. În aceasta constă funcția specifică a istoriei ca disciplină de învățământ, ea adresându-se deopotrivă intelectului și inimii, solicitând rațiunea și simțirea.

Și, totuși, ar mai rămâne încă de subliniat ceva anume peste care nu trebuie trecut, sub nici un motiv! În planul asigurării conținutului predării la istorie este necesar ca, în spiritul adevărului și al deplinei echidistanțe față de orice interpretare cu substanță politică, să se găsească în toate împrejurările soluții în rațiune, bun simț și dreaptă măsură. Altfel, lucrurile pot fi mult complicate și ar fi păcat!

*

Istoria, cea dintâi carte a nației, pentru că într-însa ne vedem cu toții trecutul, prezentul și viitorul se predă în învățământul din țara noastră începând cu clasa a IV-a în care elevii învață *Istoria românilor*.

După această punere în temă a elevilor, într-un sistem școlar organizat, pe baza unei programe analitice bine determinate, începând cu clasa a V-a și pe fluxul întregului ciclu gimnazial istoriei românilor și universale i se rezervă un loc important în planurile de învățământ. Astfel, în clasa a V-a, câte două ore pe săptămână se studiază *Istoria universală antică și medievală* iar în clasa a VI-a, tot în câte două ore pe săptămână, *Istoria universală modernă și contemporană*. În clasa a VII-a, în câte două ore pe săptămână, se studiază *Istoria românilor antică și medievală* iar în clasa a VIII-a, tot în câte două ore pe săptămână, *Istoria românilor modernă și contemporană*.

Studierea istoriei românilor și universală se reia în ciclul liceal, în câte 1, 2 sau 3 ore pe săptămână (potrivit profilului liceului; se înțelege că 3 ore se rezervă acestui obiect de învățământ în liceele de istorie-științe sociale). Dispunerea materiei pe epoci istorice în ciclul liceal se face potrivit cu următoarea structură: la clasa a IX-a: *Istoria universală antică și medievală*; la clasa a X-a: *Istoria universală modernă și contemporană*; la clasa a XI-a: *Istoria românilor antică și medievală* iar în clasa a XII-a: *Istoria românilor modernă și contemporană**.

În ciclul liceal se predau și următoarele discipline de istorie care au statut opțional: istoria religiilor, istoria artei, istoria culturii și civilizației.

Norma unui profesor titular de istorie este în prezent de 18 ore pe săptămână. Profesorii care dețin gradul I didactic și au 25 de ani vechime în învățământ sunt obligați să predea numai 16 ore pe săptămână.

* În concordanță cu prevederile noii Reforme a învățământului urmează – într-un viitor apropiat – să fie modificată și structura predării istoriei pe ani de studiu. În ce ne privește, la data când definitivăm textul de față, operăm cu structura aflată acum în uz.

Nu ne propunem să facem istoricul predării istoriei în învățământul din țara noastră, să precizăm când și ce s-a câștigat sub raportul numărului de ore afectate acestui obiect; vom spune însă că, întotdeauna, ca și profesorii de la alte obiecte și cei de istorie s-au străduit ca în planurile de învățământ obiectul lor să fie cât mai bine reprezentat cu o încadrare în cât mai multe ore. O astfel de strădanie se depune și în prezent, fiind deplin justificată aspirația ca, în unele tipuri de școli, istoriei să-i fie rezervat un număr mai mare de ore săptămânal decât o singură oră, pe motivul că este extrem de greu a se face față onorabil predării imensului material propus de programa analitică și de manuale într-un timp atât de restrâns.

*

Spre deosebire de alte obiecte care se predau în învățământul nostru gimnazial și liceal, istoria prezintă anumite particularități care merită să fie discutate și, de altfel, au și fost și vor mai fi discutate. Dintre ele n-am aminti decât: legătura acestui obiect de învățământ cu politica; istoria ca știință și istoria ca obiect de învățământ, compatibilitatea primeia dintre ipostaze cu cea de-a doua.

Nu ne propunem să discutăm din punct de vedere teoretic despre aceste probleme, ci vom insista pe un teren al concretului activității istoricilor și – pe această cale – se va putea deduce și răspunsul nostru la problemele invocate mai înainte.

Am începe prin a aprecia că, poate mai mult decât oricând în trecut, cunoscătorul și iubitorul onest al istoriei, cititor pasionat al celor mai noi rezultate ale cercetării științifice obiective din acest domeniu așteaptă astăzi cu respirația întretăiată apariția lucrărilor, studiilor, sintezelor, documentelor care să exprime *la zi* pozițiile, concluziile care rezultă din dezbaterile complexelor probleme ale trecutului și prezentului dar, mai ales, din înlăturarea atât de des invocatei „falsificări” făcute până la evenimentele din decembrie '89 în interpretarea și scrierea istoriei. Cu toate că prețurile cărților au crescut și cresc mereu, în procente alarmante, care depășesc cu mult dorințele și posibilitățile celor mulți de a-și făuri o zestre alcătuită

din cele mai reprezentative, mai reușite și mai utile apariții editoriale, cartea de istorie se cumpără; chiar și cele mai scumpe cărți, dar valoroase în privința bogăției de informații și concluzii pe care le iradiază, dispar repede din rafturi și de pe teșghele. Prin urmare, setea de carte obiectivă, dreaptă, scrisă cu competență și responsabilitate este mare la publicul românesc iubitor de istorie, acum ca și întotdeauna în trecut. Motivațiile sunt multiple și – în cele ce urmează – nu dorim, din varietatea lor, să ne referim decât la unele care ni se par mai importante.

După cum ne amintim, imediat după '89, un slogan zămislit în tenebrele activităților demolatoare, nihiliste ale relei credințe ale unora a „decretat” că, în ultimele patru decenii și jumătate, istoria a fost la noi falsificată. Au apărut chiar inițiative de interzicere a circulației unor cărți de istorie scrise în acei ani, de distrugere a acestora, de interzicere a citării unor autori și a lucrărilor lor (parcă astfel de metode s-au mai folosit cândva și pe la noi, ca și prin alte țări împotriva anumitor cărți și a autorilor lor?!). În unele biblioteci, chiar și în școli – mai ales în cabinetele de istorie –, au pătruns fel de fel de indivizi și chiar cete de „purtători de cuvânt ai noului” (?!), care au golit rafturile de tot felul de cărți și materiale – printre ele și foarte multe de istorie – pe criterii pe care acești vajnici „pionieri ai viitorului” le-au certificat pe loc. S-a distrus fără noimă un fond de carte de care astăzi și în viitor vom avea încă multă nevoie. Vinovații? Justificarea unor astfel de fapte? Greu de precizat!

Prin astfel de „metode” au fost distruse și cu greu vor mai putea fi reconstituite în multe unități de învățământ cabinete de istorie atât de bine realizate și extrem de utile predării istoriei. În context s-a zdruncinat pe nedrept și interesul mai larg al școlilor pentru întreținerea vieții unor astfel de cabinete, în timp ce la alte obiecte (fizică, chimie, biologie, geografie ș.a.) astfel de cabinete și laboratoare continuă să existe și să fie consolidată activitatea lor prin dotări bine gândite și ancorate în interesul pentru organizarea unui învățământ modern.

„Misiunea” plănuită asupra cabinetelor de istorie de furioșii purtători de cuvânt ai „noului” pe care îi avem în vedere a fost îndeplinită, n-a fost atât de greu acest lucru și, iată, verdictul judecății

drepte tot istoria îi dă și pentru asemenea năzdrăvănii, acum, după ce am pornit din nou la drum. Cabinetele de istorie – acolo unde au fost desființate – trebuiesc refăcute, ele trebuie să existe și de aceea ne vom și ocupa – în mod special – în cuprinsul manualului nostru de importanța organizării și sporirii funcționalității lor.

În ultima vreme, iubitorul de istorie constată cu mare bucurie că au apărut și continuă să apară o serie de titluri și sunt publicați o serie de autori (unii dintre ei de mult trecuți în lumea umbrelor) care, din păcate, în trecut, până prin anii '70 și-au făcut loc cu greu (dar, totuși, mulți dintre ei și-au făcut loc și atunci!) în planurile editoriale. Este un lucru bun pe care-l salută orice om de bună condiție, cu respect pentru adevăr și lumină. Este deja deschis un front editorial pentru tot felul de apariții, pentru evaluări și reevaluări, pentru depășirea tarelor unei anumite perioade de timp în care astfel de lucruri – cum am arătat mai înainte – au putut fi cu greu posibile.

În acest cadru problematic s-ar cuveni precizat că este total greșit astăzi și oricând în viitor a se încerca să fie taxată global toată producția istoriografică românească din cele patru decenii și jumătate scurse după cel de-al doilea război mondial drept falsificată, drept contaminată cu interpretări care ar face-o absolut nefolosibilă. În cadrul acestui interval de timp, orice om obiectiv face, trebuie să facă distincția de bun simț, de pildă, între ce a fost și rămâne criticabil până prin anii '60 și situația nou intervenită, radical schimbată în bine, care a urmat, desigur neaducătoare a deplinului reviriment din acest punct de vedere. După cum este cunoscut, până în anii '60 s-a practicat în istoriografia din țara noastră – urmare a implicării factorilor străini, de ocupație până și în direcționarea scrierii istoriei –, negarea semnificațiilor marilor momente ale istoriei noastre, a personalităților ilustre care ne-au înnobilit istoria și negarea a însăși limbii române, a culturii noastre. Ne referim, firește, la anii în care s-a încercat și s-a reușit (Vai, cu cât de păgubitoare efecte, chiar pe termen lung!) impunerea interpretării false, diversioniste a teoriilor științifice privind originea poporului român și a limbii noastre strămoșești. Și câte alte probleme de istorie n-au fost în acea perioadă răscolite și efectiv falsificate, cu intenții la fel de diversioniste!

Luându-se un nou curs și în domeniul interpretării istorice, pe măsură ce România – începând cu anii '60 – și-a impus atitudinile mai demne, de independență, de lichidare a trecutului ce determinase falsificările de tot felul, învăluite în diabolice complicități și vinovății, în știința istorică a început să pătrundă, treptat, un curent proaspăt, tonifiant, de interpretare curajoasă, animată de sinceritate, de convingeri ferme, inspirat din analize duse până la capăt asupra istoriei, așa cum a fost ea, în afara prejudecăților, a conjuncturismului și a oricăror voințe abuziv – subiective, inspirat, totodată, din tezaurul de experiență universală în acest domeniu. În acele împrejurări au fost dezvăluite și extirpate multe dintre tezele care se cuibăriseră – până în anii '60 – în activitatea istoriografică, denaturările și falsurile, destule dintre ele de o gravitate jenantă pentru a mai fi doar și amintite astăzi. În aceste împrejurări, cu măsura înaltă a cinstirii istoriei mai vechi sau mai noi, au fost rescrise, practic, întregi capitole fundamentale ale istoriei, capitole asupra cărora, timp îndelungat, se revărsaseră până atunci, valuri de erori și de omisiuni, de interpretări dogmatice, aventuriste, obiectiviste, de scheme rudimentare, lichidatoriste, stângiste, care scoteau din istorie remarcabile pagini de existență și de luptă tumultoasă românească.

În acest context au fost repuse în circulație noțiunile de patrie și patriotism. Aceleași îndreptări ne-au redat „Hora Unirii”, „Pui de lei”, „Deșteaptă-te române”, „Pe-al nostru steag e scris unire” și câte altele dintre cântecele noastre fascinante, de îmbărbătare, de vitejie și de luptă, interzise un număr de ani de a mai fi cântate; nu este mai puțin adevărat însă că, în tot acel timp – după cum prea bine se știe – , acele cântece au supraviețuit în conștiința unei întregi națiuni ce-și aștepta cu înfrigurare ceasul redeșteptării, care a și venit, pentru că nu putea să nu vină!

Revirimentul valorificării moștenirii noastre progresiste ne-a apropiat repede, în acele condiții, de ceasul fericit al reumplerii Pantheonului neamului, aproape golit o vreme, până prin anii '60, al reumplerii cu marile sale figuri politice, istorice, cu iluștrii săi gânditori și cărturari, cu strălucitele sale personalități artistice. În inima

poporului nostru s-a redeșteptat, treptat, conștiința de sine, amorțită o vreme, sentimentul mândriei naționale constituindu-se într-un puternic factor motor al reevaluărilor istorice și culturale, de toate tipurile.

Chiar dacă unora, astăzi, astfel de aprecieri le-ar putea sugera că sunt determinate de izuri propagandiste sau, poate, că au tente euforice, nostalgice, o întreagă realitate istoriografică li se înfățișează, cu tot ce a produs ea bun, începând cu anii '60, firește, în condițiile în care au continuat să apară și lucrări mai puțin izbutite, chiar teziste sau direct vulgarizatoare; acestea din urmă constituie, desigur, o altă problemă – de o gravitate aparte – asupra căreia nu ne propunem să insistăm.

În contextul pe care-l avem în vedere s-a luat curs deschis și pe planul respingerii cu fermitate a „tezelor” unor preinși istorici de peste hotare, care, în activitatea lor diversionistă, se străduiau să falsifice adevărul și realitatea, prezentând tendențios istoria românilor, cu vizibile tente șoviniste, revanșarde, revizioniste.

Pentru astfel de inițiative ale istoricilor – se știe prea bine – conducerea politică a țării a fost, nu o singură dată, dojenită sau direct bruscată, pe la Moscova și prin alte locuri.

Fără îndoială, față-n față cu toate aceste împliniri și realități ce pot fi multiplu probate cu forța de convingere a faptelor indubitabile, se cuvine a aminti, cu regret, că s-au putut petrece și o serie de situații în care slăbiciunile unor vârfuri politice, începând chiar cu cuplul ceaușist, au dus la impunerea – în multe privințe – și a o serie de judecăți și practici discutabile și discutate în surdină încă atunci în lumea istoricilor și la „încluderea” în istorie a „participării”, chiar și a „contribuțiilor esențiale” ale unor persoane care nu-și justificau într-un mod locurile ce le era astfel stabilit. Tot așa, față de o serie de probleme considerate inabordabile din cauze care nu se precizau dar erau ușor de intuit pentru istorici, nu li s-a permis acestora să se „apropie”, nepunându-li-se la îndemână materialele documentare de arhivă, *necesar*, *interzicându-se* publicarea chiar și a ceea ce era ușor de evaluat în asemenea probleme. Ambiții bolnăvicioase ale cuplului ceaușist au făcut ca anumite probleme concrete de istorie să fie pur și simplu omise din lucrările tipărite, după cum și o serie de nume proprii au fost puse la index, n-au putut să apară ani în șir în presă sau în

cărțile de specialitate. Să ne referim și la cel mai trist și mai cutremurător lucru și anume că, accentuându-se treptat, cultul personalității pe care l-au determinat și amplificat soții Ceaușescu, pe măsură ce am înaintat în timp – prea bine este cunoscut – a avut să sape o adâncă breșă în terenul cercetării istorice și al interpretării datelor sale. Sunt acestea aduceri aminte ale unor stări de lucruri care s-au petrecut, din păcate, un timp, cu efecte greu de evaluat încă, până la ultimele lor resorturi.

*

În situația nou intervenită în țara noastră după '89, continuă – prea bine se știe – publicarea producției științifice a istoricilor care au fost activi pe acest tărâm și până atunci. Unii dintre ei – marea lor majoritate – nu-ți dau posibilitatea să le poți diferenția producția de astăzi, față de aceea care le-a aparținut până în '89, sub raportul conținutului, al mesajului său. Să nu fi avut ei, deci, posibilitatea, în cei 45 de ani, să fi exprimat adevărul în scrierile lor? Cum s-ar explica, atunci, faptul că adevărurile pe care le promovează astăzi prin cercetare și interpretare științifică la fel de onestă ca și atunci sunt, practic, similare celor pe care le întâlneam în creația lor și până în '89? Este în fapt vorba – în această categorie – de oameni de carte, competenți și responsabili, care n-au abdicat de la principiile lor niciodată, nici înainte de '89 și nici de-atunci încolo; ei au folosit, cu pricepere și tenacitate, terenul care le-a fost pus la dispoziție pentru a-și etala știința de carte, așa cum fac și acum. O știință pusă în slujba adevărului istoric, și atunci ca și acum! Și sunt mulți oamenii aceștia care-și merită respectul și prețuirea noastră, a tuturor.

Să menționăm totuși că în categoria avută de noi în vedere mai înainte, a creatorilor autentici pe tărâm istoriografic, înscriem, n-avem cum să nu înscriem, mai ales pe cercetătorii epocilor mai de mult timp trecute. N-ar avea cineva cum să nu fie de acord cu faptul că, în domeniul istoriei contemporane, lucrurile au fost mai complicate, cum au rămas de altfel și acum. În fond, ambiția câteunora de a se vedea neapărat intrați în istorie și de a-i arunca pe alții în afara ei a produs, până în '89, din păcate, destule deranjamente în planul evaluărilor istorice serioase, în această problematică.

Există astăzi, se manifestă uneori gălăgios, și o altă categorie de oameni înregimentați în frontul cercetării istorice, aceia care, până în '89 – chiar în institute de cercetare de profil lucrând, cu obligația justificării locului ocupat în schemă prin producția științifică oferită spre publicare – n-au etalat pe atunci nimic semnificativ sau – din necesități de justificare a încasării lunare a salariului – au oferit foarte rar „contribuții” greu de categorisit, cum s-ar zice, *de serviciu*. Imediat după '89 au lansat, mulți dintre ei, „justificarea” potrivit căreia sub cenzura ceaușistă n-au dorit sau n-au putut să-și valorifice creațiile. Am citit și am auzit chiar vorbe mai dure din partea unora din această categorie, conform cu care ar fi fost împiedicați, sabotati să se afirme. Dar ce ne facem cu foarte mulți dintre ei, căci nu-i vedem nici astăzi afirmându-se? Și unde le-o fi oare producția de sertar, acumulată înainte de '89, acele lucrări monumentale pe care le-au ocrotit și le-au ascuns atunci tiparului. Firește, astfel de motivații nu pot, practic, decât să-i descalifice pe amintiții preopinenți, iar celor care-i cunosc câți bani fac, nu le pot produce decât zâmbete, în cazul cel mai bun.

În peisajul istoriografic actual nu trebuie să se scape faptul că există și o altă categorie, a acelor care – foarte productivi, sub raport publicistic, până în '89 – s-au retras după aceea într-o indiferență publicistică greu de explicat și de acceptat poate de cei care le observă gestul; o indiferență justificată însă, într-o anume măsură, din punctul lor de vedere, exprimat câteodată. Aceștia încearcă să se dumirească încă, în mod temeinic, asupra felului în care s-a „falsificat” istoria, până în '89, pentru a ști cum să evite sfera unor astfel de „falsificări”.

Această atitudine nu trebuie asemuită – pur și simplu – cu statul pe margine pentru urmărirea momentului prielnic în vederea reintrării în arenă, cum câte unii mai interpretează, în chip răutăcios și total nejustificat, astfel de gesturi. Aceasta este poziția unor oameni de carte, care se respectă și se doresc respectați de semenii lor. Și nu oricum, ci cu prețul unor sacrificii pe care le fac, deocamdată, pentru a se clarifica, și al unor eforturi sporite pe care sunt dispuși a le face în viitor, pe tărâmul creației istorice, eliberate de orice apăsări și greșite etichetări.

Ajunși aici s-ar cuveni să constatăm că au trecut, din '89, 7 ani. Ce pot observa, în definitiv, amintii istorici, stând „pe margine” – mai mult sau mai puțin – și observând, pregătindu-și reintrarea în arena vieții publicistice? În primul rând, că marile „mutații” în istoriografie nu s-au produs și nu se produc, că n-au apărut încă acele lucrări și dezvăluiri de adevăruri capabile să răstoarne istoria învățată și știută până în '89, dezvăluiri atât de trâmbițate de făuritorii „noii istoriografii” și că munca de cercetare onestă determină creații dominate de simțul măsurii al autorilor lor, așa cum au existat creații în toate timpurile! Apoi este de observat că gălăgioșii partizani ai răsturnării istoriei prin rescrierea ei și curățarea de „falsificări”, n-au avut ce răsturna în afara perspectivei ușor de înțeles a înlăturării interpretărilor forțate, abuzive, introduse până în '89 în circuitul istoriei, din motive și vinovății prea bine cunoscute și la care ne-am referit mai înainte. Odată înlăturate acestea din manualul școlar de istorie sau din oricare carte de istorie au rămas faptele, cele incontestabile, cele adevărate și concluziile indubitabile ale istoriei care funcționau prea bine și până în '89 căci, în definitiv, n-au existat, nu există și nu vor exista nicicând două istorii, două adevăruri, nici în cazul nostru, nici al altor popoare. O singură istorie poate exista – o istorie alcătuită din fapte – și aceasta nu suportă să i se pună în sarcină, în chip abuziv, la infinit, neadevăruri sau interpretări puerile, tendențioase, în maniere intenționat vinovate. Oricât s-ar încerca, de pildă, Ștefan cel Mare nu va putea – acum sau în viitor – să fie făcut nici mai mare, nici mai mic decât a fost; la fel Mihai Viteazul va rămâne peste veacuri același viteaz cunoscut – nici mai mare, nici mai mic ș.a.m.d.

În afara situațiilor mai înainte pomenite, ale afirmării după '89 a „noii istoriografii” din țara noastră, se află în plină desfășurare activitatea de introducere, pe masa de lucru a diferitelor edituri, a unor lucrări ce conțin problemele de istorie neglijate sau grav „falsificate” în trecut. Pe un astfel de fond și cu intenții nu întotdeauna ușor de bănuț din primul moment se ajunge la forțări de notă, care conduc la supradimensionări și exacerbări de tipul propulsării de pe

poziții politice regaliste interesate, a scrierii istoriei monarhiei, invadându-se piața de carte cu tot felul de istorioare elaborate, îndoielnice din start, prin partizanatul politic care le determină.

Firește, o știm cu toții, un timp și din motivele amintite, instituția monarhică a fost nesocotită; puține lucrări dintre cele care s-au publicat până în '89, au abordat-o concret. Mai mult decât atât, potrivit cu indicațiile *de sus*, s-a ajuns, de pildă, în ultimii ani de până în '89, ca în cărți care prezentau istoria celui de-al doilea război mondial, să fie interzisă pomenirea numelui lui Mihai I de Hohenzollern care, totuși, să ne referim doar la un singur fapt, în 1944, când s-a produs cotitura de la 23 August, era suveranul României și a avut atunci un rol important, prea bine cunoscut. Tot așa și tot în acea perioadă nu s-au bucurat de un tratament mai bun nici ceilalți monarhi ai României în publicistica istorică.

Vremurile acelea au trecut, astfel de practici le încriminăm dar, iată, acum, observăm exagerări în celălalt sens, mergând spre exacerbarea nejustificată a rolului monarhiei în România, în toate timpurile prezenței ei în țara noastră.

În cadrul acțiunilor de „refacere” a adevărului istoric, acțiune în care au dat buzna tot felul de amatori de senzații, se manifestă – din păcate – și unii care au trecut de la obișnuințele lor din trecut în cercetarea unor anumite epoci istorice, la investigarea altor epoci situate chiar la mai mari distanțe cronologice, unele de altele. Faptul nu este – în chip global – de neacceptat. Unii chiar se și acoperă cu invocarea lui Nicolae Iorga și a altora care făceau istorie românească și universală, în chip obișnuit, la scara întregii lor desfășurări. Da, este drept, dar era vorba de Nicolae Iorga și de alți titani, înzestrați cu calități într-adevăr de excepție, era vorba de niște savanți adevărați.

Se înțelege că pentru a cerceta și a scrie în domeniile abordate de noii veniți în epoci noi – mai ales în cele apropiate zilelor noastre –, se simte nevoia unor acumulări cu totul excepționale dar, cum graba le impune celor pe care-i avem acum în vedere, pronunțarea în nu mai știm care chestiuni „arzătoare” aflate la ordinea bătăliilor politice ale zilei, apar deformări supărătoare, rezultate pur și simplu

din ucenicia pe care o profesează în noile zone și, din păcate, în destule cazuri, din partizanatul politic pe care îl propagă și care le și determină șubrezenia demersului. Mai ales dacă ținem cont că în această categorie s-au înghesuit amatorii de istorie contemporană, terenul cel mai propice pentru plătitul polițelor și pentru înlocuirea unor „falsificări” cu adevărate falsificări.

În peisajul istoric românesc contemporan „se afirmă”, din păcate, de pe poziții greu de caracterizat, și pionieratul câteunora – aflați chiar la vârste respectabile – în publicarea unor cărți de istorie (nu de memorialistică, acestea, poate, i-ar mai scuza!), deși până acum îndeletnicirile le-au fost de o cu totul altă natură. N-am vrea să intrăm în multe detalii, pentru că, de fapt, această categorie nici nu merită multă atenție, dar, totuși, ca un caz tipic, am aminti volumul semnat de Eduard Mezincescu: *Mareșalul Ion Antonescu și catastrofa României*, o tristă încercare de a zdruncina memoria Mareșalului Ion Antonescu, o personalitate de excepție, mult prea greu lovită și hulită în trecut, pentru a mai putea fi acceptată și astăzi o stigmatizare în plus pe seama sa, de maniera propusă de amintitul autor. Cui îi poate sluji oare o astfel de carte contrapusă în chip absolut adevărului și, potrivit cu acesta, inițiativelor ultimilor ani, nu de a-l reabilita pe Ion Antonescu (pentru că istoria l-a reabilitat de mult, din chiar momentul nesăbuitei execuții dictate împotriva lui), ci de a pronunța purul adevăr? Iată o întrebare apăsătoare care-și așteaptă și-și va aștepta răspunsul adevărat. Și îl așteaptă, în primul rând, istoricii care au colindat și colindă de ani de zile arhivele din țară și din străinătate și s-au acoperit și se acoperă de meritul de a înfățișa *adevărul* și de a-l promova cu onestitate, așa cum este el – întreg, tulburător – într-un impresionant număr de volume de documente și de cercetări elaborate pe baza acestora.

Citindu-i cartea lui Eduard Mezincescu, oricine poate observa că plonjarea în istoria tulburilor ani ai celei de a doua conflagrații mondiale reprezintă *ab initio* nu un act de cunoaștere și restituire a adevărului despre o epocă, despre o personalitate controversată, „tragică”, ci un act de vindictă peste timp. Judecata cumpănită este

înlocuită cu seturi de prejudecăți, îndelung mocnite și rumegate. A încerca să demonstrezi că Ion Antonescu a fost un personaj nefast, un diletant și un aventurier politic, animat de convingeri rasiste, care încercând recuperarea teritoriilor românești răpite în 1940 nu a făcut decât să precipite catastrofa țării nu înseamnă altceva decât a te situa la nivelul suburban al unor ineptii pe care, ani în șir, le-au distribuit în „operele” lor, atâția și atâția aventurieri de pretutindenii. Din păcate, Eduard Mezincescu coboară și sub acest nivel!

„Logica” scrierii sale este: cine-l reabilitează pe Antonescu resuscită obsesiile și idiosincraziile acestuia, antibolșevismul, antislavismul. El este dușmanul Rusiei de ieri, al URSS-ului sau Rusiei de azi. Și cine este inamicul vecinului de la răsărit este dușmanul... României.

Da, da, așa rezultă din cartea pe care o discutăm! Dar ce te faci cu astfel de „teze”, când *adevărul* indică, de fapt, cu totul alte piste pentru o analiză obiectivă. Căci, în definitiv, lui Ion Antonescu i se poate reproșa, e drept, rigiditatea principiilor și opiniilor, un anume gen de „loialitate ostășească” față de Hitler, care l-au împiedicat să vadă și să acționeze în sensul apărării intereselor vitale ale României și salvării ei în ceasul al 12-lea. Dar, atât în politica internă, cât și în cea externă, în conducerea operațiunilor militare, Antonescu nu a putut acționa decât în limita împrejurărilor respective. Și ce împrejurări complicate de cârdășia mai marilor Europei și ai lumii au avut a-i întuneca orizontul!

De fapt, așa cum am mai afirmat, problema care se pune nu este cea a reabilitării Mareșalului Ion Antonescu, ci a mai dreptei cumpăniri asupra unei epoci și a unei personalități despre care nu se pot emite, nu este cazul să se emită judecăți simpliste, vulgarizatoare, monoculare, lineare și maniheiste, fără riscul de a eșua pe tărâmul *partizanatului politico-ideologic-criptokominternist* sau *criptocominformist*, simulându-se doar, cu mai multă sau mai puțină abilitate, dorința de a face istoriografie, de a intra în fondul ei de bază când, de fapt, se reeditează – a câta oară? – spiritul mistificator al unui mod

vetust și nociv de a interpreta istoria. Istoria care – însă – a fost așa cum a fost și nu cum au voit-o unii și – după cum se vede – chiar și astăzi o mai doresc câte unii să fie!

Am insistat mai mult asupra acestei probleme *speciale* din cadrul vast al întregii istorii, spre a atrage atenția – sperăm să fim bine înțeleși! – că astăzi, poate mai mult decât oricând până acum, este nevoie de multă seriozitate, de respectarea rigorilor științifice în cercetarea, interpretarea și scrierea istoriei. Din păcate, există nenumărate probleme de istorie afectate astăzi de cauze diferite și din vina a tot felul de factori care împiedică promovarea adevărului, așa cum a fost el.

De aceea, școala are datorii mereu în creștere, prin predarea istoriei de la clasa a IV-a până la a XII-a, ea mereu trebuind să asigure un bun teren de instruire și de educare a elevilor în spiritul adevărului. Și – bine înțeles – rolul esențial în această privință îi revine profesorului de istorie. Lui și instrumentelor de lucru principale pe care le are la dispoziție – programa analitică și manualul școlar de istorie.

După cum este cunoscut, imediat după '89 s-a declanșat o gălăgioasă acțiune de criticare a manualelor de istorie aflate atunci în uz. Au existat chiar propuneri de demolare a tuturor manualelor, pe motiv că – ziceau câte unii – erau ceaușiste. Se lăsa impresia, la un moment dat, că nici nu mai era nevoie să se predea istoria în învățământ pentru că aceasta fusese, chipurile, grav „falsificată” până atunci. A început apoi o vie campanie de promisiuni, de sforăitoare angajamente de rescriere a istoriei, de a se alcătui manualele adevărate ale devenirii noastre istorice. Știm cu toții că din aceste promisiuni n-au fost până acum împlinite decât câteva și acestea afectate cu toată evidența, dintru început, de calitatea elaborării, de slăbiciunile lor, de criticile severe, vehemente, venite împotriva lor din partea profesorilor „beneficiari”, a elevilor, părinților acestora și multor cititori, cât de cât inițiați. S-a reinstaurat cumva adevărul istoric prin aceste noi manuale de istorie? Care adevăr? Nici vorbă!

Istoria a suportat prin viziunea noilor autori – alături de înfățișarea unei serii de lucruri binevenite care, firește, nu lipsesc din

manuale –, nenumărate interpretări obiectiviste, dubioase și – cei mai rău – efectul unui partizanat politic care scoate, de la bun început, aceste întreprinderi din rândul inițiativelor imparțiale, militante sincere pentru apărarea sau restabilirea adevărului istoric.

După cum este cunoscut, în edițiile succesive ale manualelor s-au adus o serie de îmbunătățiri și activitatea de perfecționare a conținutului acestora continuă.

Prin urmare, manualul de istorie – din motive pe care le vom analiza și mai departe, într-o tratare special consacrată lui și corelației cu celelalte instrumente de lucru esențiale profesorului (planul de învățământ, programa analitică și planificarea calendaristică) se menține – ca importanță – în centrul atenției și pentru elaborarea lui științifică, ferită de orice fel de excese, eforturile – oricât de mari – nu vor fi zadarnice.

Am lăsat în cele din urmă sublinierea pe care dorim s-o facem în legătură cu necesitatea de a se opera îmbunătățiri în manualele școlare de istorie, mai ales pe linia eliminării a tot felul de amănunte, de aspecte mai puțin semnificative pentru procesualitatea istorică românească și universală. Se simte nevoia unei mai bune sistematizări a tratării. Este de dorit renunțarea la caracterul stufos al alcăturii diverselor lecții. Oricare manual de istorie poate convinge, în primul rând, prin conținutul tratării istoriei și nu prin numărul de pagini exagerat de mare în care se încearcă acest lucru, nu prin excesiva încărcătură a prezentării faptelor și datelor istorice.

*

Iată, prin urmare, un tur de orizont la o problematică extrem de importantă și de complexă de care predarea – învățarea istoriei trebuie să țină cont. Numai luând în considerație cerințele majore ale predării acestui obiect de învățământ, istoriei i se va putea asigura rolul de cea dintâi carte a nației în care ne vom putea vedea cu toții – și, în primul rând, *tineretul școlar - trecutul, prezentul și viitorul*, numai așa educarea patriotică prin istorie a poporului, îndeosebi a tineretului, se va putea face la parametrii reclamați de tradiția românească și de cerințele stringente ale înaintării noastre prin vreme.

La toate acestea, profesorul de istorie este chemat, în primul rând, să-și aducă neprețuita-i contribuție și de aceea, încă de pe băncile facultății, avem nobila misiune de a-l pregăti multiplu pe viitorul om de la catedră.

Oricât de temeinic va fi el pregătit în plan științific, oricâtă carte ar ști, profesorului de istorie adevărat îi sunt necesare cunoștințe aprofundate de *Metodica predării istoriei*, fără de care nu va putea face față cu succes solicitărilor profesiei. Există, e drept, un anume „har” în cazul unor profesori, anume calități înnăscute pentru această misiune nobilă, de dascăl de istorie; oricâte ar fi acestea și cât de reale ar fi ele, profesorului de istorie de înaltă competență nu trebuie să-i lipsească nimic din „bagajul” de cunoștințe metodice.

Iată rosturile predării unui astfel de curs tuturor studenților facultății noastre.

Nutrim speranța că acest curs și manualul care-l însoțește, vor fi primite de studenți cu interesul bine meritat și nu ne rămâne decât ca – la sfârșitul activității pe care o proiectăm acum – să ne bucurăm că am atins ținta spre care am năzuit.

3. OBIECTUL ȘI IMPORTANȚA METODICII PREDĂRII ISTORIEI

Cuvântul „metodică” derivă din *metodichi* din limba greacă și consemnează totalitatea metodelor și procedeele folosite în procesul de învățământ pentru transmiterea cunoștințelor și pentru formarea la elevi a priceperilor și deprinderilor practice. Spre deosebire de metodologie (sistemul mijloacelor care servesc la găsirea unui nou adevăr științific), metodică prezintă un sistem complex și unitar de mijloace care asigură predarea și însușirea adevărului deja descoperit.

Termenul „metodă” își are, de asemenea, originea într-un cuvânt grecesc *metaodos*, care semnifică drumul, calea care conduce spre adevăr.

Așezând discuția noastră pe terenul istoriei, se știe, predarea acestui obiect, în ansamblul disciplinelor școlare, contribuie, în mod deosebit, la formarea unei concepții științifice despre lume și societate și, în același timp, la formarea convingerilor morale și patriotice, conturând trăsăturile de caracter ale elevilor noștri. Se înțelege, prin urmare, că istoria – ca obiect de învățământ – are un caracter extrem de complex, fiind o disciplină care asigură cunoașterea de către elevi a unui orizont amplu de cunoștințe și, deopotrivă, este o disciplină care contribuie esențial la educație.

Profesorul de istorie, cunoscând scopul, obiectivele, sarcinile concrete și majore ale procesului de învățământ este, trebuie să fie conștient – așa cum am mai afirmat înainte – că nu e suficient să dețină pregătirea de specialitate, fie aceasta cât de adâncă și de conștiincios asimilată; aflat la catedră, profesorul trebuie să dispună

de un adevărat „meșteșug” al predării, în care să se îmbine, într-un tot armonios, știința cu arta pedagogică, cu măiestria predării. Și toate acestea viitorii profesori le învață, le deprind – trebuie să le învețe, să le deprindă – din anii studenției, de pe băncile facultății, de la cursurile și seminariile pe care le frecventează, din activitățile practice, îndeosebi, în cursul desfășurării practicii pedagogice.

Desprinzând din context *Metodica predării istoriei*, simțim nevoia de a mai sublinia odată că aceasta reprezintă – prin excelență – o disciplină de gândire creatoare și de muncă asiduă la catedră, care se preocupă să stabilească cele mai bune căi de predare, în funcție de natura aparte a obiectului istoriei, de scopurile lui nobile instructiv-educative, de corelațiile necesare cu alte materii de învățământ, de particularitățile de vârstă și de pregătire ale elevilor.

Cursul de *Metodica predării istoriei* are rostul de a-l introduce pe viitorul profesor în atelierul predării, învățându-l „meseria”, orientându-l în alegerea celor mai potrivite căi în munca cu elevii la clasă și în afara ei, firește, pe tărâmul predării-învățării istoriei. Acest curs îl orientează pe profesor în așa fel încât din cuprinsul cunoștințelor sale de specialitate să le selecționeze pe acelea care trebuie să intre în câmpul activității concrete cu elevii – la clasă sau în activități extrașcolare. Totodată, acest curs stabilește – în mod concret – mijloacele prin care transmiterea elementelor de instrucție și a celor de educație să devină cât mai vie, mai reală, mai organică, în strânsă legătură cu posibilitățile psihice ale elevilor.

În vederea rezolvării la cote maxime a soluțiilor predării istoriei, profesorul este obligat să știe să dozeze volumul cunoștințelor în așa fel încât predarea acestei discipline să-și poată exercita influența formativă necesară dezvoltării complexe a personalității elevilor. Firește, pentru profesorul începător, realizarea acestui echilibru va constitui o problemă mai dificilă, pe care însă va reuși să o rezolve numai prin stăpânirea exemplară a materiei și îmbogățirea experienței personale cu studii și cercetări metodice; avem în vedere participarea sa la multiplele activități de perfecționare ce se organizează pentru profesori, dar, poate mai presus de orice, străduința neîntreruptă pe care el, profesorul, trebuie s-o depună pentru autoperfecționare.

Cursul de *Metodica predării istoriei* își propune să contribuie eficient la crearea condiției necesare pentru ca predarea istoriei să nu rămână o activitate teoretică, abstractă, aridă, mărgininându-se la o însușire de cunoștințe de specialitate reci, uscate, ci să capete formele și întipăririle evenimentelor omenești pe care aceasta se străduiește să le reconstituie. Prin tot ceea ce intenționăm să realizăm prin predarea și dezbateră problematicei propuse de acest curs, de fapt, nu năzuim decât a-l obliga pe viitorul profesor să înțeleagă că activitatea pe care va avea timp de o viață să o presteze nu va trebui redusă niciodată la expunerea faptelor, în chip schematic, fără vlagă, fără puternice trăiri interne, o expunere improvizând – sau mai bine spus – mimând și introducerea în circuit a folosirii câtorva metode știute de oricine sau învățate pe de rost, ci va trebui să reprezinte de fiecare dată o construcție severă, complexă, care trebuie gândită cu grijă în toate elementele și articulațiile ei.

Pe un alt plan, prin studiul *Metodicii predării istoriei* ne propunem a-l obișnuși pe viitorul profesor de istorie să învețe să stabilească raporturi exacte între istoria ca știință și istoria ca obiect de învățământ. Acest studiu trebuie să-l învețe pe viitorul profesor de istorie în ce condiții cele două conținuturi se întâlnesc și pot coexista în aceeași unitate, fără ca una dintre ele să încalce atribuțiile celeilalte.

Metodica predării istoriei pune efectiv la îndemâna profesorului experiența acumulată prin munca permanentă și îndelungată a „breslei” celor de această profesie, efectele pozitive ale practicii de decenii dându-i astfel posibilitatea dascălului de istorie de azi și de mâine să pornească de pe un teren sigur, deja obișnuit cu experiențele trecutului, să pornească și să caute el însuși noi adevăruri prin aplicarea metodelor înaintașilor și prin promovarea unor noi experiențe și metode, dobândite prin practica de fiecare zi, prin cercetare și schimb de experiență cu semenii săi.

Într-o astfel de optică, însuși cursul nostru își propune să preia și să dezvolte pe cât posibil tot ceea ce în realitatea românească mai veche și mai nouă s-a dovedit bun câștigat, recomandându-se prin valoarea de întrebuintare într-un sens sau altul. Din păcate, puține au

fost încercările de elaborare și tipărire a unor *metodici* special consacrate istoriei, deși au existat și astfel de inițiative. Dintre toate, păstrăm un ales respect activității de elaborare științifică a *Metodicii predării istoriei României* de către patru distinse profesoare de specialitate: Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu și Gloria Ceacalopol (E.D.P., Buc., 1983). La conținutul acestei lucrări vom face dese referiri și multe dintre judecățile noastre – sperăm – de valoare vor semăna cu ale acestor eminente creatoare în domeniu, căci, în mod sigur, credem în ce au gândit și scris.

Este important de reținut că *Metodica predării istoriei* își propune să atragă atenția că procesul de învățământ are un caracter bilateral, care conține atât activitatea profesorului, cât și munca elevilor, de a căror personalitate trebuie să ținem seama la tot pasul.

Să mai spunem și să subliniem, în chip deosebit, că școala, întocmai ca viața, este un câmp deschis în care nimeni nu vine deplin învățat, nimeni nu poate pretinde că știe tot ce ar fi de știut; nimeni în această profesie, oricât de instruit, n-ar putea fi scutit de datoria ca odată cu realizarea măiestriei pedagogice să nu-și simtă și trebuința de permanentă ucenicie. Și pentru a fi și mai concret lămuritor asupra datoriilor de azi și de mâine ale profesorilor de istorie și ale viitorilor profesori de istorie socotim potrivit să atragem atenția asupra următoarelor piste de activitate concretă pe care au datoria aceștia să se îndrepte: – asigurarea unei continue pregătiri de specialitate, vizând atât menținerea cunoștințelor deja dobândite într-o stare mereu proaspătă, cât și dobândirea – prin studiu temeinic – a unor noi cunoștințe rezultate din cele mai noi cercetări și interpretări de specialitate. Rezultă – credem –, cu toată claritatea, că profesorul de istorie, cu mai multă experiență sau aflat mai la începutul carierei, trebuie să se sprijine solid, întotdeauna, pe cuceriri științifice certe. Cu alte cuvinte, principala lui forță, criteriul aprecierii autorității sale, a competenței sale profesionale rezidă în soliditatea pregătirii de specialitate. La acest capitol nu poate fi făcut rabat, nu pot exista nici un fel de interpretări care să sfârșească, eventual, în strecurarea vreunui semn al diminuării interesului pentru pregătirea de specialitate!

Vocația, harul, calitățile pedagogice „înnăscute”, abilitatea în a lucra cu elevii îl vor putea ajuta pe profesor în măsură foarte însemnată, dar nu vor putea anula sau suplini condiția pregătirii serioase de specialitate! Doar plecând de la această pregătire, prelungind-o și punând-o în valoare își pot răspândi efectele binefăcătoare și vocația și harul și calitățile pedagogice „înnăscute” și abilitatea în a lucra cu elevii, de a-i stăpâni și a-i face foarte buni participanți la actul instructiv-educativ!

Conchizând la acest capitol am sublinia că pregătirea unui profesor de istorie nu trebuie considerată încheiată odată cu absolvirea facultății (chiar dacă pe diploma de absolvire este înscrisă media 10^{oo}); ea trebuie să continue și după aceea, prin formarea lui continuă ca om de meserie, de catedră, ca om de cultură. Pentru aceasta, el trebuie să caute să fie la curent cu noile cuceriri ale științei istorice naționale și universale; să cunoască publicațiile de specialitate, să le urmărească, să conspecteze, să fișeze noutățile și să le grupeze pe probleme în mape și plicuri tematice din care să poată selecta, în orice moment, ceea ce-i este necesar la o anumită lecție, la o dezbatere etc.; să-și alcătuiască un „rezervor” de informații de istorie locală alcătuit și prin cercetări proprii, prin activități practice la fața locului și prin înscrierea a ceea ce deja este acumulat de cunoașterea istorică prin strădania altor colegi de specialitate; să-și lărgască necontenit orizontul intelectual prin lecturi în domenii înrudite (literatură, istoria artelor, filosofie, istoria religiilor ș.a.). O preocupare care rămâne permanent în actualitate o constituie dobândirea continuă a concluziilor unor experimente practice valoroase, menite a-l scoate pe profesor de sub imperiul primejdiei rutinei. Pentru aceasta, profesorul trebuie să urmărească atent și să cunoască tot ce e mai nou, cu deplină valoare de întrebuințare, în domeniul metodicii predării istoriei, al psihopedagogiei, să participe la schimburi de experiență pe acest tărâm, la simpozioane și consfățuiri profesionale cu astfel de tematică, să cunoască experiențele celor mai bine cotați profesori de istorie, să ia parte la lecțiile lor deschise, să angajeze discuții de specialitate cu colegii profesori de istorie sau de discipline psihopedagogice. În mod

special, dorim să subliniem că pregătirea metodică a profesorului nu se poate limita la cunoașterea unor reguli sumare, cu care odată înarmați să fim siguri că sarcinile predării nu ne-ar mai ridica probleme și greutăți.

Activitatea la catedră reclamă oricărui profesor de istorie o serioasă pregătire metodică, deoarece în această profesiune nu se poate improviza, ci trebuie depusă o muncă intensă; nu se inventează, ci se observă și se folosește ceea ce este deplin validat pe plan experimental; nu se repetă stereotip anumite reguli și metode, ci se gândește permanent și se promovează noul; nu se schițează în fugă, ci se construiește ordonat un sistem de lucru în plan metodic; nu se pun limite de constrângere, dar nici nu se acordă libertăți grăbite, nejustificate; între teorie și practică nu se stabilesc granițe, nu se aplică anume distanțări, ci se caută cât mai multe punți de legătură.

*

Axiomatic, metodică predării își substanțializează existența ca ramură a pedagogiei. Trebuie, însă, remarcat faptul că, prin considerabila sa experiență și complexitate, istoria își poate permite opțiuni și individualizări care-i asigură un loc de prestigiu între științele ce-și făuresc sisteme proprii de predare. Ceea ce nu însemnează că nu se supune, că s-ar putea sustrage principiilor generale pedagogice, la a căror perfecționare își poate aduce contribuția. Astfel, pedagogia generală (partea referitoare la didactică) oferă metodicii predării istoriei principiile sale, metodele generale de predare, formele de organizare ale procesului de învățământ, indicații, precizări în legătură cu activitatea de transmitere a cunoștințelor către elevi, întocmirea programelor analitice, a manualelor școlare etc. Metodica predării istoriei se folosește, însă, de aceste date, numai după ce le-a adaptat cerințelor legate de specificul istoriei ca știință și ca obiect de învățământ. Se poate spune, deci, că sprijinindu-se pe general, metodică crează *particularul* care decurge din specificul istoriei, atât ca știință, cât și ca obiect de învățământ.

O strânsă legătură are metodică predării istoriei cu psihologia pedagogică care-i oferă informații asupra legilor psihologice, în

conformitate cu care se asigură însușirea cunoștințelor de către elevi, pe diferite trepte de vârstă. În privința aceasta, trebuie avut în vedere faptul că la procesul de învățământ participă doi factori care se interconstrâng: profesorul și elevul. Rezultatul corelației depinde, în mare măsură, de modul în care profesorul - ca factor coordonator - reușește să pună de acord acțiunea sa cu particularitățile psihice ale elevului, categoriilor și claselor de elevi. „Psihologia – spune I. S. Bruner – mai mult decât orice altă disciplină, deține instrumentele necesare pentru a rezolva limitele perfectibilității omului” (*Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., 1970). Putem conchide, deci, că perfecționarea metodicii predării depinde și de gradul de stăpânire de către metodicieni și practicieni (profesori) a cunoștințelor de psihologie genetică și educațională.

O strânsă legătură se stabilește între metodică și istorie și logică, aceasta din urmă însușindu-și anumite norme ale gândirii: analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea. În raportul dintre metodică și logică, metodică are ca sarcină aflarea corelațiilor dintre procesele logice ale studiului și exercițiile și aplicațiile practice privite ca instrumente de lucru (hărți istorice, diagrame etc.). Metodică predării istoriei nu se poate, însă, constitui ca știință numai pe baza acestor legături, oricât de importante ar fi ele, ci trebuie să-și subordoneze existența coordonatelor constituente ale științei (sistemului de științe) istorice.

Știința istorică asigură învățământului istoric substanța, determinând prin aceasta însuși conținutul metodicii predării.

În raport cu Metodologia științei istorice, *Metodică predării istoriei* este firul certitudinii practice, adică mijlocul de a alege cei mai nimeriți și de fapte și de idei pentru a transmite minții încă fragede a copiilor și tinerilor partea esențială din adevărurile de care e vorba. O apropiere dintre logica predării și cea a științei respective devine obligatorie. Principiile și metodele care stau la baza dezvoltării științei istorice trebuie să stea și la baza învățământului istoric. Înțelegerea acestor probleme și respectarea lor în procesul transmiterii cunoștințelor istorice în școală capătă o importanță principială.

4. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONCRETIZAT PRIN PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT – PROGRAMĂ ANALITICĂ – PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ A PREDĂRII – MANUALUL DE ISTORIE. CORELAȚIA DINTRE ACESTEA

Deloc întâmplătoare, analiza acestei corelații pe care o propunem se justifică prin dorința noastră de a atrage atenția viitorilor profesori de istorie că, odată ajunși la catedră, au datoria să respecte – necondiționat – existența acestor instrumente obligatorii de lucru, care vor sta – se înțelege – și la baza activității lor.

Planul de învățământ este documentul școlar oficial prin care sunt stabilite: a) obiectele care se studiază într-un anumit tip și grad de școală; b) succesiunea acestor obiecte pe ani de studiu; c) numărul de ore repartizate săptămânal fiecărui obiect în fiecare clasă; d) structura anului școlar.

Planul de învățământ definește profilul unei unități de învățământ, natura pregătirii pe care o asigură aceasta, fiind documentul de bază care reglementează conținutul procesului de învățământ. Se înțelege că profesorului de la un anumit obiect și conducerii unității de învățământ nu li se acordă nici un fel de drept în a modifica planul de învățământ. Elaborarea acestuia este o operație extrem de complexă în cadrul sistemului organizat de învățământ. La baza sa este așezată taxonomia pedagogică, știința legilor de clasificare în sistemul pedagogiei.

Planul de învățământ trebuie să constituie expresia politicii școlare a unui stat, să fie nemijlocit legat de idealul instructiv-educativ pe care și-l propune societatea și de atitudinea factorilor de decizie față de exigențele determinate de evoluția științei și tehnicii.

În prezent, în România, planurile de învățământ ale tuturor unităților școlare (de orice tip și grad) – a școlilor de stat, firește – se află sub incidența orientărilor date de Ministerul Învățământului. Dacă

am avea gimnaziile sau licee particulare, desigur deja avem câteva și vom avea în viitor și mai multe din acestea, problema planurilor lor de învățământ ar suporta modificări, potrivit cu voia factorilor lor diriguitori.

Avându-se în vedere că prin sistemul școlar de stat se urmărește asigurarea unei pregătiri generale echilibrate, volumul (numărul de ore) cuprinderii diverselor obiecte în plan trebuie să fie și el echilibrat. Într-o asemenea optică este inadmisibilă înlăturarea din plan a unor obiecte sau reducerea nejustificată a numărului de ore rezervate pentru a se realiza o poziție mai bună altor obiecte. Există, cu alte cuvinte, un echilibru sensibil care trebuie apărat, respectat. Și chiar dacă în etapa elaborării planului de învățământ pot fi emise orice păreri, din momentul adoptării lui de către guvern, el devine obligatoriu și orice comentarii pe marginea lui nu pot avea valoare de întrebuintare decât într-o etapă ulterioară de reelaborare a lui.

Nu socotim că mai trebuie să insistăm asupra faptului că atâta timp cât diplomele acordate de toate aceste unități de învățământ sunt identice, presupunând drepturi și datorii egale tuturor absolvenților, se atestă prin aceste documente oficiale pregătirea asemănătoare a tuturor într-un proces de învățământ unitar. Se înțelege, în această viziune, că nu este voie, sub nici un motiv, de a se modifica planul de învățământ al vreunei școli, potrivit cu anume dorințe subiective ale cuiva.

În ce privește *programa analitică*, la istorie, ca la oricare alt obiect de învățământ, este și ea un document școlar obligatoriu pentru fiecare profesor.

Programa analitică de istorie prezentată de către Ministerul Învățământului profesorilor la începutul fiecărui an de învățământ cuprinde principalele probleme ale istoriei românilor sau universale care se predau într-o anumită clasă. *Menționăm că nu este obligatoriu ca programele analitice să fie modificate în fiecare an, lor trebuie să li se asigure o anumită stabilitate pe un termen mai lung. În caz de stringentă necesitate, programa analitică poate fi, desigur, modificată.*

Oricum, se înțelege, programa analitică poate fi modificată cu mai multă ușurință și operativitate decât s-ar putea modifica manualul școlar alcătuit, în chip obligatoriu, pe baza ei. Procese tipografice greoaie, lipsa uneori a hârtiei sau altor condiții de tipărire fac lesne de înțeles din ce motiv, chiar dacă îmbunătățim la un moment dat programa analitică la o anumite clasă, nu putem veni imediat și cu manualul de istorie corespunzător, alcătuit în conformitate cu noua programă.

De aceea, profesorul de istorie este obligat ca, ghidându-se după noua programă analitică, să opereze – din mers – îmbunătățirile ce se impun, să-și redimensioneze materia pentru a răspunde cât mai exact cerințelor noii programe.

Dar, ce conține, în definitiv, o programă analitică la modul foarte concret? Pe scurt, conține titlurile lecțiilor ce vor fi predate și numărul de ore afectat fiecărei activități, astfel ca totalul orelor planificate pentru predarea întregii materii să coincidă cu numărul de ore rezervate prin planul de învățământ respectivului obiect de învățământ, cu raportare directă la structura anului de învățământ. Dar, ca lucrurile să fie și mai clare, în Anexa 1 prezentăm o programă analitică anume, pe care o alegem la întâmplare dintre toate cele care ne stau la dispoziție.

Planul calendaristic conține planificarea muncii didactice desfășurată de către profesor la disciplina pe care o predă în școală, la o anumită clasă, pe un trimestru sau pe întregul an de învățământ.

În cadrul planului calendaristic sunt incluse, de regulă: numărul de ore afectat învățării și predării fiecărei teme, raportat la prevederile programei analitice școlare, datele la care trebuie predată lecțiile, formele de organizare a activității (predare, lucrare scrisă, vizită la muzeu, excursie la locuri istorice, recapitulare etc.) preconizate de profesor pentru asigurarea însușirii materiei prevăzută de programă. Este recomandabil ca în planificare să se prevadă și o rubrică pentru observații, în care să se consemneze – dacă este cazul – modificările care intervin pe parcurs.

Planul calendaristic se întocmește la începutul anului școlar sau la începutul de trimestru, în urma studierii temeinice a programei analitice, a manualului de istorie al clasei respective, a celor mai noi lucrări publicate din domeniul metodicii predării istoriei și al literaturii de specialitate, care urmează să furnizeze materialul auxiliar predării fiecărei lecții.

Planul calendaristic se întocmește în mai multe exemplare, din care unul se predă directorului unității de învățământ, unul șefului de catedră, care controlează realizarea lui, și unul rămâne profesorului, după care se orientează în predarea lecțiilor.

În legătură cu *manualul de istorie* am mai exprimat înainte unele păreri și vom mai exprima în capitolele care urmează, deoarece este de mare însemnătate ca profesorul să-și sprijine demersul didactic pe manualul de istorie, să creadă în el, iar în cazul în care are anumite rezerve, să găsească soluții pentru a suplini prin predare ceea ce este mai slab realizat în manual. Ca să dăm un singur exemplu, se știe că manualele de istorie aflate acum în uz sunt, din păcate, lipsite total sau în măsură greu de neobservat, de o parte aplicativă alcătuită din întrebări și răspunsuri la întrebări, problematizări, „dosare” tematice, sincronii semnificative, cronologice sau de altă natură. Firește, în lipsa acestora, profesorul trebuie să găsească soluții pentru a suplini astfel de absențe din manual.

Desigur, în toate timpurile au existat manuale de istorie și mai bune și mai puțin reușite. A face un manual de istorie nu este nici astăzi, cum n-a fost nicicând, o treabă ușoară, la îndemâna oricui. Profesorul de istorie – mai întâi față de toți ceilalți factori – trebuie să fie convins și înțelegător în situațiile mai critice. El trebuie să facă eforturi de a îmbunătăți tot ceea ce manualul nu reușește – din motive diferite – să ofere.

Profesorul are datoria – de regulă, în cadrul lecției introductive – să-i învețe pe elevi cum să folosească manualul de istorie, cum să-l înțeleagă pe profesor atunci când corectează anumite scăpări din manual sau, pur și simplu, predă anumite probleme altfel decât sunt ele consemnate în manual. Firește, este potrivit ca profesorul să aducă

în atenția elevilor numai date și fapte absolut necesare, să nu le încarce memoria cu lucruri mai puțin însemnate sau mărunte, fără semnificație pentru formarea culturii lor istorice.

În orice caz, fiind suveran în clasele în care predă istoria, profesorul - în condițiile respectării integrale a prevederilor programelor analitice - poate selecta din lecții doar ce crede că este mai important și poate intra în economia minutelor afectate predării noilor cunoștințe. Se înțelege că lucrurile mai puțin importante – lăsate de profesor în afara predării – pot fi citite de elevi din manual acasă, în timpul pregătirii lor la istorie. De altfel, în mod obiectiv, faptul că, în prezent, manualele de istorie de la clasa a V-a până la clasa a XII-a sunt extrem de încărcate, din capul locului predarea întregului volum de cunoștințe devine imposibilă, selectarea fiind o condiție absolut justificată pentru profesor, nu numai în cazul claselor mai slab dotate, ci, în general, pentru toate clasele, cât de înzestrate ar fi, cât de înalt ar fi nivelul lor de prezentare obișnuită.

Apoi să mai precizăm odată că profesorul de istorie este suveran în fața elevilor săi și pentru că poate interpreta informația științifică prezentă în manual, poate prezenta și probleme controversate. Dintr-o adâncă înțelegere a rolului profesorului de istorie, mai ales într-o condiție agitată, inclusiv în plan istoriografic, cum este cea din perioada pe care o traversăm, suntem de părere că – pe cât posibil – el nu trebuie să formuleze sentințe, să nu încerce să pozeze în posesor al adevărului absolut. Aflată în plin proces de elaborare și reelaborare, istoriografia noastră poate oricând infirma anumite puncte de vedere în legătură cu care s-ar încerca pripit să se formuleze anumite pretenții de pronunțare a ultimului cuvânt.

Apoi să nu uităm că, în mod regretabil, în manuale se strecoară curent – din cauze diferite – și diverse greșeli de conținut. Chiar și la cules, din neatenție, în loc de o anumită dată istorică, prin schimbarea unei cifre – și necorectarea ei promptă, uneori nici corectorii editurii nu sesizează astfel de erori –, în manuale pot să apară greșeli

regretabile. Față de ele, profesorul este obligat să fie necruțător, să le corecteze în fața elevilor și să-i solicite ca, la rându-le, să corecteze cu cerneală în manual.

Dar, nu de puține ori, în manualele școlare pot fi întâlnite și altfel de greșeli. Astfel, de pildă, în manualul de „Istoria universală antică și medie” pentru clasa a IX-a (E.D.P., Buc., 1991), la p. 5 se spune: „Antropogeneza, știința despre originea omului, urmărește desprinderea acestuia din regnul animal și evoluția sa”. Se știe, însă, că știința care se ocupă cu studiul originii, evoluției și variabilității biologice a omului este antropologia, iar antropogeneza nu este o știință, ci doar procesul apariției și dezvoltării omului, speciei umane.

Peste câteva pagini (p. 10) se vorbește despre „idolii confecționați din argilă”, ca, de exemplu, statueta feminină de la Willendorf (Austria), a cărei imagine este redată la pagina 6. Statueta respectivă este realizată din calcar eolitic (vezi Elie Faure: *Istoria artei*, Buc., 1970, p. 68).

Tot așa, la p. 23, luptele plebeilor din Roma antică pentru drepturi sunt datate (494–300 î.e.n.), precizându-se că plebeii au reușit, prin acțiunile lor, „să-și asigure drepturi egale cu patricienii și să abroge sclavia din datorii”. Este bine cunoscut, însă, că interzicerea vânzării debitorului insolubil ca sclav s-a hotărât la Roma prin Lex Poetelia Papiria din anul 326 î.e.n. (A. Oțetea ș.a.: *Istoria lumii în date*, Buc., 1965, p. 37), data corectă la care trebuie să plasăm și sfârșitul luptei plebeilor, dacă nu vom prefera anul 287 î.e.n. Anul 300 î.e.n. marchează doar obținerea egalității religioase de către plebei, pe când în 287 î.e.n. se recunoștea deplina egalitate în drepturi a plebeilor cu patricienii, în statul roman (A. Oțetea: *Lucr. cit.*, p. 37).

La p. 33, criza politică și militară prin care a trecut statul roman între anii 235–284 este prezentată ca o perioadă de „monarhie militară”, când, de fapt, este vorba de o „anarhie militară”. Probabil, tot datorită unor erori de transcriere și tipărire, în același manual apar formele incorecte de „Vaisaja” în loc de „Vaisya” (p. 20) și „Keredium” în loc de „Heredium” (p. 17).

Enumerându-se coloniile întemeiate de greci în diferite zone ale lumii antice, autorii menționează, pe țărmul dobrogean, așezările Histria și Istros (p. 15). Or, cele două denumiri se referă la aceeași colonie.

În ceea ce privește durata domniei împăratului Chinei, Qin-Shi-Huang-di (p. 28), manualul indică anii 221–205 î.e.n., în timp ce alte surse (vezi A. Oțetea: *Lucr. cit.*, p. 21) arată că respectivul a murit în anul 210 î.e.n. Tot acolo se arată că anul 205 î.e.n. marchează sfârșitul dinastiei Qin și începutul dinastiei Han.

Astfel de erori² nu pot rămâne nesancționate de profesor, fără doar și poate, nici în acest manual, nici în celelalte despre care nu ne propunem să mai continuăm aici discuția.

De altfel, rămâne un vechi deziderat ca – în fiecare caz în parte –, cu ocazia reeditării manualelor școlare necesare viitorului an de învățământ, editura și autorii să opereze modificările care se impun. Din păcate, nu întotdeauna se întâmplă acest lucru, fapt pentru care efortul profesorilor la catedră pe un astfel de tărâm trebuie să se mențină constant, sancționând prompt orice eroare strecurată în manualele școlare.

Schimbând traiectoria discuției am dori să socotim că, în general, pe planul elaborării manualelor de istorie sunt de așteptat noi și noi formule de realizare mereu mai bine concepută, texte mai accesibile, mai utile predării-învățării acestui obiect. În acest sens, dorim să subliniem cu satisfacție că un astfel de viitor ne promite, cu date recente, Ministerul Învățământului.

*

În concluzie, cu privire la corelația dintre planul de învățământ, programa analitică de istorie, planificarea calendaristică și manualul de istorie, exprimăm părerea că trebuie să existe o legătură organică între ele, neputând fi scoasă din relație vreuna dintre cele patru componente. Profesorul de istorie are la îndemână toate posibilitățile de a face – printr-o

² Asupra lor a luat poziție revista „Magazin istoric”, 7/963, pp. 92–93 sub semnătura profesorului Traian D. Lazăr de la Liceul „I. L. Caragiale” din Ploiești.

strânsă corelare a lor – ca fiecare în parte să-și păstreze particularitățile și locul bine determinat în sistemul predării cu succes a acestui obiect de învățământ. În acest fel – și numai în acesta – profesorul va putea asigura cu succes respectarea condiției efective de abordare frontală a tuturor problemelor de conținut la istorie. Și acest lucru este esențial, totuși, căci asigurarea conținutului predării istoriei trebuie să ne preocupe, mai presus de orice, pe fiecare dintre noi.

5. OBIECTIVELE STUDIERII ISTORIEI ROMÂNILOR ȘI A CELEI UNIVERSALE

Nu cunoaștem și, de fapt, nu există – credem – în întreaga istorie a pedagogiei românești și universale specialiști purtând nume cu puternice rezonanțe care să nu se fi preocupat de complexa problematică a stabilirii obiectivelor educaționale.

În toate timpurile, obiectivele s-au dorit formulate ținându-se seama de nivelul științelor în general, al științelor psiho-pedagogice în particular și în strictă concordanță cu nevoile, cu direcțiile dezvoltării în epocile respective; prin urmare, probleme de definiție și de redefinire a obiectivelor studiului istoriei s-au pus întotdeauna cum se pun și acum.

Fără a ne propune să facem istoricul definirii obiectivelor studiului istoriei românilor și a celei universale în țara noastră pe firul timpului ne vom fixa direct atențiile către timpul prezent și vom spune că în centrul preocupărilor se află grija pentru formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților intelectuale și trăsăturilor morale (gândire cutezătoare, creativitate, inventivitate). Pe un astfel de fond se impune formularea explicită a obiectivelor, a modalităților în care elevii trebuie să fie formați în sistemul educativ „la zi” – în gândire, sentimente, acțiune.

Pentru că prin istorie – ca și prin alte obiecte de învățământ – trebuie să tindem spre formarea unei personalități complexe a zilei și a viitorului din fiecare dintre elevii noștri, capabilă de a se integra activ și eficient într-o societate aflată în reformare, capabilă, în primul rând, să înțeleagă sensul istoric al dezvoltărilor contemporane!

Prin istorie – îndrăznim să credem că mai mult decât prin alte obiecte – suntem datori să îndeplinim cu maximă eficiență – pe cât posibil fără nici un rateu – câteva funcții: cea orientativă, stimulativă, proiectivă, de evaluare, de selecție.

În atari condiții, scopul lecției de istorie, stabilit după criterii științifice riguroase, constă, mai presus decât orice, în orientarea întregii organizări și desfășurării a lecției. El determină obiectivele, conținutul, forma de organizare (structura și tipul lecției, metodele și tehnologia didactică).

Scopurile pot fi, desigur, multiple: cognitive (vizând informare factuală, elaborarea unor concepte – concrete sau abstracte –, a deprinderilor intelectuale); afective (vizând determinarea unor atitudini, trăiri, interese, convingeri, sentimente, judecăți de valoare) sau psihomotrice (practice).

Oricum am încerca să le clasificăm, scopurile studierii istoriei românilor ca și a celei universale nu pot fi altele decât cele îndeobște cunoscute de noi toți:

- înarmarea sistematică a elevilor cu temeinice cunoștințe specifice istoriei, preocupare care trebuie să conducă la însușirea de către ei a unui sistem unitar și complex de cunoștințe istorice, la stimularea capacității de a aborda problemele istoriei naționale în strânsă conexiune cu cele ale istoriei universale;

- ușurarea formării unor priceperi și deprinderi practice, a unor capacități intelectuale ce pot fi folosite în viață;

- formarea unor deprinderi practice de utilizare a izvoarelor istorice;

- formarea capacității de a utiliza cunoștințele istorice însușite în înțelegerea și soluționarea unor probleme teoretice și practice ale vieții de astăzi și a celei de mâine în toată complexitatea ei;

- formarea și dezvoltarea atitudinilor comportamentale propice evoluției societății de astăzi; cultivarea sentimentelor, convingerilor și a trăsăturilor de voință și caracter, a spiritului de responsabilitate pentru tot ceea ce se întâmplă în viața zilnică, în societate, în dinamica existenței umane;

– formarea și dezvoltarea conștiinței politice, ca semn al atingerii unei mature înțelegeri a sensului vieții, a evoluțiilor și involuțiilor diverse cărora le suntem contemporani.

Nu de oameni inadapabili la cerințele tot mai complexe ale existenței umane are nevoie societatea noastră în prezent, nu de liniaritate în convingeri și comportament ci de o adânc înțeleasă unitate în diversitate, de spirit de discernământ și școala – mai ales prin istorie, îndrăznim a mai spune din nou – trebuie să formeze astfel de absolvenți.

De aici ajungem – în chip justificat – la necesitatea stabilirii cu judiciozitate a obiectivelor specifice predării fiecărei lecții de istorie, la selectarea și structurarea materiei în așa fel încât să se răspundă cu temeinicie obiectivelor propuse.

Are o mare însemnătate precizarea faptului că profesorul de istorie trebuie să discearnă în fiecare situație lucrurile, necăzând în nici o împrejurare în greșeala de a confunda obiectivele lecției sau unui anume grup de lecții cu ceea ce înscriem în informația documentar – științifică încorporată în substanța lecției sau lecțiilor ce privesc o anumită problematică. Pentru a exemplifica și a fi astfel mai pe înțeles am spune că nu este suficient ca profesorul să elaboreze doar scopuri pe termen lung și atotcuprinzătoare, cum ar fi – să zicem – informarea elevilor cu noțiuni și cunoștințe privitoare la dezvoltarea societății omenești pe teritoriul patriei noastre. Prin proiectarea lecției (lecțiilor), profesorul trebuie să stabilească și ce trebuie să realizeze elevii în funcție de conținutul specific al fiecărei lecții ca, de pildă: să cunoască elementele de continuitate de viață ale poporului român, să știe modul în care s-a desfășurat lupta seculară pentru libertate socială și națională, să motiveze cu argumente indubitabile, cu date istorice concrete evenimentele și faptele care au netezit calea spre marile momente de afirmare și de desăvârșire a efortului depus pentru atingerea idealurilor de dreptate și libertate, de neatârmare, de independență și unitate națională, de unitate statală ș.a.m.d.

Cum se va putea observa din proiectele didactice pe care le prezentăm în Anexa nr. 2, sub nici un motiv nu pot și nu trebuie să fie

confundate sau contopite obiectivele unei lecții cu încărcătură științifică de date, de fapte și concluzii sistematizate de profesor în timpul desfășurării lecției și care, în mod firesc, își găsesc concretizarea aparte în aceste prognoze (materializând tot ceea ce profesorul realizează în timpul afectat predării noilor cunoștințe). Tot așa, obiectivele lecției nu pot și nu trebuie să fie confundate cu ceea ce înscrie profesorul în schema la tablă, aceasta nefiind altceva decât o rezumare sistematizată a materialului predat de profesor în timpul afectat acestui lucru.

Obiectivele lecției rămân, cumva, în afara predării propriu-zise a noilor cunoștințe și rezumării lor în schema scrisă pe tablă; în afară dar nu exterioare procesului de predare, obiectivele lecției izvorând din tot ce se realizează în timpul lecției, înălțându-se deasupra prin gradul lor aparte de esențialitate, de detașare a sensurilor dezvoltării istorice.

Revenind, simțim nevoia de a sublinia că elaborarea unor scopuri pe termen lung este necesară în munca oricărui profesor de istorie dar nu suficientă, deoarece ea nu-i oferă omului de la catedră posibilitatea de a ști cu precizie în fiecare moment ce trebuie să facă el însuși și ce trebuie să realizeze elevii săi. De fapt, în fiecare lecție urmărim ambele aspecte: informativ și formativ.

Cu toate că scopul lecției reprezintă scopul dominant spre care se tinde permanent în desfășurarea unei lecții este absolut necesară o descriere mai amănunțită și mai exactă a modificărilor care urmează să aibă loc în comportamentul elevilor, pe parcursul învățării.

Cum am putea atunci defini obiectivele unei lecții ? Cel mai simplu le-am putea defini drept descrierile concrete ale acțiunilor posibile ale elevilor în vederea atingerii scopului propus. Se înțelege că obiectivele oricărei lecții se află în concordanță cu scopul ei, fiind condiționate de acesta.

Să mai subliniem încă odată, prin urmare, că formularea explicită a obiectivelor fiecărei lecții dă posibilitatea profesorului să stabilească etapele pe care trebuie să le parcurgă elevii pentru atingerea performanțelor finale și să elaboreze metodologia adecvată de lucru, creând, în același timp, o bază sigură pentru evaluarea rezultatelor obținute.

În gândirea pedagogică și practica propriu-zisă la catedră, urmată de exprimarea unor încercări de generalizare a celor mai interesante experimente s-au afirmat și se afirmă un mare număr de specialiști și în trecut și mai apropiat de zilele noastre. Există în prezent numeroase taxonomii* ale obiectivelor educaționale în general, precum și taxonomii ale obiectivelor specifice studierii diverselor obiecte de învățământ.

Am dori să insistăm, în cele ce urmează, asupra clasificării taxonomiei propusă de B. S. Bloom și colaboratorii săi (vezi, în special, Bloom B. S.: *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Education nouvelle, Montreal, 1969 și Bloom B. S., Hastings S. T., Madaus G. F.: *Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale* în „Caiete de pedagogie modernă”, nr. 6, E.D.P., București, 1977, pp 50 – 60). Este vorba de o împărțire a obiectivelor domeniului cognitiv în următoarele categorii: 1) cunoaștere de cunoștințe specifice unei anumite discipline de învățământ, cunoașterea principiilor, teoriilor, legilor, structurilor etc., a terminologiei, a datelor referitoare la simbolurile particulare; 2) dezvoltarea capacităților intelectuale, ceea ce presupune: înțelegerea, transpunerea, interpretarea, extrapolarea, aplicarea, analiza, sinteza și, în final, evaluarea.

În interpretarea lui B. S. Bloom obiectivele unui anumit domeniu – al istoriei în cazul nostru – vizează formarea noțiunilor și convingerilor morale, a sentimentelor morale, a trăsăturilor de voință, de caracter, formarea atitudinii, a unui sistem de valori, înțelese la acest nivel, în capacitatea elevului de a dobândi un număr de valori și de a le ordona într-o anumită ierarhie în integrarea tuturor aspirațiilor și atitudinilor elevilor dintr-o filosofie a vieții într-o concepție unitară asupra lumii. La acest nivel – consideră B. S. Bloom –, relațiile dintre domeniul cognitiv și cel afectiv sunt foarte pronunțate. Să recunoaștem

* Sisteme de clasificare, larg folosite în știința pedagogică, am vorbit deja despre ele.

– am spune noi – că istoria, ca obiect de învățământ, prezintă cele mai favorabile condiții pentru atingerea țintelor spre care năzuiește întreaga concepție a lui B. S. Bloom.

Și, după această atât de temeinică argumentație asupra obiectivelor în domeniul cognitiv și afectiv, așa cum a fost formulată de B. S. Bloom, să relevăm și importanța obiectivelor domeniului psihomotor care vizează, desigur, formarea deprinderilor intelectuale și practice specifice domeniului dat, al istoriei în cazul nostru.

Pentru interesul aparte pe care-l prezintă am dori să mai insistăm asupra felului în care R. F. Mager a descris obiectivele instructiv – educative și exigențele cărora acestea trebuie să le răspundă:

– să identifice și să denumească precis, fără echivoc, comportamentul final, adică să exprime clar ce trebuie să facă elevul atunci când va fi pus în situația de a demonstra că a atins obiectivul propus. În acest scop, obiectivele se formulează prin cuvinte care exprimă cât se poate de fidel operația (acțiunea) pe care trebuie să o efectueze elevul (de exemplu: a scrie, a identifica, a diferenția, a rezolva, a compara, a opune etc.);

– să definească condițiile în care să se manifeste comportamentul respectiv, adică să se specifice ce i se dă elevului;

– să definească criteriile unor performanțe acceptabile: numărul sau procentul minim de răspunsuri corecte sau timpul limită în care trebuie să se realizeze operația.

Se înțelege că astfel de considerații de mai extinsă generalitate au și pot să conducă la o strictă aplicabilitate și în cazul predării istoriei (cum se va vedea din documentele pe care le prezentăm în anexe ne-am și străduit să aplicăm la domeniul nostru astfel de criterii și motivații).

Având în vedere toate considerațiile mai înainte prezentate – toate rezultate dintr-o practică didactică românească și universală – ne rămâne, în cele ce urmează, să încercăm să enumerăm **principalele obiective generale** ale predării istoriei românilor și universale în perioada actuală în țara noastră.

a) Transmiterea / dobândirea unui sistem de informații științifice privitoare la întregul flux al istoriei, din cele mai vechi timpuri până astăzi, cu scopul prioritar de a face din elevi cetățeni cu adevărat culti, iubitori de știință, de cunoaștere, patrioți desăvârșiți.

În vederea atingerii acestui obiectiv, la sfârșitul studierii istoriei românilor și celei universale, elevii ar trebui:

- să cunoască temeinic periodizarea istoriei naționale și universale;

- să deosebească principalele caracteristici ale fiecărei epoci istorice de la noi și din alte zone geografice;

- să aibă bine reprezentat locul civilizației românești în cadrul civilizației europene și universale;

- să cunoască evenimentele și procesele economice, sociale, politice și culturale care au contribuit la dezvoltarea societății omenești pe teritoriul patriei noastre și în alte spații geografice și istorice;

- să plaseze bine în timp și în spațiu aceste evenimente și procese;

- să cunoască momentele cele mai importante ale luptei pentru libertate, independență și progres dusă de poporul român și de celelalte popoare de-a lungul timpului;

- să cunoască rolul poporului român în lupta antiotomană, ca apărător al sud-estului și centrului Europei împotriva înaintării otomane, aportul poporului român la eliberarea popoarelor din sud-estul Europei;

- să cunoască etapele formării conștiinței de sine a poporului român, a conștiinței naționale și a națiunii române, precum și, în chip asemănător, evoluția pe aceste direcții la alte popoare;

- să cunoască politica internă și externă românească în diverse etape, la fel în cazul altor țări;

- să cunoască aspectele care au unit, unesc și apropie popoarele;

- să cunoască bine prezentul istoric așa cum se înfățișează el la noi și pe întreg globul, să se poată pronunța asupra proceselor de înnoire care se desfășoară.

b) Dezvoltarea gândirii elevilor, a capacităților de analiză și de comparare a evenimentelor și proceselor istorice, de stabilire a relațiilor dintre ele, de explicare cauzală a acestora, de integrare a fenomenelor în categoria din care fac parte; pe această bază se consolidează noțiunile de istorie universală și sunt integrate în sistem noțiunile de istorie a românilor.

Pentru realizarea acestui obiectiv, la sfârșitul studierii istoriei naționale și universale elevii trebuie:

- să definească prin trăsături esențiale noțiunile de istorie și să stabilească relațiile de ierarhizare dintre noțiuni;

- să opereze corect cu aceste noțiuni, în analiza datelor, faptelor și evenimentelor din istoria noastră și din cea universală;

- să analizeze fiecare fapt istoric prin raportarea la cauzele care l-au generat, prin evidențierea forțelor, care au participat, a desfășurării și a urmărilor lui, evidențiind relația cauză – efect;

- să poată analiza după același algoritm toate evenimentele și procesele istorice românești asemănătoare, precum și pe cele universale;

- să stabilească, pe baza analizei și comparației, ceea ce au comun și deosebit evenimentele care au avut loc, în același timp, pe întreg teritoriul românesc în comparație cu alte evenimente petrecute în același timp și în spații diferite.

c) Formarea concepției științifice despre lume, care presupune ca, la sfârșitul ciclului liceal, elevii:

- să înțeleagă ideea de evoluție a societății omenești din cele mai vechi timpuri până azi;

- să sesizeze rolul factorilor economici sociali, politici și culturali în această evoluție și sensul spre neconținutul progres al acesteia;

- să înțeleagă interdependența acestor factori în determinarea dezvoltării omenești atât la noi, cât și pretutindeni în lume;

- să înțeleagă corect cauzalitatea proceselor și fenomenelor istorice, a evenimentelor, caracterul logic al dezvoltării istorice;

– să integreze corect și sistematic istoria poporului român în istoria universală;

– să cunoască și să înțeleagă în esență contribuția poporului român la dezvoltarea civilizației și culturii universale.

d) Formarea unor trăsături morale ale personalității elevilor, educarea acestora în așa fel încât:

– să aprecieze așa cum se cuvine permanența luptei pentru dreptate socială, libertate, eliberare națională și independență dusă de alte popoare de-a lungul vremii;

– să condamne politica de dominație, de asuprire și de învrăjbită între popoare promovată de marile imperii din trecut și continuată chiar și în prezent de unele forțe obscure ale lumii;

– să aprecieze lupta pentru libertate și independență a tuturor popoarelor lumii.

Pe baza acestor obiective generale ale predării – învățării istoriei se pot stabili obiectivele specifice pentru fiecare lecție de istorie a românilor sau universală.

În mod deosebit dorim să subliniem că formularea clară, precisă a obiectivelor instructiv-educative ale fiecărei lecții reprezintă o chestiune esențială pentru asigurarea eficienței procesului de învățământ. În acest fel, obiectivele stabilite devin și criterii sigure de apreciere a eficienței acțiunii realizate. Cu alte cuvinte indicând cu siguranță ceea ce trebuie să facă elevul, obiectivele îi vor permite profesorului să aprecieze măsura în care a obținut rezultatul spre care a năzuit. Obiectivele, deci, constituie sistemul de referință în raport cu care se pot aprecia performanțele atinse de elevi.

În încheierea încercării noastre de a demonstra însemnătatea obiectivelor studiului istoriei românilor și a celei universale – cu sentimentul că intrând în anumite detalii am reușit să deschidem multiple piste de dezbateră și înțelegere a subiectului în cauză – vom puncta unele dintre elementele esențiale care ar fi să concretizeze scopul și obiectivele temei de recapitulare la clasa a XII-a: *Formarea statului național unitar român.*

Scopul acestei lecții îl constituie, fără echivoc, cunoașterea de către elevi a datelor, faptelor și evenimentelor istorice care au condus, în mod necesar și legitim, în nemuritorul an 1918, la unirea Basarabiei, Bucovinei, Transilvaniei și Banatului cu România, de fapt la revenirea acestor teritorii strămoșești românești la patria-mamă. În concordanță cu acest scop, **obiectivele acestei lecții** pot fi exprimate astfel și înscrise în proiectarea didactică:

1. Obiectivul care vizează dobândirea de către elevi a unui sistem de informații referitor la istoria românilor, strâns conectată cu istoria universală, impune ca - la sfârșitul acestei lecții de recapitulare - elevii:

– să poată descrie etapele luptei pentru libertate națională din secolul al XIX-lea și de la începutul secolului al XX-lea;

– să poată enunța cu siguranță faptele care au dus la prăbușirea imperiilor multinaționale asupra țării – țarist și austro-ungar –, imperii, care țineau înlănțuite și teritoriile străvechi românești ale Basarabiei, Bucovinei, Transilvaniei și Banatului;

– să poată exprima concluzii privitoare la lupta altor popoare și naționalități subjugate de aceleași imperii pentru smulgerea lor de sub apăsarea sub care se aflau;

– să descrie pregătirea și modul de organizare ale românilor în vederea desfășurării celor trei mari momente istorice de la Chișinău, Cernăuți și Alba Iulia, în 1918;

– să poată argumenta adeziunea la cauza românească – în acele momente cruciale – a diverselor naționalități ce trăiau în cuprinsul Basarabiei, Bucovinei, Transilvaniei și Banatului;

– să poată exprima – în toate detaliile lor – semnificațiile istorice ale Marii Uniri din 1918 a tuturor românilor în cadrul unui și aceluiași stat național unitar.

2. Obiectivul care vizează dezvoltarea gândirii elevilor se poate formula astfel:

La sfârșitul acestei lecții de recapitulare elevii trebuie:

– să opereze corect cu datele istorice 1821, 1848, 1859, 1877, 1918;

– să definească cu strictețe noțiunile: adunare națională, caracter plebiscitar, desăvârșirea formării statului național unitar, stat național unitar, Marea Unire din 1918 ș.a.;

– să opereze cu siguranță cu aceste noțiuni în analiza evenimentelor istorice ale anului 1918;

– să înțeleagă Marea Unire din 1918 ca finalitate a unei procesualități istorice extrem de complexe;

– să poată integra, în chip argumentat, Marea Unire din 1918 a tuturor românilor în contextul tuturor prefacerilor internaționale care au avut loc la sfârșitul primului război mondial.

3. Obiectivul care vizează formarea concepției științifice despre evoluția lumii se poate concretiza astfel:

– elevii să înțeleagă rolul maselor populare din cele trei teritorii revenite la patria mamă în lupta pentru smulgerea de sub atotputernicia imperiilor străine asupra;

– să integreze momentele Chișinău, Cernăuți și Alba Iulia în lupta seculară a românilor pentru salvagardarea independenței naționale și unității statului;

– să sesizeze și să poată explica în ce a constat caracterul democratic, înaintat al documentelor care au consacrat Marea Unire din 1918;

– să sesizeze legătura intrinsecă între factorii interni și cei externi în înfăptuirea Marii Uniri din 1918;

– să înțeleagă și să poată explica în detalii semnificația încheierii procesului de formare a statului unitar român pentru dezvoltarea societății românești, pentru opera de consolidare a Marii Uniri printr-un sistem de reforme și măsuri care au vizat în primul rând introducerea unui sistem unitar de organizare și de viață în întregul spațiu românesc.

4. Obiectivul care vizează formarea unor trăsături morale se poate formula astfel la această lecție de recapitulare:

– elevii să poată condamna cu argumente politica de dominație și asupraire națională dusă de marile puteri expansioniste de-a lungul veacurilor;

– să aprecieze hotărârea și dârzenia, eroismul de care poporul român a dat dovadă până a-și vedea împlinit visul făuririi Marii Uniri din 1918 și să procedeze în același fel pentru celelalte popoare care au militat pentru obiective similare, reușind să le atingă în același timp cu noi, mai înainte sau ulterior;

– să înțeleagă, să aibă convingeri ferme că lupta pentru apărarea unității național-statale și a independenței constituie o îndatorire fundamentală a tuturor cetățenilor unei țări și, în primul rând, a tineretului.

Operațiilor de descriere a scopurilor și obiectivelor fiecărei activități didactice li se impune asocierea, ca o altă acțiune, stabilirea probelor de evaluare a realizării obiectivelor. Desigur este o problemă în care profesorul trebuie să acționeze diferit de la clasă la clasă, de la o vârstă la alta.

Probele care vor pune în evidență măsura în care elevii au realizat obiectivele urmărite vor trebui formulate adecvat cerințelor exprimate în obiective, cu alte cuvinte este necesar a i se cere elevului să facă exact ce este specificat în obiective și nu altceva.

Folosindu-ne de informația științifică pe care am dezbătut-o în lecția de recapitulare mai înainte prezentată, încercând să evaluăm realizarea obiectivelor sale, putem avea în vedere mai multe tipuri de probe, dintre care amintim:

– probe care conțin sarcini pe care elevul le rezolvă în timpul orei, independent, având posibilitatea ca pe lângă cunoștințe să demonstreze și capacitățile sale de exprimare, de gândire logică, de motivare etc. Așa, de exemplu, elevului îi pot fi adresate întrebări ca: 1) În ce a constat caracterul plebiscitar al Marii Adunări de la Alba Iulia de la 1 Decembrie 1918 ?; 2) Cum demonstrăm rolul maselor populare din Basarabia, Bucovina, Transilvania și Banat în pregătirea și finalizarea Marii Uniri din 1918 ? 3) Ce însemnătate a avut evoluția evenimentelor internaționale pentru netezirea căii spre înfăptuirea Marii Uniri a tuturor românilor ?

– probe compuse din propoziții lacunare prin care se verifică, în principal, măsura în care elevii au reținut datele și faptele istorice.

Astfel de propoziții lacunare pot fi alcătuite de profesor fie prin preluarea din manualul școlar a unor texte, fie prin formularea lor pe baza materialelor cuprinse în manual firește. De exemplu: „Marea Unire din ... s-a constituit din rezultatele înscrise în istorie prin adunările plebiscitare care au avut loc la Ca urmare a hotărârilor adoptate cu acele prilejuri s-a constituit statul”

– probe construite care cer elaborarea unor răspunsuri de către elevi, pe baza unor operații și activități intelectuale precum: analize, comparații, generalizări. Astfel de probe construite pot fi următoarele:

- a) Ce argumente pot explica faptul că Unirea Transilvaniei și Banatului cu România a reprezentat încheierea procesului de formare a statului național unitar român ?;
- 2) Au contribuit esențial condițiile interne la înfăptuirea Marii Uniri din 1918 ? Cum anume ?;
- 3) Cum putem argumenta justetea punctelor programatice înscrise în Rezoluția Adunării de la Alba Iulia din 18 noiembrie / 1 decembrie 1918?;
- 4) De ce credeți că hotărârile de Unire cu Țara au fost adoptate în 1918 în această ordine: Chișinău, Cernăuți, Alba Iulia ?;
- 5) Cu ce sentimente am marcat în 1996 împlinirea a 78 de ani de la Marea Unire din 1918 a tuturor românilor ?

*

Efortul făcut de noi pentru elucidarea problematicii importanței scopului și obiectivelor specifice predării – învățării istoriei românilor și a celei universale pot fi duse nemăsurat mai departe întrucât complexitatea și însemnătatea subiectului respectiv sunt de excepție.

Sub semnul creativității, fiecare dintre noi putem și trebuie să ducem mai departe, prin experiența de fiecare zi, ceea ce, deocamdată, este bun câștigat, îndeobște omologat și folosit la clasă.

6. TIPOLOGIA LECTIILOR DE ISTORIE

Lecția constituie principala formă a organizării procesului de predare-învățare a istoriei. Prin lecție înțelegem activitatea desfășurată de elevi sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o anumită temă din programa școlară și într-un timp determinat (de regulă ora de clasă este de 50 de minute). Cu alte cuvinte, lecția se constituie ca unitate didactică de muncă, cu scop precis instructiv – educativ, în care se realizează interacțiunea optimă între factorii esențiali ai procesului de învățământ – scopul și obiectivele lecției, elev, profesor, conținutul lecției, metodele de predare, mijloacele de învățământ, tehnologia didactică ș.a. Prin lecție se realizează, trebuie să se realizeze deopotrivă instrucție și educație, informare și formare.

Lecția – în general – a făcut obiectul unor prodigioase cercetări din partea unor pedagogi români și străini. Primul teoretician al lecției, ca formă de bază a organizării procesului de învățământ a fost pedagogul J. A. Comenius, în lucrarea sa memorabilă: *Didactica magna*. Contribuții de seamă au adus în acest sens și alți pedagogi străini ca: J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbert, K. D. Ușinski, F. Collard, J. Piaget, Hans Aebli, B. S. Bloom, R. Gagne, L. Briggs, Ch. Hummel, Okon Wicenty ș.a. În ce-i privește pe pedagogii din țara noastră, contribuții de seamă în legătură cu lecția, în general, au adus: Ștefan Velovan, fost director al Școlii normale de băieți din Craiova, I. Găvănescu în lucrarea sa: *Didactica*, apărută în 1920, profesorii universitari: G. G. Antonescu în lucrarea sa: *Pedagogia generală*

(1930), C. Narly într-o lucrare cu același titlu (1938), Ștefan Bârsănescu în lucrarea: *Pedagogia practică* (1946), A. Dancsuly, A. Chircev, Anghel Manolache în lucrarea intitulată: *Pedagogia* (1962), V. Țârcovnicu în lucrarea sa: *Pedagogia generală* (1975), I. Cerghit în: *Metode de învățământ* (1980) și *Perfecționarea lecției în școala modernă* (1983), I. Nicola în: *Pedagogia școlară* (1980), Ion T. Radu în: *Psihologie școlară* (1974) și *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii* (1981), D. Salade și colab.: *Didactica* (1982) și alții.

Experiența acumulată în timp a făcut și face ca lecția să capete mereu mai bogate și mai bine conturate înfățișări. Dacă în trecut se constituia într-o lectură sau o expunere făcută de profesor, într-o citire din manual și o memorare de texte de către elevi, în prezent – în condițiile modernizării predării – învățării istoriei – lecția a căpătat o structură și o tipologie complexă, devenind un autentic dialog între profesor și elevi, în contextul perfecționării neconținute a procesului de lărgire și de aprofundare a informației, de observare – experimentare, de lucru și de exerciții repetate, de reflecție și contemplare. Cu alte cuvinte, în condițiile contemporane, lecția devine tot mai mult o activitate colectivă pentru dobândirea informației și dezvoltarea creativității elevilor.

Modernizarea neconținută a procesului de învățământ face ca în realitatea căreia îi suntem contemporani să fie depășită de mult practica desfășurării tradiționale a lecției într-o clasă cu bănci fixate în dușumea și cu o tablă neagră – ca unic „material didactic” la îndemâna profesorului. Astăzi, lecția este predată sau trebuie predată în săli de specialitate, în cabinete organizate pe obiecte de învățământ. Dezvoltarea tehnologiei didactice, mergând până la posibilitatea folosirii în munca la clasă a aparatului de proiecție, a televiziunii școlare ș.a.m.d. amplifică nemăsurat formele de utilizare – prezentare a materialului de intuiție și didactic, de consemnare a datelor cu ajutorul tablei magnetice, al tablei de fetru, al retroproiectării, de asemenea de verificare periodică a progresului școlar (cu mașini de verificare, inclusiv cu ajutorul calculatoarelor).

În procesul de predare – învățare a istoriei pot fi folosite mai multe tipuri de lecție:

- lecția de predare a noilor cunoștințe;
- lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor;
- lecția de verificare, de fixare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor;
- lecția de aplicare a cunoștințelor;
- lecția de sinteză;
- lecția mixtă, combinată.

În afara acestor tipuri de lecție ce pot fi realizate în clasă sau – în cel mai recomandabil caz – în cabinetul de istorie mai există și altele ca, de pildă, lecția la muzeul de istorie, lecția la un anume monument istoric sau șantier arheologic, lecția – excursie pe un traseu ce cuprinde vizitarea mai multor obiective cu caracter istoric.

În cadrul practicii pedagogice cu elevii de la școlile normale, ori cu studenții folosim și alte tipuri de lecție ca: lecția de probă și lecția finală.

Mai există de asemenea: lecția introductivă, lecția deschisă sau lecția model –, lecția consacrată special învățării elevilor să folosească manualul de istorie.

Tipul de lecție care este cel mai frecvent folosit în cadrul procesului de predare – învățare a istoriei este **lecția de predare a noilor cunoștințe**, în care precumpănește elementul de însușire a noilor cunoștințe, celelalte etape (verificarea cunoștințelor anterior predate sau recapitularea și fixarea noilor cunoștințe ocupând un timp mai redus). Acest tip de lecție se desfășoară după următoarea schemă: **actualizarea** (prin conversație, expunere de către elev etc.) a cunoștințelor de însușit și anunțarea temei lecției noi; **studierea noului material** prin: observare, demonstrare, problematizare, învățare prin descoperire, expunerea orală și explicarea de către profesor a problematicii lecției, punându-se accentul pe analiza și interpretarea fenomenelor și proceselor istorice, pe formularea concluziilor și a generalizărilor cu ajutorul conversației și al expunerii

sistematice făcută de profesor; **fixarea datelor esențiale ale lecției** prin: însemnările și schițele de pe tablă; repetarea de către elevi a principalelor date, definiții, reguli, legi etc.; aplicarea concluziilor în explicarea unor fapte noi, prin exerciții corespunzătoare de verificare, teme în clasă; **anunțarea temei pentru acasă și explicarea ei.**

Este absolut firesc ca în școala de astăzi schema clasică a lecției de predare a noilor cunoștințe să sufere unele modificări determinate – în chip fericit – de utilizarea diferitelor metode moderne și mijloace de învățământ.

Pentru a intra mai în interiorul „laboratorului” de organizare a diverselor tipuri de lecție vom reține atenția, în cele ce urmează, asupra următoarelor aspecte concrete:

– **lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor** se folosește, de regulă, după predarea unei suite de lecții și are drept scop principal fixarea cunoștințelor predate de către profesor și formarea de priceperi și deprinderi. Din acest punct de vedere ea se aseamănă cu **lecția de verificare, fixare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor.** În cadrul acestor tipuri de lecții, elevii sunt antrenați în activități instructiv-educative în vederea fixării unor cunoștințe, a dobândirii unor priceperi și deprinderi. Conținutul acestor lecții constă, în principal, în efectuarea de către elevi a unor exerciții bazate pe folosirea problematizării, ori a învățării prin descoperire, raportate la principalele probleme studiate. Elevii lucrează, de regulă, independent. Tema dată elevilor este concepută astfel încât, pe de o parte, să fie accesibilă tuturor, iar, pe de altă parte, să stimuleze antrenarea maximă a capacităților de cunoaștere și de creație ale elevilor.

Folosirea acestor două tipuri îngemănate de lecție în procesul de predare-învățare a istoriei aduce o contribuție importantă la asigurarea temeiniciei cunoștințelor și la lărgirea posibilităților elevilor de a folosi cunoștințele teoretice ca instrumente de acțiune.

În clasele gimnaziale și liceale utilizarea acestor tipuri de lecție răspunde obiectivului formării priceperilor și deprinderilor dar și al celui ce privește recapitularea și sistematizarea cunoștințelor.

– **lecția de aplicare a cunoștințelor** este acel tip de lecție în care profesorul își propune ca sarcină didactică fundamentală, antrenarea elevilor în activități cu deosebire practice pentru confecționarea unor hărți istorice, scheme, grafice, tabele statistice, tabele sinoptice etc., necesare desfășurării lecțiilor în cabinetul de istorie.

Mai ales acolo unde mijloacele de învățământ lipsesc sau au fost deteriorate, devenind mai greu folosibile, profesorul de istorie trebuie să lucreze cu elevii săi pentru confecționarea a cât mai multor astfel de materiale fără de care procesul de predare-învățare a istoriei are de suferit.

– **lecția de sinteză** se folosește la anumite intervale de timp, mai ales când se încheie predarea unei suite de lecții ce se constituie într-o unitate problematică. Tot așa, o astfel de lecție poate fi organizată ocazional, după efectuarea unei excursii de documentare istorică cu elevii la locuri istorice, la diverse monumente din trecut sau pe un traseu istoric mai complex.

Prin lecția de sinteză elevii au posibilitatea să participe la selecționarea și stabilirea aspectelor mai semnificative și definitorii ale cunoștințelor dobândite; ea contribuie la dezvoltarea capacității analitico-sintetice a elevilor, care ajung – în chip logic – la cunoștințe noi pe baza cunoștințelor predate anterior. Structura unei asemenea lecții este adaptabilă condițiilor în care ea se ține. În cadrul unei asemenea lecții se poate face apel la cunoștințele și aplicațiile din lecțiile anterior predate și cu care se corelează strâns.

– **lecția mixtă, combinată** – se înțelege – apelează, trebuie să apeleze la diversele formule de realizare a unei lecții de istorie la care ne-am referit în cele prezentate mai înainte.

– **lecția desfășurată în cabinetul de istorie** presupune o formă specială de activitate, în cadrul căreia elevii, sub îndrumarea profesorului, observă, cercetează, studiază independent, participă direct la studierea unui eveniment, fenomen sau proces istoric, economic, social, politic, cultural. Acest tip de lecție oferă posibilitatea folosirii metodelor moderne în procesul de predare – învățare, prin descoperire, problematizare, muncă individuală, independentă. Fiind

o lecție activă este recomandabil ca ea să se desfășoare în cabinetul de istorie unde elevii pot fi mai bine mobilizați, mai susținut solicitați, dezvoltându-li-se spiritul de observație, flexibilitatea gândirii și dorința de cercetare și de cunoaștere. În cadrul acestui tip de lecție profesorul și elevii au posibilitatea să folosească materiale din cabinetul de istorie, mijloacele moderne care intră în dotarea acestuia.

✶ **lecția la muzeul de istorie** se face de obicei pentru fixarea cunoștințelor, pentru completarea și aprofundarea cu noi elemente intuitive a celor predate anterior, în clasă sau în cabinetul de istorie în legătură cu o anumită problematică. Pe această cale se determină lărgirea puterii de înțelegere și de interpretare la elevii grupului sau clasei respective.

Lecția la muzeu presupune o pregătire prealabilă temeinică; profesorul are datoria să viziteze în prealabil muzeul, să-și aleagă cu grijă materialul pe care urmează a-l folosi, să stabilească legătura cu personalul de specialitate din muzeu, cu ajutorul căruia urmează a colabora în cadrul lecției aflată în pregătire.

– **lecția-excursie este un tip de lecție care se realizează în timpul unei excursii, în cadrul căreia contactul viu cu realitățile existente face ca unele cunoștințe legate de floră, faună, sol, climă, monumente de tot felul – în primul rând istorice –, fapte de viață etc., să impresioneze puternic și să contribuie la fixări și sistematizări temeinice. Lecția-excursie are un rol important în asimilarea cunoștințelor de către elevi, atât prin înviorarea spirituală produsă de părăsirea cadrului obișnuit, de fiecare zi din clasă, cât și prin satisfacțiile estetice care însoțesc procesul de cunoaștere. Acest tip de lecție dă posibilitatea profesorului să-și cunoască mai bine elevii, să le descopere sensibilitatea și înclinațiile spre diferite preocupări științifice.**

Pentru a-și atinge deplin ținta instructiv-educativă, lecția-excursie trebuie minuțios pregătită, începând cu alegerea itinerariului de desfășurare, în așa fel încât acesta să corespundă scopului stabilit. ✕

În ce privește lecțiile desfășurate în cadrul practicii pedagogice cu elevii școlilor normale sau cu studenții, distingem – așa cum am

arătat deja – două tipuri de lecție: **lecția de probă**, ținută de elev sau student sub îndrumarea profesorului metodist din unitatea de învățământ în care se efectuează activitatea de practică pedagogică și a profesorului metodist din școala normală sau din facultate, care conduce grupa de practică pe perioada de desfășurare a acesteia (2–3 săptămâni în sistem compact sau 1–2 trimestre în sistem desfășurat, respectiv câte 1–2 zile pe săptămână). Lecția de probă poate fi susținută numai după ce elevul de la școala normală sau studentul a efectuat un număr de ore de asistență la clasele de elevi din școala de practică, ore care se constituie în ceea ce denumim obișnuit activitatea de practică de observare.

În cadrul lecției de probă este recomandabil să se recurgă de elevul sau studentul practicant la predarea de noi cunoștințe, însoțită – de la caz la caz – cu metode specifice altor tipuri de lecție.

– **lecția finală** este lecția cu care se încheie activitatea de practică pedagogică a elevului sau studentului. Ea trebuie să pună în valoare cât mai complet calitățile de viitor cadru didactic ale propunătorului, stăpânirea metodelor de predare, capacitatea de a îmbina fructuos metodele clasice, tradiționale, cu cele moderne de predare. Această lecție este evaluată de profesorul metodician printr-o notă care are o pondere importantă în aprecierea generală a practicii pedagogice, desfășurată de viitorul profesor, învățător sau educator.

Dintre celelalte tipuri de lecții dorim să mai amintim **lecția destinată învățării elevilor cum să folosească manualul de istorie**, lecția care, de regulă, se face la început de an școlar și are în prim plan aspectele esențiale de ordin metodic menite să-l facă pe elev să știe cum să folosească manualul de istorie în procesul de predare-învățare a acestui obiect.

În vederea atingerii scopului unei asemenea lecții, profesorul este obligat să-și stabilească o atitudine clară asupra manualului în discuție, sub raportul conținutului său, *inteligibilității, posibilității de a fi înțeles și însușit în integralitatea sa*. În caz de nevoie – după caz deci –, profesorul poate prezenta elevilor și anumite deficiențe pe care, eventual, le prezintă manualul, să-și spună părerea asupra

modalităților de completare sau corectare din mers a anumitor imperfecțiuni, erori sau oricare alt fel de neîmpliniri. Poziția critică a profesorului față de manual trebuie să aibă temeuri adânci, izvorâte dintr-o cunoaștere exactă a problemelor supuse discuției, să apeleze la cunoașterea celor mai recente rezultate din activitatea de cercetare științifică, recordate, desigur, nivelului de înțelegere al elevilor cărora li se adresează.

În cadrul schimbului de experiență între profesorii de istorie se folosește – la nivelul catedrei de istorie sau al comisiei metodice pe unitatea școlară, comună, zonă, oraș, municipiu sau județ – **lecția deschisă sau lecția-model** realizată de un profesor special ales ca să aibă o experiență demnă de a fi popularizată. O astfel de lecție prezentată de acel profesor în fața elevilor săi și asistată de toți profesorii invitați este urmată de o dezbateri la care iau parte numai profesorii; cu această ocazie se pun întrebări propunătorului, se organizează discuții, schimburi de opinii, urmărindu-se generalizarea experienței pozitive, perfecționarea profesorilor care au luat parte la această activitate. Un tip aparte de lecție deschisă îl constituie cea desfășurată cu prilejul inspecțiilor speciale pentru acordarea gradelor didactice: definitiv, II și I. Comisiile ce oficiază în cadrul acestor inspecții speciale notează aceste lecții la sfârșitul analizelor organizate pe marginea lor.

*

În concluzie ținem să precizăm că reușita fiecărui tip din lecțiile menționate depinde nu numai de pregătirea de specialitate și metodică a profesorului de istorie, ci și de cunoașterea temeinică a programelor analitice școlare și a manualelor de specialitate. Profesorul nu poate intra la clasă pentru a preda istoria, fără să-și fi însușit temeinic cerințele acestor instrumente de lucru școlare de bază. Totodată, profesorul trebuie să fie la curent cu noutățile apărute în domeniul specialității și al metodicii predării istoriei și să integreze în lecțiile sale noutățile respective, în funcție de tipul lecției folosit.

Profesorii de istorie au datoria să se preocupe de găsirea, mereu, a unor forme noi de prezentare a lecțiilor, a unor modalități variate de a trezi și întreține interesul pentru acest obiect. În școală se impun

lecții bine documentate, corecte, expuse cu prospețime în lumina adevărului istoric, în spirit analitic și critic, dar, în același timp, calde, dinamice, pătrunzătoare la „coarda sensibilă” a fiecărui elev.

În asemenea condiții, realizarea rolului formativ al istoriei presupune căutarea și aplicarea unor noi modalități de structurare a conținutului cunoștințelor și face imperios necesară renunțarea la faptele ne semnificative sau mai puțin importante (mai ales în situația în care manualele de specialitate abuzează de îngrămădirea unor informații nu întotdeauna selectate riguros, după anumite criterii), adoptarea unei selecții bine gândite, pentru ca elevul să ia cunoștință, prin orele de istorie, numai de acele evenimente și date care sunt esențiale pentru înțelegerea procesului istoric și ajută la explicarea proceselor, a valorii lor pentru progresul omenirii.

În ultimii ani n-au lipsit părerile diferite privitoare la modalitățile de predare a istoriei: să se predea pe probleme mari – spun unii –, nu pe lecții, pentru că astfel impunem o mai înaltă preocupare pentru generalizare și orientăm atențiile spre sinteză; alții propun ca accentul să cadă pe predarea cunoștințelor despre civilizație și cultură, pornindu-se de la premisa – în același timp de la convingerea – că studiul evoluției civilizației și culturii oferă o imagine concludentă asupra dezvoltării societății omenești în toate domeniile; există și părerea – mai ales în ultima vreme – că problemele de istorie națională trebuie să se regăsească tot mai mult într-o istorie a Europei (s-a vânturat, la un moment dat, în mod greșit, credem, ideea că nici n-ar mai fi nevoie să predăm istoria românilor, ci s-o cuprindem într-o istorie europeană). Alături de aceste puncte de vedere au existat și mai există și altele.

Se discută de asemenea și în legătură cu oportunitatea folosirii uneia dintre cele două modalități tradiționale de predare: concentrică sau *lineară, care nu mai pot satisface cerințele caracterului formativ al predării istoriei prin reluarea materiei și, deci, prin apelul la memorie și mai puțin la gândire, sau prin acumularea continuă de noi fapte și date. Toate acestea în condițiile în care numeroase școli istorice preconizează și adoptă principiul organizării în spirală, ceea ce*

presupune reluarea pe o treaptă calitativ superioară a cunoștințelor predate, în vederea adâncirii cunoașterii fenomenului istoric și a integrării lui în ansamblul cunoștințelor dobândite de elev.

N-am putea să nu apreciem, subliniat, în context că – în perioada postdecembristă – pregătirea profesorului de istorie pentru lecție a devenit și se menține mult mai dificilă decât în trecut, dezideologizarea, reconceptualizarea în unele cazuri deplin justificate, apelul temeinic la fapte și la marea tradiție istoriografică, participarea activă la dezbaterile temelor controversate presupunând eforturi mari, timp pentru studiu, gândire și regândire, pentru reflecție.

A rezultat – cu toată evidența – din tot ce am arătat până acum că fiecare lecție de istorie are un scop instructiv, respectiv însușirea de către elevi a volumului de cunoștințe din domeniul istoriei, raportat la cerințele programelor analitice școlare. Totodată, lecția de istorie are și un scop educativ, formativ, prin atingerea căruia profesorul trebuie să urmărească realizarea valențelor educative ale fiecărei lecții predate. Ambele scopuri trebuie să fie bine determinate de profesor și, în desfășurarea propriu-zisă a lecției, el trebuie să persevereze neabătut pentru a le atinge.

Stabilindu-și cu măiestrie metodele de predare, adecvate tipului de lecție ales, precum și mijloacele de învățământ adecvate, profesorul este dator să mizeze pentru optimizarea îmbinării tradiționalului, clasicului cu modernul în demersul său la fiecare oră de istorie, singura soluție eficientă de îndeplinire a misiunii nobile care-i revine.

7. CLASIC (TRADIȚIONAL) ȘI MODERN ÎN METODELE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI. OPTIMIZAREA FOLOSIRII METODELOR ȘI TEHNICILOR DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A ISTORIEI (STRATEGII DIDACTICE)

O nesfârșită discuție se poartă – de multă vreme – între specialiștii în domeniile psiho-pedagogice și metodice, precum și peintre profesorii de istorie cu privire la căile optimizării folosirii metodelor și tehnicilor de predare-învățare a acestui obiect, cu privire la ponderea pe care trebuie să o aibă metodele clasice (tradiționale) sau cele moderne de predare. Firește, profesorul este acela care decide în această privință în funcție de o serie de factori printre care, pe prim plan, trebuie să se afle nivelul clasei cu care lucrează, receptivitatea elevilor pentru istorie, particularitățile de vârstă, traiectoria pe care a evoluat – într-un caz sau altul – învățarea în anii trecuți ș.a.m.d.

Nu este lipsit de interes să specificăm că există profesori foarte atașați de metodele clasice (tradiționale) de predare a istoriei iar alții care recurg sistematic doar la cele moderne, neacceptând decât cu greu includerea în demersul lor didactic și a unor metode clasice – tradiționale. Deocamdată dorim să spunem doar atât, că este în interesul major al predării istoriei, al atragerii elevilor spre o studiere temeinică a acestui obiect, să găsească măsura potrivită a folosirii ambelor categorii de procedee, nedesconsiderând-o pe niciuna dintre ele. Grija cea mare a oricărui profesor de istorie trebuie să fie aceea că, până la urmă, să determine accentuarea caracterului formativ, activ și conștient

al acestui obiect, imprimarea unui caracter activ metodelor de predare, calea sigură de realizare a obiectivelor perfecționării neconținute a învățământului.

Determinarea conținutului și calității lecției, în special, de complexitatea obiectivelor urmărite, de metodele de învățământ folosite, constituie, de fapt, sisteme de acțiuni care antrenează elevii în activitatea de învățare. Pornind de la analiza fiecărei activități didactice și ținând seama de menținerea criteriilor valabile în alegerea metodelor și procedurilor didactice, profesorii de istorie vor selecta, pentru fiecare caz, acele metode și procedee care solicită într-un grad mai mare participarea activă a elevilor, pun în evidență valoarea formativ-educatională a conținutului, stimulează și dezvoltă motivația învățării istoriei.

În dorința de a-i înarma pe viitorii profesori de istorie cu o paletă amplă de cunoștințe despre subiectul pe care îl dezbatem acum, de a ști, fiecare în parte, ce anume să alegem mai bine și când să folosim, ce efort trebuie să facem pentru aceasta și ce riscuri pot exista în cazul în care – din motive diverse – n-am prevăzut totul și demersul poate eșua, în continuare vom prezenta fiecare metodă în parte, cu specificul ei, cu diversele situații de învățare pe care le poate determina, cu volumul efortului pe care-l are de depus profesorul. Vom evita – cum se va vedea – să ne pronunțăm asupra primordialității importanței uneia (unora) dintre metode, lăsându-l pe viitorul profesor să decidă. După repetate experiențe, el singur va fi acela care va hotărâ cum și cu ce metode va preda în viitor.

Expunerea sistematică a cunoștințelor rămâne una dintre metodele principale de instruire, având și numeroase valențe educative, metodă bazată – prin excelență – pe utilizarea cuvântului.

Nu trebuie făcut un mare efort pentru a demonstra că în predarea cunoștințelor de istorie nu se poate evita comunicarea orală a cunoștințelor, întrucât faptele istorice nu pot fi supuse verificării directe a celor care învață, nu pot fi înțelese și soluționate pe calea unei cercetări efectuate de elevi și nici nu pot fi sintetizate și integrate într-un anumit sistem în mod independent. Este principala justificare a

sistematic această metodă clasică (tradițională) și că – sperăm să nu greșim – nu există lecție de istorie la care, într-o măsură mai mare sau mai mică, să nu se apeleze la expunerea sistematică a cunoștințelor. Exprimându-se plastic, Palmade Guy spunea că trebuie, n-avem încotro fără a apela la expunerea sistematică a cunoștințelor întrucât „nu putem scoate din creierul copilului ceea ce nu este: cunoștințe istorice, de geografie, aritmetică ...” (**Metodele pedagogiei**, E.D.P., Buc., 1975, p. 59).

Un astfel de procedeu oferă profesorului posibilități nelimitate de spontaneitate și de adaptare cu ușurință la specificul temei, la nivelul clasei, iar elevilor le oferă un model rațional de abordare a realității istorice.

Vorbind despre neajunsurile pe care, eventual, o astfel de metodă expozitivă le poate determina – verbalismul, formalismul, transmiterea cunoștințelor într-o formă „de-a gata elaborată”, unilateralitatea relației profesor-elev –, I. Cerghit, în cunoscuta-i lucrare: **Metode de învățământ** (p. 100–104), afirmă că ele pot fi cu ușurință diminuate sau chiar înlăturate, dacă profesorul imprimă lecției un pronunțat caracter activ.

Ce înțelegem prin aceasta? Nimic altceva decât determinarea de către profesor a unei comunicări vii cu elevii, solicitându-le în permanentă capacitățile psihice prin prezentarea planului expunerii care ușurează urmărirea ei; construirea unei argumentări logice care să le solicite operațiile gândirii – analize, clasificări, comparații, ordonări, sinteze; formularea unor probleme care să le suscite interesul, curiozitatea, să-i antreneze în căutarea unor soluții noi; formularea unor întrebări retorice la care profesorul să răspundă prin argumente pro și contra sau prin formularea unor întrebări la care elevii să găsească răspunsul, să emită judecăți, să aprecieze un fapt istoric etc.; sublinierea ideilor fundamentale în jurul cărora elevii să-și poată structura datele și faptele expuse (Georgeta Smeu – coord., Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu, Gloria Ceacalopol: **Metodica predării Istoriei României**, E.D.P., Buc., 1983, p. 64).

În scopul optimizării folosirii unei astfel de metode expositive în predarea istoriei, profesorul trebuie să acorde o pondere redusă descrierii faptelor și proceselor istorice, în raport cu explicarea acestora, cu explicarea cauzelor care le-a determinat, cu sublinierea relațiilor și interdependențelor dintre ele. Cum se poate realiza acest lucru? Numai prin recurgerea la comparații istorice, analogii, la comentarea unor date statistice. Pe această cale, profesorul va reuși să solicite operațiile gândirii elevilor săi, să-i determine să analizeze ideile, să pună în mișcare resursele activ-emoționale ale acestora, transformând în felul acesta expunerea sistematică a cunoștințelor într-o activitate de gândire autentică. Este firesc să sugerăm că, pentru a spori puterea de convingere a unor astfel de metode, profesorul trebuie să apeleze – pentru argumentarea ideilor sale – la folosirea citatelor, documentelor autentice, mărturiilor de epocă, extraselor din diferite lucrări de istorie, beletristică etc³. Cum lesne poate fi înțeles, pe o astfel de cale – în interesul mai bune predări-învățări a istoriei – profesorul poate și trebuie să pășească și dincolo de „granița” dintre metodele clasice (tradiționale) și cele moderne.

Pentru a-și atinge efectiv ținta propusă, profesorul este obligat să își elaboreze cu temeinicie expunerea – printr-o meditație îndelungată asupra căilor celor mai eficiente de desfășurare a prestației pe care și-o propune. El trebuie să-și selecteze faptele și procesele istorice după criteriul esențializării lor, să le prezinte în dezvoltarea lor, în înlănțuirea lor cauzală, pentru a-i putea conduce pe elevi la stabilirea legăturilor logice dintre ele, la analizarea și interpretarea lor corectă, ținând cont de rezultatele cercetărilor istorice „la zi”, de nivelul de accesibilitate al elevilor și ierarhizarea, sistematizarea lor într-un plan bine încheșat din care elevii să desprindă cu ușurință ideile fundamentale.

³ Cu aceasta dorim să apreciem că în școala contemporană nu se mai poate face o distincție absolută între metodele clasice (tradiționale) și cele moderne, îmbinarea lor făcând parte din firescul prestației oricărui profesor care se respectă. De aceea, nici nu încercăm să le despărțim într-o manieră rigidă. Cum am mai spus, tocmai de aceea le vom prezenta succesiv și nu le vom cota drept într-o parte sau alta a liniei de delimitare.

Nu mai puțin important este ca profesorul să se străduiască să realizeze o expunere corectă, accesibilă înțelegerii elevilor, plastică și emotivă prin care să obțină nu numai reținerea datelor de bază ale lecției, ci și dezvoltarea sentimentelor, stimularea imaginației și a voinței elevilor.

La istorie – mai mult, poate, decât la alte obiecte – expunerea sistematică a cunoștințelor trebuie să îmbrace forma explicațiilor, o variantă a expunerii, care constă în argumentarea științifică a faptelor și datelor științifice relatate, nu atât prin descrierea lor, cât prin accentuarea elementelor raționale. Explicația presupune dezvoltarea cauzelor care determină evenimentul istoric, a modului de desfășurare, a urmărilor și a relațiilor dintre faptele și evenimentele istorice. Ea solicită într-un grad mai mare operațiile gândirii și ajută elevii în înțelegerea notelor definitorii ale noțiunilor de istorie și ale legilor care se manifestă în dezvoltarea acesteia. Totodată, folosind cu predilecție o astfel de metodă, profesorul trebuie să aibă în vedere evidențierea pe parcursul lecției a raportului dintre factorii economici, social-politici și culturali, dintre factorii interni și externi, să coreleze cunoștințele despre faptele istorice cu tendințele generale ale istoriei și să prezinte semnificația evenimentelor în contextul social-politic al vremii, în ansamblul faptelor din care fac parte.

Concluzionând asupra acestei metode de predare-învățare a istoriei, să mai subliniem odată importanța deosebită a ei, care constă în aceea că orice fel de predare nu se poate debarasa de comunicarea orală a cunoștințelor. Chiar și atunci când, modernizând predarea prin formule care să meargă până la folosirea filmului istoric pentru predarea unei anumite teme (se practică, am întâlnit personal multe asemenea situații), profesorul tot trebuie să recurgă la expunere, la explicație, înainte de proiecția peliculei, la sfârșitul ei sau pe parcursul derulării.

Pe de altă parte, specialiștii contestă – și credem că bine fac – dreptul de cetate, dreptul exclusiv al expunerii sistematice a cunoștințelor, considerând că ea trebuie „împănătă” cu tot felul de alte metode, inclusiv din categoria celor moderne.

Prin înnobilarea predării-învățării, cu ajutorul unor astfel de metode, înmănușiate într-un tot unitar, profesorul trebuie să vizeze învățarea lecției noi încă în clasă, știut fiind faptul că mulți elevi, mai ales în anumite medii școlare (să zicem, în primul rând, din mediul rural) sunt solicitați masiv de părinți la o serie de activități care-i împiedică să rămână prea mult timp în atmosfera de pregătire a lecțiilor pentru a doua zi.

Să mai insistăm încă asupra trecerii de către profesor a tuturor cunoștințelor pregătite pentru a fi predate printr-un anume filtru al esențializării, în sensul descărcării lecției de amănunte. Chiar dacă manualul este extrem de încărcat cu date, la lecția pe care o are de predat, profesorul trebuie să opereze în scopul esențializării, aceasta și având în vedere că - în cazul cel mai bun - ora de istorie are 50 de minute (există în anumite școli și ore de 45 sau 40 de minute) și, oricât s-ar strădui, este imposibil să predea tot ce și-ar propune. Evident, există – altfel – pericolul de a te găsi „clopoțelul” pe la jumătatea lecției și acest lucru nu este deloc de dorit!

*

Conversația constituie o altă metodă extrem de potrivită pentru activizarea elevilor la ora de istorie. Desigur, nu avem în vedere o conversație de tipul întrebare-răspuns, concepută școlărește, pe măsura pretențiilor existente cu multe decenii în urmă în învățământ, un sistem care viza – prin excelență – exersarea memoriei prin întrebări formulate de profesor, la care elevii trebuia să răspundă imediat și în termenii scontati. Ceea ce se pretinde astăzi prin exersarea unui astfel de sistem de lucru este ca profesorul să întrebe și să fie întrebat de elevi, ca profesorul să dirijeze cu suplețe conversația, stimulând dezbateră, confruntarea de idei, antrenând elevii la un susținut schimb de informații și la exprimarea unor opinii personale. Se înțelege că într-o asemenea viziune, nu întrebările adresate memoriei, ci acelea care îi conduc pe elevi la efectuarea de operații intelectuale fecunde sunt de preferat.

Conversația bine gândită și pretinsă de profesor elevilor săi are o valoare formativă deosebită; ea dezvoltă memoria, imaginația,

gândirea istorică a elevilor, perspicacitatea, afectivitatea acestora. Prin intermediul folosirii unei astfel de metode, prin efortul propriu pe care îl depun, elevii trec mai ușor de la reținerea faptelor la înțelegerea științifică a dezvoltării societății omenești, la noi sau pretutindeni în lume.

Conversația – ca metodă de predare–învățare la istorie – nu poate fi aplicată cu succes în însușirea unor cunoștințe (fapte, date, procese istorice, evenimente etc.) fără a fi fost inițial netezită calea prin prezentarea unor date pregătitoare, deci pe un teren necunoscut de elevi. Numai după ce elevii cunosc evenimentul istoric dat, profesorul îi va putea solicita, prin întrebări bine gândite, să-l prelucreze, să-l analizeze, să-i stabilească relațiile și cauzele care l-au generat, să-l integreze în sistemul căruia îi este subordonat și să-i aprecieze valoarea.

După obiectivele urmărite și conținutul lecției, conversația poate fi: euristică, de consolidare, sistematizare și verificare a cunoștințelor de istorie. Dintre aceste formule, cea care conferă istoriei un caracter activ și eficient este conversația euristică. „Specificul ei rezultă din faptul că, atunci când recurge la această tehnică interogativă, profesorul instruiște nu prin < a transmite > sau < a prezenta > noi cunoștințe, ci efectuând o activitate comună de gândire cu elevii săi, pe care îi determină la un efort personal de căutare, de investigație întreprinsă în sfera informațiilor existente deja în mintea lor și de descoperire, pe baza valorificării propriei experiențe de cunoaștere, a unor noi adevăruri, a unor noi generalizări” (I. Cerghit: *Lucr. cit.*, p. 113).

Rezultă că pentru studierea istoriei această investigație constă dintr-o succesiune de întrebări care, prin valorificarea cunoștințelor dobândite de elevi, stimulează gândirea acestora în sesizarea notelor caracteristice și unui grup de fenomene istorice, în descifrarea relațiilor cauzale dintre acestea, în analiza unor probleme de istorie sub toate aspectele. Se înțelege că prin conceperea acestor întrebări cu toată claritatea și prin înlănțuirea lor, profesorul va putea dirija gândirea elevilor, de la cunoașterea evenimentului în fiecare etapă a dezvoltării sale, la înțelegerea cauzelor și a importanței lui și, treptat, la integrarea lui în categoria de fenomene istorice din care face parte.

Pe calea dirijării conversației în așa fel încât să se efectueze un schimb permanent de idei între profesor și elevi se va obține „mișcarea” gândirii elevilor de la analiza faptelor la înțelegerea esenței lor, ceea ce îi conduce la desprinderea notelor esențiale ale noțiunilor de istorie și la integrarea lor în sistem. Rezultă că profesorul trebuie să uzeze, cât mai puțin posibil, de întrebări de tipul: „care este?”, „care sunt?”, „cine?”, „când?”, „cum?”, care presupun răspunsuri doveditoare pentru cunoașterea unor date, fapte, evenimente. El trebuie să formuleze – adecvat situațiilor concrete – întrebări care să-i determine pe elevi să analizeze faptele istorice, să le sesizeze cauzele, să le compare, să tindă spre sinteze, spre elaborarea de generalizări, spre integrarea datelor noi în circuitul cunoașterii efective și spre aprecierea judicioasă a valorii acestuia, comparativ cu altele deja învățate din aceeași categorie. Se înțelege că valoarea formativă a conversației în predarea-învățarea istoriei este condiționată de structura întrebărilor, de profunzimea lor și de inspirația pe care și-o fixează în materialul concret al lecției. Spre a da și exemple ne-am rezuma la următoarele astfel de întrebări: Ce s-ar fi putut întâmpla dacă Unirea din 1600, realizată de Mihai Viteazul, ar fi rezistat mai mult în timp? Care credeți că ar fi fost starea țării noastre dacă nu s-ar fi procedat în maniera cunoscută la 23 August 1944? Cu ce argumente putem opera astăzi, când afirmăm că nu acum, ci din adâncimi de timp, am intrat noi și ne aflăm în Europa?

În amintița lucrare, semnată de Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu, Gloria Ceacalopol, rezultat al unor îndelungi experimente făcute în școală, se apreciază că se cere profesorului de istorie o grijă deosebită pentru elaborarea întrebărilor, ordonarea și ierarhizarea lor într-o succesiune logică, încât să contribuie la înțelegerea conținutului temei și la realizarea obiectivelor propuse. „Se impune ca întrebările să fie cât mai variate și organizate în așa fel încât dificultățile să fie eșalonate gradat, îmbinându-se cele care cer reproducerea faptelor istorice, încadrarea lor în timp, datele cronologice și plasarea în spațiul geografic a faptelor petrecute în istorie (indicarea localității pe harta istorică și geografică), cu care-i

orientează pe elevi spre realizarea unor analize, comparații ale faptelor istorice, îi conduc la stabilirea dependențelor cauzale sau îi solicită la emiterea unor judecăți de valoare, de apreciere a acestora” (p. 77).

Are o mare însemnătate faptul că, având în vedere că întrebarea va fi adresată frontal, antrenând deci întreaga clasă în rezolvarea ei, se impune dozarea timpului dintre întrebare și răspuns, în funcție de dificultatea întrebării. În pauza ce se lasă, elevul poate gândi asupra răspunsului și poate să-l formuleze într-o manieră personală. Firește, atât profesorul cât și clasa – în caz de necesitate – pot interveni pentru eventuale corecturi, numai după darea răspunsului la întrebarea pusă.

Exigența profesorului trebuie să pretindă și răspunsurilor ce i se dau să fie clare, complete, exprimate într-o formă corectă și, mai ales, să demonstreze înțelegerea faptelor istorice, a legăturilor lor cauzale, operarea corectă cu noțiunile de istorie și motivarea afirmațiilor lor.

Într-un astfel de sistem de lucru sunt recomandabile și eforturile pentru obișnuirea elevilor de a pune și ei întrebări profesorului, cu scopul înțelegerii mai bune, mai profunde a felului în care s-a desfășurat un eveniment istoric, a cauzelor lui, a semnificației avute.

În mod deosebit, dorim să subliniem că specificul conținutului istoriei impune ca pe parcursul unei lecții să se împletească diferite tipuri de întrebări, în așa fel încât, pe lângă întrebările care urmăresc să fixeze în memorie anumite date, denumiri, fapte, să fie corelate cu cele care stimulează operațiile gândirii elevilor.

Întrebări care vizează antrenarea operațiilor intelectuale ale elevilor și care se pretează la o succesiune graduală sunt nenumărate și pot să cuprindă aspecte din întreaga istorie a românilor, ca și din cea universală.

Valoarea formativ-educativă a învățării istoriei sporește nemăsurat dacă profesorul va folosi frecvent **procedeul comparației**, prin intermediul căruia vizează o mai bună însușire a cunoștințelor de către elevi, mai buna lor sistematizare, verificarea și fixarea lor. **Astfel de efecte obținem lesnicios comparând, de pildă, situația**

Două sunt tipurile de comparație ce pot fi folosite la istorie: comparația *concomitentă* – respectiv, compararea evenimentelor și fenomenelor asemănătoare, petrecute în aceeași perioadă, în condiții geografice diferite – și comparația *succesivă* – respectiv, compararea etapelor aceluiași eveniment.

În privința comparației **concomitente**, sugerăm analizarea revoluției din 1848 pentru a delimita asemănările și deosebirile, perspectiva aplicării lor; pe o astfel de cale putem ajunge – în chip obiectiv – la consemnarea trăsăturilor comune ale programelor din Țările Române și la detașarea unor concluzii ferme asupra unicității revoluției române pașoptiste ca fenomen istoric. Tot așa, putem viza o privire comparativă concomitentă a împrejurărilor istorice care au condus la Marea Unire din 1918, prin efortul realităților componente ale actului propriu-zis: Basarabia, Bucovina, Transilvania și Banatul.

Comparația **succesivă** presupune întrebări care să determine analiza pe verticala istoriei naționale și universale, cum ar fi: etapele formării statului independent și unitar român (care vizează analiza cel puțin a următoarelor repere: 1848, 1859, 1877, 1918); evoluția regimului politic din România anilor interbelici (cu „fotografierea” obligatorie a următoarelor segmente: 1918–1938, 1938–1940, perioada ce a urmat până la înăbușirea rebeliunii legionare, ianuarie 1941 – 23 August 1944); comportarea celui de-al III-lea Reich față de complexitatea istorico-politică a lumii, între anii 1939–1945; politica externă a României, în veacurile XIX–XX.

Acest tip de comparație – succesivă – se poate folosi, în special, în lecțiile de recapitulare și sistematizare din multitudinea cărora, cu titlu de exemplu, am aminti câteva: caracterul unitar și original al civilizației geto-dacilor, țărănimea – forță socială importantă în evul mediu și în epoca modernă, politica externă a României în anii interbelici, omenirea între primul și cel de-al doilea război mondial,

politica externă a României din 1945 până în prezent, rolul culturii noastre naționale în cultura universală în epoca modernă și contemporană ș.a.

*

Demonstrația este metoda cu ajutorul căreia, la istorie, profesorul prezintă elevului, în mod nemijlocit (direct), obiectele reale (urme arheologice, numismatice, etnografice) sau mijlocit (prin substituire) imagini ale acestora: tablouri, portrete, reproduceri, machete etc., cu scopul de a asigura activității de învățare, o bază perceptivă (concret - senzorială) și documentară, mai bogată și mai sugestivă. „Esența demonstrației – apreciază I. Cerghit – constă în ceea ce face posibilă conlucrarea celor două sisteme de semnalizare, a imaginilor și a cuvintelor, numai că, în acest caz, rolul principal revine imaginilor, în timp ce explicațiile joacă un rol auxiliar în actul observației, mai mult de orientare a modului de desfășurare a acesteia și de definire a rezultatelor la care urmează să se ajungă” (**Metode de învățământ**, p. 172).

Pentru ca funcția formativă a demonstrației să fie accentuată este necesar ca profesorul să depășească simpla ilustrare a faptelor și proceselor istorice și să conducă elevii de la perceperea acestora la efectuarea unor operații de analiză, comparare, sinteză, pentru a-i face să le înțeleagă esența, să treacă de la reprezentare la idee. Sensul modernizării în acest caz constă în angajarea elevului în acțiuni, în activități de prelucrare a datelor concrete, în antrenarea unui sistem de operații care să-l conducă la înțelegerea elementelor definitorii ale noțiunilor.

Există mai multe forme pe care le îmbracă metoda demonstrației în predarea-învățarea istoriei, în funcție de mijloacele de învățământ pe care le folosim. Astfel:

– **Demonstrația cu ajutorul unor obiecte și urme istorice reale** poate fi folosită în cazul în care profesorii dispun de obiecte și urme arheologice, etnografice și numismatice (arme, unelte, vase, monede etc.) concludente pentru înțelegerea unui anume proces istoric studiat. Pe această cale, elevii își formează reprezentări și noțiuni de

istorie, care conferă durabilitate, trăinicie cunoștințelor dobândite. Desigur, profesorul care intenționează să utilizeze această variantă a demonstrației, trebuie să-și procure din timp și să aibă cu dânsul, în timpul orei de istorie, asemenea obiecte de care are nevoie. Atunci când acest lucru nu este posibil sau obiectele procurate nu sunt edificatoare și nici suficiente și dacă profesorul dorește, totuși, să organizeze o astfel de lecție, el poate lua legătura cu muzeul de istorie sau cu șantierul arheologic apropiat, unde să poată să-și atingă scopul. De altfel ar fi și păcat ca astfel de obiective să nu fie folosite, materialele pe care le adăpostesc fiind extrem de sugestive și capabile să asigure reușita demersului profesorului bine intenționat. Și să nu uităm că în țara noastră, începând cu Muzeul Național de Istorie, continuând cu muzeele județene, orășenești etc. de profil, cu cele de etnografie, artă, continuând cu sumedenia de șantiere arheologice și obiective istorice ș.a.m.d., școlii i se rezervă pretutindeni astfel de posibilități.

– **Demonstrația cu ajutorul documentelor istorice** (hrisoave, zapise, diplome, cronici, scrisori, programe ale partidelor și organizațiilor politice, presa, acte ale unor întreprinderi, instituții, acte particulare etc.) are o valoare formativă deosebită la istorie. Utilizarea unor astfel de documente scrise oferă elevilor posibilitatea să înțeleagă mai profund evenimentul studiat, să redescopere trecutul și să realizeze o învățare a istoriei prin **descoperire**. Contractul elevului cu documentul scris îl înarmează cu cunoașterea tehnicilor de cercetare directă a istoriei, îi mărește încrederea în veridicitatea celor prezentate, îi dezvoltă curiozitatea științifică și dragostea pentru studiul istoriei.

Astfel de documente pot fi observate, studiate de elevi, împreună cu profesorul lor, la muzeul de istorie, la Arhivele statului. În clasă pot fi cercetate copii la xerox după astfel de documente originale sau, pur și simplu, documente incluse în volumele de documente tipărite. Profesorul are rolul de a-i învăța pe elevi să lucreze cu aceste documente, să caute în ele adevărul, să-l integreze în ansamblul evenimentelor pe care le studiază. Nici un efort nu este prea mare, din acest punct de vedere, în cazul profesorului de istorie care vizează atingerea unor performanțe deosebite cu elevii săi.

✗ – **Demonstrația cu ajutorul izvoarelor de istorie locală** (arheologie, documente, fragmente din cronică, din arhivele instituțiilor, întreprinderilor, școlilor etc.) are o foarte mare importanță, impunându-se, cu necesitate, ori de câte ori profesorul predă o anumită problemă de care se leagă și unele aspecte de participare, de contribuție a locuitorilor de prin partea locului la făurirea istoriei naționale. Am vrea să afirmăm că nici n-ar putea să fie concepută, să zicem într-o școală din Calafat, o lecție despre războiul de independență din 1877–1878 fără invocarea unor materiale de istorie locală, doveditoare pentru înfățișarea întregului problemei. Sau, cum ai putea vorbi despre revoluția din 1821 în localități prin care a trecut sau în care și-a așezat atunci tabăra Tudor Vladimirescu, fără a prezenta și materiale doveditoare în plan local pentru asemenea momente?

Tot așa, arhivele școlilor constituie o sursă importantă de documente, nu numai la lecțiile de cultură - la paragraful despre învățământ - ci pot conține documente privind personalități din diverse domenii de activitate, foști elevi ai școlii respective, despre anumite cadre didactice de renume, despre cheltuielile făcute de către stat pentru dotarea școlilor în diverse perioade ș.a.m.d.

Există, creat în prezent în țara noastră, un climat de mare interes pentru încurajarea cercetărilor de istorie locală. Mulți profesori sunt încadrați pe acest „front” și au deja rezultate apreciabile. Împreună cu elevii lor – în cele mai multe cazuri – ei cercetează și descoperă izvoarele de istorie locală în arhive, biblioteci, pe șantiere arheologice, prin familiile care dețin astfel de urme ale trecutului. Cu prilejul aniversării unor evenimente istorice naționale sau al unor evenimente de interes local, astfel de cercetări iau caracter de campanie. Asemenea activități au, între altele, darul de a întări convingerile și respectul elevilor pentru zona, orașul, comuna în care trăiesc, de a le întări capacitatea de apreciere a valorilor materiale și spirituale create de înaintași, de-a lungul dezvoltării noastre istorice.

Există cazuri în care, pe baza unor astfel de cercetări, profesorii dar și elevii cei mai dotați – uneori împreună – au alcătuit micromonografiile ale unor unități economice sau de cultură, în mod

special ale școlilor în care învață, ale unor monumente istorice și chiar cu privire la istoricul localității în care s-au născut, trăiesc și-și desfășoară activitatea, ca profesori și elevi.

✓ În procesul predării istoriei, documentul de istorie locală poate fi integrat în lecție, pe la începutul acesteia, servind ca punct de pornire pentru analiza unor fenomene istorice de interes general, ca, de exemplu, „Scrisoarea lui Ștefan cel Mare către negustorii brașoveni” prin care se solicită arme, cu puțin timp înainte de lupta de la Vaslui (Scrisoarea originală se află în Muzeul de istorie din Brașov), fie integrat pe parcursul lecției, în scopul demonstrării legăturilor permanente care au existat, de-a lungul istoriei, între Țările Române. Un astfel de document poate fi folosit și ca o concluzie asupra unor evenimente istorice, ca, de exemplu, la pregătirea apărării Moldovei în vremea lui Ștefan cel Mare.

Desigur, nu trebuie banalizat acest procedeu; personal, am întâlnit profesori care se preocupau ca la fiecare lecție să aibă material local și nu de puține ori se forța și nota, ajungându-se la efecte nedorite, atunci când nu se prea observa legătura sau aceasta era cu totul nesemnificativă. Dar sunt și profesori care, dimpotrivă, nu acordă nici o atenție unor astfel de preocupări și acest lucru este dăunător, nu trebuie acceptat!

– **Demonstrația cu ajutorul beletristicii** oferă un teren amplu profesorului de istorie, pentru a-și consolida lecțiile cu atât de frumoasele și expresivele „extrase” din opere literare nemuritoare, cu valoare artistică impecabilă.

Nu am dori să dăm exemple, sunt la îndemâna fiecăruia dintre noi, mai ales că în majoritatea unităților de învățământ, între profesorii de istorie și cei de literatură există strânse legături și, prin conținutul predării ambelor, sunt servite adevăruri cu dublă valoare de întrebuițare. În astfel de școli, la istorie, elevii imediat sesizează în timpul lecțiilor, ce anume se potrivește, are legătură cu ce au învățat la literatură și invers. Interdisciplinaritatea și pe această cale se poate împlini, cu efecte maxime.

Și, totuși, un exemplu din sumedenia celor care pot fi date: poate oare cineva crede că va reuși, ca profesor de istorie, să predea la o ștachetă foarte sus ridicată, lecția despre *Cucerirea independenței de stat a României*, fără a introduce în circuitul lecției pe Vasile Alecsandri cu „Peneș Curcanul” și „Scrisoarea de la Muselim-Selo” sau pe Nicolae Grigorescu cu ale lui tablouri impresionante făcute la fața locului, chiar pe câmpul de luptă, sau atâtea și atâtea mărturii literare tulburătoare și prin adevărul și prin valoarea artistică pe care le exprimă? Sigur, în depozitul de materiale didactice, în mapele de lucru alcătuite de profesor, acolo unde necesitățile o impun, trebuie să se găsească, pentru lecțiile ce se pretează la așa ceva, toate materialele necesare și, odată introduse în lecții, efectele nu vor întârzia să se arate.

– **Demonstrația cu ajutorul unor reprezentări grafice** (tablouri istorice, fotografii, hărți, planuri, scheme etc.) se impune cu necesitate în predarea istoriei, deoarece prezintă în fața elevilor, la o înaltă cotă de expresivitate, imagini ale unor obiecte din trecut, personalități istorice, fapte și evenimente din istorie pe care ei nu le pot percepe direct. Iarăși nu socotim necesare exemple, care ar putea fi date în chip nenumărat. Totuși, am insista întrucâtva asupra **demonstrației cu ajutorul tabloului istoric**. Profesorul este recomandabil să-și procure și să folosească astfel de tablouri în cursul orelor de istorie, propunându-și să întregească – pe această cale – cunoștințele elevilor în legătură cu nivelul de viață, de cultură și civilizație al unei epoci sau personalitatea unor voievozi, a unor mari conducători de țară și de oști. Pentru a exemplifica, ne-am referi la foloasele pe care le-ar putea aduce la lecții, privindu-l pe Vlad Țepeș, apelarea la portretele domnitorului - fie că este vorba de gravuri de epocă sau de portretul în ulei de la Castelul Ambras, care prezintă trăsăturile fizice și psihice ale acestuia. Tot la această lecție se poate integra și tabloul executat de Theodor Aman – „Atacul de noapte”, din comentarea cărui trebuie subliniate calitățile de neîntrecut conducător de oști, care a folosit procedee inteligente pentru a putea face față puhoiului armatelor inamice. Și pentru a încheia discuția despre rolul tabloului istoric în predarea-învățarea istoriei, am întreba,

pur și simplu, ar putea oare cineva să se lipsească de avantajele pe care astfel de mijloace de învățământ le oferă? Sau și o altă întrebare – s-ar putea reuși determinarea unor imagini mai sugestive, prin simplul „discurs” al profesorului, altfel decât includerea și discutarea în fluxul lecției a unor astfel de mijloace auxiliare, cu maximă eficacitate?

Un alt tip de demonstrație pe care o recomandăm cu căldură – pentru că o socotim de excepțională însemnătate – este cea pe care o facem **cu ajutorul hărții geografice și istorice**. Nu se poate – credem – să concepem o lecție de istorie fără a ne pregăti din timp și a folosi sistematic materialul cartografic adecvat, hărți istorice publicate sau, pur și simplu, confecționate de noi – în chip necesar – cu ajutorul elevilor. Prin intermediul hărților istorice, elevii își formează reprezentări și noțiuni despre timpul istoric și spațiul geografic în care s-au desfășurat evenimentele pe care le avem în vedere în cursul predării unei lecții. Firește, pe această cale, încet, încet, ajungem să-i punem pe elevi în situația de a cunoaște bine hotarele noastre naționale, pe firul timpului, modificările care au intervenit în configurația acestora, precum și granițele altor țări, continente etc. Și cum astfel de lucruri au mare importanță pentru formarea, încă de pe băncile școlii, a viitorului tânăr deplin edificat cu astfel de cunoștințe, nu se poate permite nici unui profesor să nu acorde atenția cuvenită acestei datorii deosebite pe care o are. Există, din păcate, situații în care, aflându-te în clasă, în inspecție sau la o lecție deschisă, să constatați că unii elevi se orientează greu și chiar greșit pe hartă, arătând, de pildă, Peninsula Balcanică prin sudul Franței sau pe altundeva. Este un rezultat al lipsei de atenție pe care – în primul rând – profesorul o acordă „lucrului cu harta”, fără de care elevii pot obține, cu mai mare dificultate, deprinderile necesare.

Se invocă uneori, din partea unor profesori, faptul că în școală nu există toate hărțile tematice necesare și, de aceea, total inadecvat, unii dintre ei ajung să predea primul sau cel de-al doilea război mondial pe o hartă obișnuită a lumii, ceea ce nu poate decât să conducă la minimalizarea folosirii unui astfel de mijloc de învățământ. Toată cinstea – în consecință – pentru profesorii grijulii care, în „laboratorul”

elaborărilor lor didactico-metodice, nu precupețesc timpul și nici un efort, îi mobilizează și pe elevi și, împreună, concep și realizează hărțile necesare predării istoriei. Acestea – chiar dacă mai rudimentar realizate din punct de vedere grafic, estetic – sunt foarte necesare procesului de învățământ.

– **Demonstrația cu ajutorul schemei**, una din formele specifice ale metodei demonstrative, are o largă aplicabilitate în predarea fiecărei lecții de istoria românilor sau universale. Prin schemă, profesorul își propune să extragă și să prezinte elevilor (prin scriere pe tablă, proiectare pe un ecran, expunere pe o planșă din timp pregătită) esențialul unei anumite lecții. Schema trebuie să fie, desigur, bine gândită, logic expusă, capabilă să ordoneze și să ierarhizeze categoriile de date și evenimente, să evidențieze cadrul cronologic al desfășurării istorice, să ofere posibilități clare de înțelegere a cauzalității producerii unor anumite fapte, situații etc.

O schemă bine concepută și inteligent prezentată elevilor, reproducă de ei în caietele de notițe, reprezintă un foarte important instrument în învățarea istoriei; ea ajută elevii în asimilarea structurii istoriei, în înțelegerea esenței acesteia și contribuie la dezvoltarea gândirii lor. În consecință, sub nici un motiv, nu este de acceptat comoditatea unor profesori care nu recunosc utilitatea schemei și nu practică elaborarea și utilizarea ei în munca la clasă.

Vom încheia expunerea acestei probleme subliniind, încă odată, că alcătuirea diferitelor scheme la tablă imprimă procesului învățării un caracter activ, eliberând gândirea elevilor de eforturi inutile pentru memorarea mecanică a faptelor, a evenimentelor istorice, a desfășurării unor răscoale, a unor mari înclăștări războinice. Rămâne profesorului, la dispoziție, întregul teren de originalitate, de imaginație și talent pe care să-și clădească, de fiecare dată, schema, în ajutorul elevilor săi.

În privința **demonstrației cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale** (la care ne vom referi cu anumite sublinieri și în lecția despre mijloacele de învățământ) vom spune, aici, mai întâi, că reprezintă o metodă prin intermediul căreia valorificăm virtuțile imaginii îmbinate cu cuvântul și adesea cu mișcarea.

Mijloacele audio-vizuale dau posibilitatea observării prelungite de către întreaga clasă a unor fenomene petrecute în istorie, îndepărtate în timp și spațiu, inaccesibile sau mai greu accesibile unei percepții obișnuite. Prezentarea faptelor în desfășurarea lor, dinamismul imaginii nu numai că imprimă o mai accentuată notă de realism lecțiilor, dar are și marele merit că izbuteste să conducă gândirea elevilor spre esență, spre descoperirea cauzelor care au determinat apariția unui anume fenomen istoric și a urmărilor lui. Și fixarea cunoștințelor se realizează pe această cale cu mai multă temeinicie, întrucât perceperea materialului se face prin intermediul mai multor analizatori.

Profesorul trebuie să-i dirijeze îndeaproape pe elevi să observe cu atenție imaginile, să constate și să înțeleagă momentul ca parte integrantă a întregului eveniment studiat.

*

Folosirea – în chip inteligent, cu discernământ, uneori împletite – a diferitelor variante ale demonstrației în cadrul lecțiilor de istorie impune profesorului stabilirea, de la bun început, a principalelor puncte de reper (probleme, idei, concluzii), care urmează să orienteze percepția elevilor și alegerea celui material care angajează un număr mai mare de analizatori în mersul percepției nemijlocite a obiectelor și fenomenelor supuse observării. Este întrutotul recomandabil să fie selectate cu grijă, după criterii precise, mijloacele de învățământ la care profesorul va recurge într-o anumită lecție, pentru a se evita excesul de material demonstrativ și a se opera doar cu ceea ce poate atinge mai direct la țintă scopul pentru care sunt folosite.

*

– **Problematizarea**, una dintre cele mai larg uzitate metode – prin foloasele pe care le poate aduce învățării istoriei – orientează și activează gândirea elevilor în procesul învățării dirijate a cunoștințelor prin faptul că îi conduce la rezolvarea unor situații conflictuale reale sau aparente între cunoștințele dobândite anterior de aceștia și noile informații despre fenomenul sau procesul studiat.

Prin problematizare – în măsura în care o concepem cu temeinicie – vom putea crea, în mintea elevului – contradicții necesare, așa-numitele situații problemă, capabile să conducă gândirea acestora la descoperirea conținutului de idei al unei anume teme. „Specificul acestei metode – arată I. Cerghit – constă, deci, în faptul că profesorul nu comunică pur și simplu cunoștințe de-a gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi «embriologia adevărilor»; el îi pune într-o situație de cercetare (de căutare) a informațiilor necesare pentru a ieși din această situație problematică, dramatică și urgentă, conducându-i spre descoperire, spre construcția unor noi «structuri ale realului»” (**Metode de învățământ**, p. 131).

Nimic nu este prin urmare mai important pentru profesorii ce-și propun să utilizeze problematizarea decât strădania de a formula întrebările în așa fel încât să-i ajute pe elevi să depășească dificultățile ivite în înțelegerea situațiilor de învățare determinate.

Se înțelege – dorim să credem și subliniem acest lucru – că nu orice întrebare adresată elevilor constituie o problemă și permite elevilor să afle adevăruri necunoscute de ei. Uneori se confundă lucrurile și se ajunge a se considera că simpla interogare a elevilor (prin obișnuitele procedee ale comunicării și conversației) ar realiza și problematizarea.

Este firesc, în consecință, să considerăm că o întrebare devine problemă numai în cazul în care trezește în mintea elevilor o contradicție neașteptată, o tensiune, o incertitudine, o uimire, necesitatea unor căutări, care le stimulează interesul, le mobilizează capacitățile psihice și îi determină la o atitudine activă până la găsirea soluției. Sesizarea unei probleme noi sau înțelegerea unei probleme puse de profesor constituie punctul de plecare în procesul gândirii independente a elevilor, întrucât îi mobilizează să-și reamintească informațiile necesare rezolvării situației date și să-și completeze cunoștințele deja asimilate cu altele noi.

Referindu-se la tehnica de lucru în privința problematizării la lecția de istorie, Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu și Gloria Ceacalopol apreciază în lucrarea lor la care

ne-am mai referit că „Utilizarea problematizării în adâncirea procesului cunoașterii presupune, din partea profesorului, atât găsirea unor veridice «situații-problemă», cât și elaborarea unui plan de acțiune detaliat, care să implice, în special și într-un grad deosebit, gândirea elevilor și în care rolul său să se modifice de la o etapă la alta a lecției, de la o activitate didactică la alta, de la crearea și perpetuarea «situațiilor-problemă» la orientarea elevilor către sesizarea elementelor esențiale ale acestora, la completarea și clasificarea datelor lor, până la reorganizarea, gruparea și regruparea cunoștințelor în vederea stabilirii căilor de rezolvare a situațiilor date” (p. 95).

Pentru a fi cu totul reușită aplicarea problematizării într-o anumită lecție sau chestiune particulară de istorie, profesorul trebuie să se asigure - pe lângă formularea corectă, logică, „la obiect” a întrebării-problemă – dacă elevii dispun de premisele necesare rezolvării propriu-zise, dacă ei cunosc faptele, evenimentele, procesele istorice care să-i ajute să iasă din „labirint”, să sesizeze, să înțeleagă și să soluționeze situația dată.

Utilizând această metodă, profesorul nu trebuie să dezvăluie sau să înfățișeze în întregime elevilor dificultățile conținutului, să nu comunice concluziile ce se desprind din analiza istoriei, să nu ofere „pe tavă”, de-a gata elevilor elementele definitorii ale noțiunilor de istorie și nici să nu evedențieze el relațiile cauzale dintre fenomenele istorice. Este de dorit ca profesorul să prezinte elevilor doar câteva fapte, câteva relații, câteva puncte de reper prin prelucrarea cărora elevii să stabilească noi relații, care – în cele din urmă – să-i conducă la dezvoltarea problemei urmărite. Este firesc ca într-o asemenea optică să fie utilizate informațiile de istorie anterior dobândite de elevi, să fie dozate rațional dificultățile în vederea antrenării elevilor într-o astfel de modalitate de învățare a istoriei.

Problematizare – în adevăratul sens al cuvântului – pot face cu succes, fără riscul de a ajunge în banal, doar profesorii temeinic pregătiți profesional – științific și metodic –, cu o pătrunzătoare gândire psiho-pedagogică. Firește, mai presus de orice, acești profesori trebuie să respecte și altfel de condiții: a) să ofere elevilor un minimum

de informații prezentate în anumite corelații, dependențe, cerute de problema dată; b) să le prezinte în chip organizat, structurat astfel încât să rezulte cu claritate întrebarea-problemă și să direcționeze gândirea elevilor pe drumul cel bun spre rezolvarea dificultăților eventuale; c) să se apeleze și la cunoștințe anterior dobândite de elevi, cunoștințe care să le netezească drumul spre soluționarea problemei date; d) să fie astfel formulată întrebarea-problemă încât să permită elevilor găsirea soluției, nu să-i încuie, punându-i în imposibilitatea de a ieși din hățișurile intenționat așezate în calea rezolvării.

N-am risca prea mult – credem – dacă am considera că problematizare se poate face, atât la istoria românilor cât și la cea universală, la majoritatea covârșitoare a lecțiilor, pentru că – suntem noi de părere – nu trebuie să abuzăm și să ajungem la concluzia că la fiecare lecție (chiar și la cele care nu permit de loc sau permit doar într-o anume măsură) putem să recurgem la acest procedeu.

Dar, pentru a trece de pe ogorul teoriei pe cel roditor al practicii, să exemplificăm, în cele ce urmează, cu câteva întrebări-problemă, lăsând perspectiva deschisă pentru formularea celor mai potrivite și complete răspunsuri:

– La ce ar fi putut să conducă reușita mișcării de rezistență a strămoșilor noștri geto-daci împotriva Imperiului Roman, cum ar fi putut evolua viața economică, socială și politică în spațiul carpato-danubiano-pontic dacă nu ar fi fost stingherită de prezența factorului roman?

– Ce s-ar fi putut întâmpla în întreg evul mediu românesc dacă în această parte de Europă și de lume în care ne aflăm de milenii n-ar fi existat inițiative de apărare cu forța armelor și cu exemplarul sacrificiu de sine românesc, excelent reprezentate în epocile de *afirmare a luptei pentru independență*, pentru neatârnare din epocile pe care le legitimăm cu numele sonore ale lui Mircea cel Bătrân, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul și ale altor străluciți conducători de țară și de oști?

– Cum se explică faptul că Ștefan cel Mare, reprezentantul marilor boieri, a luat o serie de măsuri în favoarea celor mulți, îndeosebi a țărănimii?

– Cum s-ar explica faptul că Țările Române și-au păstrat autonomia în condițiile în care țările balcanice și chiar Ungaria au fost transformate în pașalâcuri?

– Pe ce coordonate ar fi putut evolua istoria românilor dacă Unirea din 1600 înfăptuită de Mihai Viteazul s-ar fi menținut?

– Pornind de la afirmația lui Nicolae Bălcescu potrivit căreia după 1848 mai erau necesare două revoluții – una pentru unitate națională și alta pentru independență – cum ar fi putut evolua istoria românilor dacă independența s-ar fi putut obține atunci, în 1848, prin involburata revoluție?

– De ce lupta pentru pregătirea Unirii Principatelor (1859) s-a desfășurat în bună măsură în străinătate, atâta timp cât era vorba de treburi interne ale poporului român?

– Cum explicăm faptul că România, care luptase pentru dobândirea independenței, încheia, în 1883, un tratat de alianță cu Austro-Ungaria, în urma căruia un număr impresionant de români au fost subjugați?

– De ce România a acceptat pacea nedreaptă de la Buftea-București după ce obținuse răsunătoarele biruinți înscrise pentru eternitate în glorioasa epopee de la Mărăști – Mărășești – Oituz?

– Dacă veacul al XIX-lea a fost pentru istoria noastră traiectul unor desfășurări atât de complexe precum: 1821, 1848, 1859, 1877 ș.a., pentru ce marea cauză a desăvârșirii formării statului național unitar român n-a putut surveni decât în veacul al XX-lea în împrejurările binecunoscute din 1918?

– Față-n față cu evoluția istorică românească din anii interbelici, cu tendințele democratice, parlamentare lucide, opuse curentelor dictatoriale și uneltirilor revizioniste, revanșarde din afara fruntariilor țării noastre, pentru ce nu s-a putut evita eșuarea spre regimurile dictatoriale și alianța cu Germania nazistă în preajma și în timpul celui de-al doilea război mondial, până către finalul acestuia?

– Cum se explică faptul că – împotriva tradițiilor democratice ale vieții dintr-o serie de state ale sud-estului Europei – sfârșitul celui de-al doilea război mondial le-a rezervat o situație complicată, care le-a condus treptat spre totalitarismul comunist din care nu s-au putut smulge decât după multe decenii, în cazul nostru cu prețul sângelui vărsat, în cazul altora prin revoluții „de catifea”, în cazul tuturor prin mari încordări politice?

– Pentru ce în lumea de astăzi – cu toate învățămintele trecutului și prețul greu pe care popoarele l-au plătit și îl plătesc pentru apărarea condiției lor libere – se menține atât de încordată situația pe mapamond, există atâtea focare de război și de neînțelegeri de tot felul, de nesiguranță și de amestec din afară – uneori brutal, alteori mascat – în viața unor țări și popoare?

Interesante întrebări-problemă pot fi făcute – și neapărat trebuie făcute – la lecțiile de recapitulare, care oferă un câmp mai larg deschis pentru astfel de experimente. Avem în vedere teme ca: autohtonie, unitate și continuitate românească în spațiul carpato-danubiano-pontic; țărănimea – forță socială esențială a luptei pentru dreptate socială și națională, pentru progres în evul mediu românesc; regimul politic din România în anii interbelici; situația internațională a României în anii dintre cele două războaie mondiale; situația economică, socială și politică a României în ultimele cinci decenii ș.a.

– **Învățarea prin cercetare și descoperire** este o altă metodă de predare-învățare a istoriei, o metodă strâns legată în prezent – desigur și în viitor va fi – de atributele creativității spre care trebuie să aspirăm și în domeniul istoriei, ca și în toate celelalte.

Pe un astfel de tărâm, elevul trebuie să fie stimulat ca, prin tot ceea ce întreprinde – mai ales cu forțele sale, cu gândirea sa, cu activitatea independentă pe care o depune – să folosească metode proprii cercetării științifice care implică procese intelectuale mult mai complexe decât simpla memorizare a unor fapte, procese sau evenimente istorice expuse chiar magistral de către profesor. Printr-un astfel de modalitate de lucru, elevii sunt puși în situația de a descoperi adevărul, de a reconstitui drumul elaborării cunoștințelor printr-o activitate proprie.

Spre deosebire de alte metode, în învățarea prin descoperire nu se prezintă doar produsul cunoașterii, ci, mai ales, căile prin care se ajunge la acest produs, metodele și procedeele de investigare și de cunoaștere a datelor științei.

Atunci când elevul învață prin descoperire – și este îndrumat de profesor în acest sens –, el trebuie să analizeze documente, de pildă, să formuleze – pe această bază – unele concluzii despre fapte, evenimente și procese necunoscute de el. O astfel de modalitate de învățare – pe lângă faptul că îmbogățește informațiile elevilor – îl obligă să le clasifice, să le ordoneze și să le introducă în sistemul anterior asimilat. O astfel de învățare are o valoare formativă excepțională căci elevul – confruntându-se cu documentele despre fapte și procese care pentru el reprezintă noutăți – acumulează informații, le esențializează sensurile și, treptat, deprinde căile autentice care-l conduc spre cercetare, spre însușirea tehnicilor și metodelor de investigare a realității istorice. În felul acesta, apreciază Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu, Gloria Ceacalopol, „învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, a interesului pentru istorie, a imaginației, a unei motivații superioare a învățării și le dezvoltă importante trăsături morale: spiritul de ordine, perseverența, curajul de a se confrunta și rezolva diferite situații” (p. 100).

Sporirea eficienței învățării prin descoperire în studierea istoriei – apreciază cele patru specialiste - se va realiza dacă profesorul va respecta, în utilizarea ei, unele condiții și anume: descoperirea să aibă ca punct de plecare o problemă, o întrebare; să se desfășoare conform unui plan (dat la început de profesor și elaborat treptat de elevi); în funcție de nivelul de dezvoltare intelectuală al elevilor și de complexitatea problemei, descoperirea va fi efectuată independent, individual sau pe grupe mici; rezultatele obținute de fiecare elev sau grupă de elevi vor fi consemnate după o tehnică indicată inițial de profesor și vor fi analizate și sistematizate cu întreaga clasă; profesorul organizează și îndrumă activitatea elevilor în funcție de dificultățile problemei.

Pentru rezolvarea optimă a acestor sarcini – consideră aceleași autoare – trebuie avute în vedere următoarele condiții absolut indispensabile: 1) profesorul să gândească din timp configurația lecțiilor la care se pretează învățarea prin descoperire (cea ce înseamnă că nu orice lecție permite acest lucru); 2) să selecteze judicios documentele istorice, în funcție de vârsta elevilor, de capacitatea lor intelectuală, de timpul afectat studierii lor în economia lecției și, mai ales, de scopul urmărit de profesor prin studierea atentă a documentului respectiv, în conformitate cu exigențele aplicării unei astfel de metode.

Învățare prin descoperire putem face cu elevii tuturor claselor, ținând cont totuși de particularitățile de vârstă, astfel încât ponderea ei să crească pe măsura dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor și îmbogățirii volumului de informații pe care aceștia le dețin. Se înțelege că pe măsură ce înaintăm în timp (de la clasa a V-a spre a XII-a) și tipurile învățării prin descoperire evoluează de la descoperirea inductivă, la cea deductivă, apoi la cea prin analogie (transductivă).

În privința învățării prin descoperire inductivă pornim de la faptul că ea se întemeiază pe raționamentul inductiv și constă în analiza unor documente care relatează fapte, evenimente, procese istorice particulare, în vederea comparării, clasificării și extragerii generalului, a esențialului necunoscut de elevi. Printr-o astfel de formulă de învățare, elevii pot să formuleze independent unele elemente definitorii ale noțiunilor de istorie și să stabilească unele relații dintre faptele și evenimentele istorice, cauzele și interdependențele lor.

Pentru a determina învățare prin descoperire inductivă putem opera cu oricare lecție de istorie a românilor ca și de istorie universală, pentru că fiecare în parte se pretează la lucrul pe documente dacă nu și cu alte feluri de izvoare. Studiindu-le, elevii vor ajunge să enunțe adevăruri științifice, să descopere noi informații, să concluzioneze și mai adecvat, mai complet. În această optică, document al trecutului poate fi: o monedă, un act scris, o inscripție pe o piatră funerară, o statuie, un fragment din opera unui scriitor, un ziar, un manifest ș.a.m.d. Pot fi folosite, totodată, tot felul de alte izvoare istorice, ca cele arheologice, numismatice, epigrafice, folclorice, etnografice,

cartografice etc.; utilizarea lor este firească mai ales când ne aflăm cu elevii într-un muzeu, vizităm un depozit de arhivă, un șantier arheologic sau suntem într-o excursie școlară la monumente istorice.

Atunci când profesorul lucrează cu elevii în clasă este recomandabil ca respectivul document – acela cu care intenționează să determine o învățare prin descoperire – să-i fie pus la dispoziția elevului în momentul în care în lecție se vorbește despre lucruri pe care documentul le conține; nu se recomandă ca acest lucru să se facă de la începutul orei pentru că elevul, curios, se va ocupa de el încă de la început și atenția pentru lecție îi va fi deranjată, distrasă.

În caz că intenționăm să folosim mai multe documente, ele vor fi date elevilor la începutul lecției (pentru a nu pierde timpul pe parcurs cu distribuirea lor succesivă) sau le vom pune înainte de oră pe fiecare bancă cu fața în jos. În acest caz li se va atrage atenția elevilor că vor folosi documentele doar la semnalul dat de profesor. În prealabil, profesorul își va pregăti elevii asupra felului în care trebuie să lucreze cu documentul, cum trebuie interpretat conținutul său în ideea aflării răspunsului la problema care ne preocupă.

În privința tehnicii folosirii documentului, profesorul trebuie să-și mobilizeze elevii să fie atenți cu următoarele aspecte esențiale: data documentului, cine l-a emis, din ce fond provine, din ce sursă anume, unde se păstrează originalul (dacă se află la dispoziție doar o copie), dacă este contemporan sau ulterior evenimentului avut în vedere. Astfel de date – alături de cele precizate mai pot exista și altele – sunt necesare pentru a fi stabilit gradul de veridicitate și pentru a fi realizată critica istorică a documentului, interpretarea lui obiectivă.

Mai departe decât atât urmează studierea – în comun, de către profesor și elevii săi – a documentului, activitate în care, treptat, rolul profesorului devine secundar, dar prezența lui este încă indispensabilă. În cele din urmă, când sunt semne evidente că elevii se descurcă bine, profesorul se retrage din conlucrare și-i îndeamnă pe „micii istorici” să studieze independent, parțial sau total, documentul supus atenției.

Rezultă că în operația de studiere a documentului există, în mod obligatoriu, două etape: prima etapă în care are loc activitatea

elevilor - respectiv studierea documentului – și a doua etapă – verificarea rezultatelor acestei activități, practic structurarea lecției prin analiza și interpretarea conținutului documentului. Firește, o etapă o constituie și strădania inițială în care profesorul pregătește activitatea, stabilind elevilor sarcinile de lucru, pentru că – e lesne de înțeles –, cu lipsa lor de experiență, elevii nu știu ce să caute în document, ceea ce i-ar putea conduce la sesizarea unor chestiuni mai puțin interesante, chiar neesențiale.

Fără a intra în detalii și în exemplificări, cu anume texte concrete, ținem să precizăm că avantajele unei astfel de metode sunt incomensurabile. Ce poate fi mai convingător și mai la obiect, în fond, decât a-l pune pe elev în situația de a studia și a interpreta el, de pildă, Proclamația de la Padeș, textul unei anumite Constituții a României sau numai câteva articole ale ei sau oricare dintre documentele de bază ale istoriei naționale sau universale?

Printre documentele cu implicații excepționale pentru învățarea istoriei sunt datele statistice – instrument de analiză economică și sociologică, de analiză cantitativă a proceselor sociale. Cuantificarea uzitată curent în anii noștri în știință are o mare eficiență și în procesul învățării istoriei, evidențiind cu claritate substanța unor procese economice, sociale și politice prin intermediul cifrei. E lesne de înțeles că datele statistice dau imaginea reală a evenimentelor pe care le ilustrează și au valoare instructiv-educativă deosebită. Nu ne vom folosi din acest punct de vedere de situații concret – istorice demonstrabile prin date statistice pentru că, de la un capăt la altul al lui, obiectul istoriei se compune și din astfel de elemente absolut necesare învățării istoriei. Și totuși, să ne gândim – cu titlu de singur exemplu pe care-l dăm – cât de necesare și sugestive pot fi pentru studierea istoriei universale datele statistice privitoare la urmările primului război mondial: pierderi umane și materiale – în total și pe anumite țări între care și pentru România –, cheltuieli de război, scăderea vertiginoasă a posibilităților materiale ale populației, în special ale categoriilor sărace ș.a.m.d.

În ce privește învățarea prin descoperire deductivă, aceasta se realizează mergând de la noțiunile și legile cele mai generale ale istoriei la analiza unor cazuri particulare. Astfel, elevii sunt puși în situația de a aborda particularul prin general, de a studia și confrunta anumite cazuri particulare cu unele elemente generale cunoscute, pentru a constata apartenența sau nonapartenența acestora la noțiunea sau legea cunoscută, precum și modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate.

Elevul parcurge astfel drumul de la concretul logic la concretul palpabil, imediat, de la teorie la fapte, de la clasificări la elemente care compun clasificarea.

Spre a exemplifica să ne gândim la lecțiile de istorie universală care înfățișează formarea națiunilor în Europa și în lume. Ele prezintă un cadru general de la care profesorul poate veni cu elevii spre cazul românesc, ușurându-le înțelegerea concretă a condițiilor în care s-a format și afirmat națiunea română, rolul ei în trecut și astăzi. La fel, discutând despre revoluțiile de tot felul petrecute pe plan universal și structurând o anumite teorie a revoluției, profesorul poate veni spre „cazul românesc” și înfățișa elevilor săi cum anume s-a petrecut în realitatea noastră o revoluție sau alta (să zicem din 1821 sau 1848) și prin ce se deosebesc acestea de o răscoală, mișcare populară, mișcare revoluționară, insurecție ș.a.m.d.

Se cuvine a preciza că – în general – descoperirea pe cale deductivă se realizează în strânsă legătură cu descoperirea pe cale inductivă.

Am mai dori să insistăm asupra faptului deosebit de semnificativ că între învățarea prin problematizare și învățarea prin descoperire există o strânsă corelație, deoarece găsirea soluțiilor unei probleme de către elevi constituie un act de descoperire iar orice învățare prin descoperire are ca punct de plecare o problemă, o întrebare-problemă. De aceea, la istorie, aceste modalități didactice sunt folosite împreună în foarte multe situații de învățare, cu efecte excelente pentru însușirea profundă a cunoștințelor aflate în atenție.

Nu trebuie să mai insistăm – credem – asupra faptului că cele două metode, extrem de utile procesului de predare-învățare a istoriei, pot fi folosite și independent.

Vom încheia discuția asupra acestui subiect considerând că dacă într-o activitate didactică profesorul își propune ca obiectiv să dezvolte capacitatea elevilor de a construi probleme, de a formula ipoteze, de a rezolva pe baza cunoștințelor anterioare o situație nouă, va aplica învățarea prin problematizare iar dacă, dimpotrivă, ipoteza îi este dată, urmând ca pe baza analizei unui material faptic elevul să o verifice și să ajungă la anumite concluzii științifice, profesorul va dirija învățarea prin descoperire.

Oricum am pune problema și am rezolva-o, rezultatele vor fi deplin binefăcătoare pentru elevi.

Și ar mai fi, totuși, un lucru pe care nu dorim să-l scăpăm din atenție. Astăzi – poate mai mult decât oricând în trecut – deosebit de importantă devine redescoperirea adevărului istoric sau chiar simpla descoperire a lui prin integrarea celor mai noi cuceriri ale științei istorice în lecții, precum și corectarea unor puncte de vedere greșite (unele dintre ele prezente, așa cum am mai arătat deja, și în manualele școlare), dezbateră unor teze noi și chiar și discutarea unor probleme controversate ale istoriei, mai ales în situația în care unele manuale nu rezolvă problema ba o mai și complică – îndrăznim să spunem.

Și atunci, poate profesorul să abordeze astfel de probleme mai complicate, chestiuni controversate, indiferent că sunt sau nu prezente în manualul școlar? Poate și trebuie s-o facă – subliniem noi. Oricum, profesorul nu are voie să evite de a-și spune părerea – în cunoștință de cauză, firește – atunci când este întrebat direct de către elevii săi în legătură cu vreuna din aceste probleme. În ce ne privește am merge chiar mai departe, insistând asupra datoriei profesorului de a atrage atenția elevilor săi că într-o problemă sau alta există și alte puncte de vedere decât cele „oficializate” în manual. Celor mai curioși și mai interesați – după ce le va prezenta astfel de puncte de vedere –, profesorul va trebui să le dea și unele îndrumări bibliografice spre a-și continua acasă studiul. Prin aceasta vedem mai întâi o formă a

învățării individuale la care profesorul își îndeamnă elevii dar și o foarte potrivită posibilitate de a le deschide celor foarte buni la istorie drumul spre neconținută învățare și altfel decât prin lecția obișnuită predată chiar foarte bine de profesor. Nu mai vorbim de faptul că pe o astfel de cale autoritatea însăși a profesorului crește.

*

Ultimul procedeu, ultima metodă la care ne vom referi – dar nu ultima ca importanță –, metodă modernă prin excelență în predarea-învățarea istoriei este **modelarea**.

Prin folosirea ei reușim – la modul foarte concret și expresiv – să-i punem pe elevi în situația de a învăța o problemă sau alta, prin intermediul unor modele materiale sau ideale, ca analoage ale obiectelor și fenomenelor reale, prin care gândirea elevilor este condusă la descoperirea adevărului prin antrenarea raționamentului analogic.

Prin complexitatea conținutului istoriei nu se permite explicarea și analiza faptelor, evenimentelor și proceselor social-politice pe situații originale; pentru cunoașterea lor trebuie folosite anumite substitute, anumite modele convenționale, care permit interpretarea și aprofundarea cunoașterii lor. Practic, se înțelege, studierea istoriei are nevoie de elemente mediate.

Un model - oricare ar fi el – nu reprezintă, nu poate reprezenta o copie a originalului. El este asemănător cu acesta, nu prin totalitatea însușirilor sale, ci numai prin cele esențiale.

Având în vedere că modelul relevă doar trăsăturile determinante, acelea care sunt necesare pentru înțelegere, se află într-o corespondență mai mare sau mai mică cu originalul pe care-l reprezintă, fiind mult mai simplu, mai ușor de observat, dar, în același timp, mai abstract.

Utilizarea modelelor, ca instrumente de organizare a învățării istoriei, „contribuie la dezvoltarea gândirii elevilor prin inițierea acestora în utilizarea raționamentului analogic, îi obișnuiește cu ideea că obiectele și fenomenele realității pot fi modelate și îi conduce, prin studierea lor, la descoperirea unor proprietăți și relații, la cunoașterea mai adâncă a acestora. Totodată, modelul mediază înțelegerea unor

fenomene și procese istorice greu accesibile elevilor” (Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu, Gloria Ceacalopol: *Lucr. cit.*, p. 108).

Aceleași autoare apreciază că, în procesul studierii istoriei, „folosirea modelelor contribuie la o organizare rațională, logică a cunoștințelor, la realizarea unor sinteze ale trăsăturilor esențiale, caracteristice proceselor, fenomenelor istorice similare. Aceasta permite elevului să înțeleagă noi fapte, să-și îmbogățească cunoștințele prin conturarea unor noi trăsături, care întregesc pe cele anterioare” (*Ibidem*, pp. 108–109), obținute atât la discipline ale istoriei, cât și la alte obiecte de învățământ cu care istoria conlucrează strâns. În astfel de cazuri – se înțelege – de la legi generale, gândirea elevului ajunge, prin trecerea la concretul logic (la faptele concrete ale istoriei), spre sintetizarea tuturor cunoștințelor esențiale și generale desprinse în procesul abstractizării. Pe această cale este firesc a se ajunge – în final – la înțelegerea complexității trăsăturilor unui eveniment sau fenomen istoric, la corelațiile dintre aceste trăsături și la interdependența cu alte fenomene istorice.

Viața, practica școlară a determinat ca în predarea istoriei **modelarea să fie utilizată în mai multe variante** dintre care ne vom referi la următoarele:

a) Modelarea similară, care se realizează cu ajutorul modelelor materiale cunoscute și sub denumirea de obiectuale sau substanțiale, fizice sau concrete și care reproduc cu ajutorul diferitelor materiale obiectele și fenomenele lumii reale.

La rândul lor și modelele materiale (după gradul de simplificare și schematizare a originalului) pot fi de mai multe tipuri ca, de exemplu:

– modele izomorfe, similare care reproduc cu fidelitate obiectul original din punct de vedere al formei exterioare și al structurii interne, dar se diferențiază de acesta prin dimensiuni micșorate, cum ar fi în cazul unor cetăți, fortificații, așezări din diferite epoci, terenul unor bătălii, prototipurile, mulajele, hărțile în relief. Să exemplificăm doar cu forța de sugestie pe care o prezintă dioramele de la Muzeul Militar Central, înfățișând scene din marile bătălii ale armatei române pentru

salvgardarea independenței patriei noastre. Sau să recomandăm folosirea reproducerilor identice ale unor obiecte de tip neolitic ca: Gânditorul de la Hamangia, ceramică tip Cucuteni. Tot așa să avem în atenție reproducerea busturilor unor mari conducători de țară și de oști: Burebista, Decebal, Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul ș.a.m.d. Dată fiind identitatea cu originalele – indiferent că sunt reduse la o scară mai mică, accesibilă aducerii în clasă a unor astfel de modele –, eficiența folosirii lor la lecțiile de istorie este maximă.

În același context am aminti posibilitatea folosirii în cadrul lecțiilor a unor machete de obiecte (unelte din diverse epoci, o puiă etc.) și, mai mult decât atât, machete ceva mai complicate reproducând: o moară, diverse construcții, podul de la Drobeta–Tr. Severin construit de Apolodor din Damasc, un castru roman, o cetate medievală etc.

O eficiență aparte o are modelul construit chiar de către elevi, deoarece procesul de elaborare mentală și apoi practică a acestuia presupune o activitate de studiere, de documentare asupra obiectului ce trebuie simulat, asupra condițiilor în care a fost realizat, asupra funcționalității și evoluției acestuia.

Extrem de sugestivă este plasarea pe harta mută (având înscris numai conturul) a unor modele miniaturale realizate de profesor cu elevii pentru diverse cetăți, monumente de altă natură, mănăstiri, biserici, obiective economice etc. În această situație dată, elevii sunt chemați de profesor să așeze la locurile istorice convenite astfel de obiecte.

În aceeași categorie înscriem machetele sigiliilor unor domnitori, care se pot confecționa – la modul ideal – cu ajutorul unor artiști plastici, dar chiar și de elevii pricepuți, cât de cât, în metaloplastie.

– modelele substitutive, construite din diverse materiale și structurate într-un alt chip decât originalul cu scopul de a evidenția unele caracteristici funcționale ale acestora. Ca exemplu am folosi hărțile electrice pe care pot fi reprezentate: etape succesive ale

desfășurării unor răscoale și revoluții, configurația risipirii pe harta istorică a unor centre de cultură din trecut sau din prezent, desfășurarea unor mari bătălii pentru apărarea neatârnării, a operațiunilor militare dintr-un anumit război ș.a.m.d. Efectul este maxim, dacă stabilim anumite simboluri, le confecționăm și le așezăm pe hartă acolo unde dorim să sugerăm o cetate, o mânăstire, o luptă câștigată, locul de desfășurare al unei mari adunări populare etc.

b) Modelarea prin analogie se realizează prin modele ideale (abstracte, mentale), care reprezintă abstractizarea și generalizarea unor situații particulare pentru a ușura înțelegerea relațiilor dintre faptele și procesele istorice studiate.

Este îndeobște cunoscut că formarea unui sistem de cunoștințe despre legile dezvoltării sociale, elementele omogene, similare din punct de vedere al esenței, trebuie studiate pe baza modelelor ideale care sunt, în principal, de trei feluri și anume: logice, grafice și matematice.

În grupa modelelor logice înscriem: noțiunile, conceptele, categoriile cu care operăm și la istorie, dar și la alte obiecte (filosofie, economie etc.). Explicarea unor astfel de noțiuni teoretice, formularea unei definiții constituie o operație logică deosebit de importantă, deoarece conduc spre esența fenomenelor, a proceselor istorice. În mod special, vrem să concretizăm și mai mult discuția prin a preciza că modelul ideal poate fi reprezentat prin: planuri, scheme, tabele sinoptice, în funcție de problematica studiată.

Literatura de specialitate insistă tot mai mult în ultima vreme asupra unui foarte bun model logic, anume, a algoritmului, care poate soluționa înțelegerea unor evenimente și procese istorice asemănătoare. De pildă, pentru înțelegerea noțiunii de răscoală, toate răscoalele vor fi analizate pe baza următorului algoritmu: cauze generale și particulare; forțe participante; program; desfășurare; caracter: înfrângere și cauzele ei; însemnătate; urmări.

Procedând în chip obișnuit cu o astfel de schemă, cu un astfel de algoritmu în investigarea unei anume răscoale și – pe firul istoriei – a tuturor celorlalte determinăm, de fapt, în mintea elevului o structură logică a aspectelor studiate, într-o anume interdependență a lor

Într-o astfel de structură logică, fenomenele sunt concepute ca sisteme, ca structuri aparte, bine determinate, deoarece elevii pot înțelege – pe baza lor – succesiunea diferitelor aspecte ale vieții, ca o relație dialectică de strictă determinare.

Astfel de modele logice pot fi utilizate în studierea foarte multor și variate probleme de istorie a românilor sau universală. Am spune chiar că la lecțiile de recapitulare se impune cu necesitate folosirea unor astfel de modele. Organizând cunoștințele – pe un mai înalt grad de generalitate – prin intermediul unor astfel de modele logice, profesorul înfățișează elevilor săi un model de abordare a realității, o strategie generalizată de cunoaștere, poate evidentia atât legitățile, cât și particularitățile unei anumite desfășurări sau problematici istorice.

În anumite situații, de pildă, atunci când ne propunem să analizăm, într-o sincronie ale cărei rosturi sunt lesne de înțeles, probleme cum ar fi cele referitoare la situația Țărilor Române într-o anumită perioadă istorică, să zicem în secolul al XVII-lea sau al XVIII-lea, profesorul poate propune elevilor săi să recurgă la alăturarea unui tabel în care să înscrie pe verticală și pe orizontală elementele constitutive – precum cele care urmează în tabelul pe care-l prezentăm – pe baza cărora să fie posibilă formularea unor legități, unor particularități, care să permită sublinierea asemănărilor și deosebirilor (eventuale) care au existat între teritoriile avute în vedere și care, vremelnic, nu au intrat în alcătuirea unuia și aceluiași stat național unitar român (până în nemuritorul an 1918).

Domeniul Țara/ Teritoriul	Viața economică	Viața socială	Organizarea politică	Cultura și civilizația
Țara Românească				
Moldova				
Transilvania				
Bucovina				
Basarabia				
Dobrogea				

Esențial este – pentru a se ajunge la niște concluzii adânci, pătrunzătoare – ca în astfel de rubrici să înscriem elaborări esențializate, tipice, coordonate majore, demne de a putea fi aplicate – în cazul tabelului de mai înainte – tuturor teritoriilor menționate și domeniilor de activitate supuse investigației de specialitate.

Tot așa, cu privire la o lecție despre caracterul unitar al revoluției române din 1848, avem datoria să înscriem în rubricile unui tabel asemănător celui de mai înainte (cu referire la revoluția din Muntenia, Moldova și Transilvania) elemente esențiale potrivit cu un model unic în cazul celor trei teritorii românești, model care să corespundă (eventual) următoarelor cerințe: a) premisele revoluției; b) cauzele generale și particulare care au determinat-o; c) forțele sociale participante; d) programe, obiective primordiale; e) desfășurare, momente importante, personalități; f) însemnătate; g) consecințe.

Aprecierea finală a tabelului astfel alcătuit trebuie să lase a se înțelege, cu toată claritatea, ce a fost comun și ce a fost particular, cât de mult a influențat particularul asupra generalului și dacă – pe deasupra oricăror neîmpliniri și nepotriviri de la un teritoriu românesc la altul, își păstrează valoarea aprecierea că revoluția respectivă s-a reliefat ca un fenomen istoric unitar.

Modelul grafic, matematic și statistic poate fi folosit în mod frecvent la lecțiile care analizează probleme ale dezvoltării economice, sociale în diverse etape istorice. El poate fi aplicat și pentru a reda aspecte privind creșterile și descreșterile cantitative pe o anumită dimensiune problematică și de timp. Astfel, înscriind pe latura orizontală a unei diagrame anii mai reprezentativi de când România întreține relații diplomatice cu diverse state ale lumii și până astăzi, iar pe verticală numărul de state cu care a întreținut și întreține – într-un anume moment – relații diplomatice, vom avea o linie a creșterilor și descreșterilor sub acest raport, lăsând oricărui elev posibilitatea de a desprinde concluziile adecvate în legătură cu reprezentativitatea României în sistemul relațiilor internaționale de-a lungul timpului. Și, în același fel, poate fi procedat și în multe alte cazuri care-i stau profesorului de istorie la îndemână. Astfel de grafice, de modele

matematice și statistice pot fi alcătuite de profesor cu elevii săi și – odată folosite la ora de istorie – ele pot contribui la înțelegerea temeinică a problemicii predate. Oricum, este de înțeles, avem de fapt o cu totul altă perspectivă de înțelegere a lucrurilor decât ar fi să le comunicăm elevilor că, în anul 1877, de pildă, aveam relații cu atâtea țări, în 1918 cu atâtea și astăzi sau oricând în alt moment cu atâtea state. Firește, este necesar ca profesorul să depună o muncă de cercetare științifică autentică (poate cu ajutorul elevilor săi) în vederea depistării și adunării datelor *certe* care să intre în alcătuirea unui astfel de tabel.

În ansamblu, „folosirea modelării în predarea-învățarea istoriei are o valoare formativă deosebită, întrucât solicită elevii la eforturi de investigare, de căutare, de interpretare a esențialului din faptele și procesele istorice supuse acestei reprezentări. Întrucât modelul oferă explicații simplificate, incomplete asupra realității istorice este necesar să fie folosit într-un sistem în care să se dea posibilitatea elevilor să treacă de la un model simplificat la unul mai complex, de la faptele istorice concrete la înțelegerea legăturilor istorice” (Georgeta Smeu (coord.), Elena Ene, Rea Silvia Bărbuleanu, Gloria Ceacalopol: *Lucr. cit.*, p. 115).

Din considerente lesne de înțeles – nu este nevoie să insistăm –, metoda modelării trebuie folosită împreună cu alte metode didactice ale căror valențe să-i micșoreze, eventual, unele posibile neajunsuri.

*

* *

Am înfățișat – după cum s-a putut observa - diverse soluții de predare-învățare a istoriei prin metode clasice (tradiționale) sau moderne, neașezând granițe între ele, sugerând la tot pasul necesitatea folosirii împreună a diverselor metode. Profesorul – el și numai el – trebuie să găsească metodele didactice cele mai potrivite. Și este de la sine înțeles că eficiența unei lecții de istorie, atingerea cu succes a țintei pe care profesorul a urmărit-o, vor deveni fapt împlinit, numai și numai dacă metodele didactice vor fi utilizate într-un sistem adecvat conținutului temei predate și nu întâmplător și nu în dezacord flagrant cu acesta.

Modernizarea învățământului, în general, și modernizarea metodelor de predare-învățare nu trebuiesc considerate ca o *metodă* (cu atât mai puțin un *moft*), ci ca o acțiune permanentă care s-a manifestat, cu intensități diferite, în toate epocile de dezvoltare a societății. În prezent – când are loc o adevărată explozie tehnico-stiințifică –, modernizarea presupune o reformare, o reorganizare fundamentală a întregului proces de învățământ și, deci, și a istoriei, în concordanță cu dezvoltarea societății contemporane, privită în ansamblu.

Modernizarea vizează toate componentele procesului de învățământ, începând cu conținutul și continuând cu metodele, mijloacele și formele de organizare. Totodată, modernizarea, ca acțiune permanentă, presupune continuarea elementelor structurale pozitive statornicite și dovedite ca viabile, atât pe linia conținutului, cât și a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare ale învățământului istoric.

Privit astfel, învățământul – și altfel ar fi total nepotrivit să-l privim –, între tradițional și modern nu poate exista opoziție, nu există un prag unde se termină tradiționalul și începe modernul. }

Observăm, uneori, că printre specialiștii în domeniu există unele dispute – chiar vii câteodată – în legătură cu relația dintre tradițional și modern în sfera metodelor de predare; se lasă, practic, impresia că ar exista o anumă opoziție între ele. Și atunci, ne întrebăm (și vom răspunde): Este vorba de metode moderne de predare a istoriei, care s-ar opune celor clasice, sau avem de a face cu metode, cu procedee folosite în chip modern? În ce ne privește, astfel socotim că stau lucrurile, nu vom insista – mai precizăm o dată – pentru că nu credem că este cazul și nu vom stabili granițe rigide între unele și altele. Socotim că, mai presus de orice, profesorul trebuie să aleagă și să combine metode, procedee care, în activitatea la clasă, îl conduc mai eficient spre ținta către care năzuiește, predând istoria elevilor săi.

Vom spune, însă – nu avem dreptul să omitem acest lucru – că modernizarea metodelor de predare a istoriei presupune, pe de o parte, să se realizeze o revitalizare a metodelor tradiționale – expunerea sistematică a cunoștințelor, lucrul cu harta istorică, cu tabla, cu

manualul etc. –, iar pe de altă parte, să se folosească metode, procedee și mijloace noi de învățământ – moderne cum le spunem –, respectiv: problematizarea, descoperirea, folosirea mijloacelor audio-vizuale ș.a.m.d.✗

„Metodele noi – spune J. Piaget – sunt cele care țin seama de natura proprie copilului și fac apel la legile constituției psihologice a individului, la legile dezvoltării lui” (*Psihologie și pedagogie*, E.D.P., Buc., 1972, p. 14).

Permanent, în activitatea pe care o desfășoară, profesorul trebuie să fie preocupat de rezolvarea a trei probleme care se condiționează reciproc:

a) alegerea metodelor și mijloacelor de transmitere a cunoștințelor prevăzute de programa școlară;

b) formarea la elevi a priceperilor de studiere independentă a materialului predat;

c) formarea deprinderilor istorice.

Alegerea metodelor de predare nu se face la întâmplare, ci în funcție de o serie de factori obiectivi cum sunt: logica internă a științei istorice, legile pedagogice ale fenomenului învățării etc., precum și de factori subiectivi: personalitatea profesorului, psihologia elevului sau psihologia clasei, privită ca grup de lucru.

În viziunea modernă, metodele trebuie concepute și alese în așa fel încât să-l introducă pe elev cât mai mult în climatul activității de cercetare științifică, la pretențiile adecvate, firește, vârstei date. Prin urmare, a instrui și educa pe copil în școală nu presupune – exclusiv – să-i transmitem adevărul la care am ajuns noi ca profesori, ci să-i dezvoltăm propria gândire, aducând-o, treptat, până la gândirea noastră. Aceasta înseamnă că locul central în predare trebuie să-l ocupe metodele euristice, mijloacele audio-vizuale, televiziunea, filmul etc.

Insistența cu care am pledat în această dezbateri problematică, chiar cu riscul de a repeta unele lucruri, se justifică pe scurt prin dorința noastră de a ne plasa, fără echivoc, în favoarea optimizării în școala de astăzi a folosirii metodelor și tehnicilor de predare-învățare a istoriei, condiție imperativă a așezării învățământului istoric – într-o anume ierarhie – pe locul prioritar pe care-l merită de fapt și de drept.

8. FORMAREA NOȚIUNILOR FUNDAMENTALE DE ISTORIE

O importanță deosebită în munca profesorului de istorie o are preocuparea sa de a-și pune în evidență calitățile menite să formeze tuturor elevilor cu care lucrează noțiunile de istorie. Ca forme generalizate de cunoaștere care oglindesc – la diferite forme de aprofundare – realitatea istorică obiectivă, noțiunile de istorie, temeinic formate de profesor, pe înțelesul tuturor elevilor săi, constituie esența procesului formării dirijate și conștiente a conținutului acestui important obiect de învățământ.

Predarea de către profesor a materiei, lecție după lecție, cu insistență asupra faptelor mai importante, constituie o latură esențială în studierea istoriei, dar numai una dintre ele; profesorul are obligația de a îndruma la tot pasul gândirea elevilor de la analiza acestor fapte spre înțelegerea legităților istorice. Pe măsură ce înaintează cu predarea, profesorul trebuie – în chip obligatoriu – să facă apel tot timpul la cunoștințele anterior dobândite la istorie, calea sigură a netezirii terenului pentru formarea unor noțiuni adânc înțelese de fiecare elev.

Prin formarea și consolidarea noțiunilor se asigură elementele necesare de înțelegere a proceselor și fenomenelor istorice în toată complexitatea lor, cât și a legăturilor existente între cauză și efect. Este lesne de înțeles că, pe măsură ce elevii asimilează și își însușesc corect noțiunile de istorie – de la cele mai simple la cele mai complexe –, aceștia intră în posesia acelor elemente de orientare care-l ajută să opereze în orice împrejurare cu astfel de noțiuni, să-și explice feluritele fenomene istorice și să le poată, la rândul-le, explica altora.

Așa stând lucrurile, formarea noțiunilor este rezultatul unui proces de gândire în cadrul căruia se stabilesc elementele esențiale și comune unor grupuri de fenomene și fapte istorice asemănătoare. Preocupându-se atent pentru a forma la elevii săi noțiuni corecte, profesorul de istorie trebuie să-l ajute pe elev să selecteze ceea ce este esențial din cadrul multitudinii de date și fapte istorice; se înțelege că, potrivit cu specificul vârstei și cu capacitatea diferită de asimilare a noilor date istorice și de formarea noțiunilor, într-un fel trebuie să lucreze profesorul cu elevii claselor a V-a și cu totul altfel cu clasele mai mari, până la a XII-a. Evident, elevii mari, din ultimele clase, au posibilități sporite de a înțelege, în esența desfășurărilor istorice, tot ceea ce se înscrie în aria elementelor ce contribuie la formarea noțiunilor, chiar a celor mai complexe. Este în avantajul major al elevilor din clasele mari să poată folosi toate cunoștințele anterior dobândite în domeniul istoriei și să aibă la îndemână toate elementele care i-au condus, pe firul timpului, de la deprinderea celor mai simple noțiuni - în clasele mai mici - spre cele deplin formate în ultimele clase de liceu.

Se ajunge, astfel, treptat, ca - prin intermediul noțiunilor corect asimilate și adânc înțelese - elevii să poată dobândi un model rațional, care să-i ajute să înțeleagă dezvoltarea istorică la dimensiunile ei cele mai ample, să înțeleagă, în mod logic, evenimentele și procesele istorice. Numai și numai pe această cale elevii vor ajunge să înlăture învățarea mecanică, pe de rost, vor ajunge la generalizări, la abstractizări.

Nu considerăm necesar să argumentăm, pe larg, faptul că noțiunile istorice - ca oricare noțiuni, de altfel - nu au, nu pot avea un caracter static. Conținutul lor se lărgeste în funcție de parametrii specifici fiecărei epoci istorice. Poate ar fi suficient, în acest sens, să exemplificăm cu noțiunea de democrație, care și-a schimbat și-si schimbă în continuare conținutul de la o epocă la alta - de la democrația militară (în perioada de tranziție de la orânduirea comunei primitive la orânduirea sclavagistă) la democrația sclavagistă și, așa mai departe, pe firul timpului, până la formele democrației cunoscute

astăzi în lume. Tot așa, noțiunea de revoluție, atât în planul desfășurării noastre românești, cât și universale, a cunoscut și cunoaște mereu alte și alte interpretări, încercări succesive de generalizare a experienței istorice, capabilă să ducă efectiv la o mai sigură posibilitate de definire exactă a ceea ce a fost, în fond, o revoluție față de o răscoală sau o mișcare revoluționară, indiferent cât de complexe au fost și acestea din urmă.

Așa cum am subliniat deja, procesul formării noțiunilor de istorie – ca instrumente operaționale ale gândirii – are loc concomitent cu dobândirea cunoștințelor și reprezintă un proces complex și îndelungat. În acest proces, în care este angajată întreaga activitate psihică a celui care învață, are loc dezvoltarea operațiilor mintale – analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea – care din „efecte” ale învățării devin „cauze” ale unei învățări. În felul acesta se realizează unitatea între formativ și informativ în procesul de învățământ.

Spre deosebire de alte obiective de învățământ, la istorie noțiunile au un specific al lor, impus, firește, de materialul ale cărui însușiri le generalizează. Aceste noțiuni generalizează la istorie tot felul de date, fapte, evenimente petrecute pe firul timpului, în ceea ce au ele esențial, specific. Din acest considerent, ele nu pot fi reproduse elevilor, ci numai evocate cu ajutorul cuvântului sau prin imagini. În acest fel, la baza formării noțiunilor de istorie nu stă, în primul rând, perceperea senzorială a faptelor, ci reprezentarea acestora prin intermediul diferitelor mijloace de învățământ.

Noțiunile de istorie se deosebesc de noțiunile specifice altor obiecte de învățământ și prin sfera lor deosebit de cuprinzătoare; ele integrează – cum se știe – fapte și evenimente care se întind în timp și în spațiu pe perioade mari. În altă ordine de idei, datele, faptele, evenimentele analizate de istorie nu se limitează doar la un domeniu de activitate socială a oamenilor, ci cuprind toate domeniile vieții: social-economic, social-politic, cultural de-a lungul întregului flux istoric. Se impune, totodată, a preciza că noțiunile de istorie au un

caracter extrem de complex, datorită faptului că istoria nu studiază fenomenele în chip izolat, ci într-o strânsă interdependență și înlănțuire cauzală, așa cum se petrec ele în viața de fiecare zi.

Aceste precizări au o deosebită importanță pentru felul în care trebuie condusă de către profesor munca de obișnuire a elevilor să-și însușească noile noțiuni și să se opereze cu ele. Firește, la istorie, ca și la oricare alt obiect de învățământ, noțiunile se formează în câteva etape distincte: etapa de elaborare, de formare a noțiunii, de consolidare a ei, și de operare cu ea*.

Prima etapă presupune dirijarea de către profesor a gândirii elevului spre înțelegerea unei anumite noțiuni de istorie (de viață socială, de conflict social, război, cultură etc.). Acest lucru se face printr-o intensă activitate de analiză, sinteză, comparare, abstractizare și generalizare a materialului cognitiv, deci a faptelor, evenimentelor și a proceselor istorice, în scopul dezvăluirii a ceea ce au comun, esențial, a relațiilor dintre ele și de includere a acestora în noi legături din ce în ce mai generale.

În procesul formării noțiunilor, înțelegerea este pregătită de analiză și se încheie prin sinteză, astfel încât avem a face cu un proces continuu de actualizare a cunoștințelor dobândite de elevi și de implicare a lor mereu în alte și alte situații. Așa se face că înțelegerea unei noțiuni noi de istorie are loc pe baza unei permanente actualizări selective a cunoștințelor dobândite anterior de elevi, a acelor cunoștințe care sunt legate direct de noțiunea care urmează a fi formată și în care gândirea are un loc important.

Rod al eforturilor de explicare de către profesor a acestor noțiuni de istorie și de înțelegere exactă de către elevi a demersului profesorului, o noțiune poate fi considerată formată atunci când ea devine instrument de dobândire a unor cunoștințe noi, atunci când elevii pot opera cu ea în diferite situații.

* Fiind vorba de un proces complex și de durată, profesorul de istorie trebuie să-și obișnuiască elevii, încă din clasa a V-a, să-și alcătuiască un caiet tip vocabular de noțiuni și termeni noi, pe care să-l îmbogățească mereu, să-l țină mereu la zi. Ei vor putea oricând, în acest fel, să se raporteze la cunoștințele anterior dobândite despre anumite noțiuni, despre diverși termeni.

În procesul formării și dezvoltării noțiunilor de istorie, gândirea elevului se mișcă în dublu sens: de la fapte și evenimente particulare, la trăsături esențiale, generale, de la un anumit nivel de abstractizare spre un altul și mai înalt, și de la abstract din nou la concret, la conceptul logic – în cazul istoriei –, la înțelegerea faptelor și evenimentelor istorice în mereu alte determinări. Acest dublu aspect al mișcării gândirii constituie, practic, o unitate fără de care nu poate avea loc învățarea. În consecință, în procesul ridicării la abstract, are loc formarea noțiunii pe plan individual; în procesul trecerii de la abstract din nou la concret are loc operarea cu noțiunea. Este lesne de înțeles că dacă formarea se realizează cu participarea intensă a gândirii celui care învață, noțiunea devine un instrument operațional; operând cu noțiunea în condiții variate, ea, treptat, se consolidează și elevul poate fi obișnuit să înțeleagă mereu alte și alte abstracțiuni.

A studia istoria – obiect de învățământ atât de complex, caracterizat printr-o imensă încărcătură de fapte, evenimente, situații, semnificații etc. – nu înseamnă că te poți limita la formarea noțiunilor, la diferențierea – chiar foarte promptă, foarte exactă – a unor noțiuni de altele. O învățare eficientă a istoriei, cu șansa de a rămâne adânc întipărită în memoria celui care învață, presupune înțelegerea relațiilor dintre noțiuni, a sistemului de noțiuni, cum îl denumim de regulă. Aceasta înseamnă că o noțiune este deplin formată, este în chip conștient formată și elevii pot opera cu ea numai în cazul în care o pot corela cu alte noțiuni, în cazul în care în mintea celor care învață s-a format o ierarhie, o ordonare a noțiunilor. Se înțelege că formarea unui sistem de noțiuni înlesnește subordonarea datelor, faptelor, evenimentelor istorice, relațiilor dintre noțiuni, ceea ce înlesnește actualizarea selectivă și folosirea lor în rezolvarea unor situații noi.

*

* *

În concluzie, formarea noțiunilor și a sistemului de noțiuni are o importanță primordială pentru dezvoltarea gândirii elevului. În acest sens, o abordare sistemică a dobândirii cunoștințelor teoretice face deosebit de necesară organizarea riguroasă a materialului de studiu,

structurarea lui în așa fel încât – de la simplu spre complex – să țină cont de capacitatea elevilor de a-l recepta. Se înțelege că profesorului îi revine atributul degajării din multitudinea fenomenelor istorice studiate a unor legități generale; el și numai el trebuie să caute și să aplice o metodologie mobilă de însușire de către elevii săi – în chip profund, trainic – a concluziilor și conceptelor teoretice. În cadrul etalării materialului factual este necesar să se scoată în evidență elementele logice principale a căror însușire este mult ușurată atunci când acestea sunt ierarhizate.

În procesul de formare a sistemului și noțiunilor de istorie, proces care se întinde pe mai mulți ani, practic din clasele a IV-a, a V-a până într-a XII-a în care se studiază istoria, noțiunile fiecărei discipline istorice particulare constituie componente necesare, ierarhizate, legate între ele prin relații de generalitate.

Între studierea istoriei universale și a istoriei românilor în învățământul nostru gimnazial și liceal există și trebuie să fie aprofundată relația reciproc avantajoasă, studiul istoriei universale venind prin toate componentele sale în sprijinul mai bune înțelegeri a problemelor de istorie națională, după cum și invers lucrurile au aceleași efecte pozitive.

Nu dorim să insistăm – căci este un adevăr de la sine înțeles – asupra faptului că în sprijinul formării noțiunilor de istorie vin și cunoștințele obținute de elevi prin studiul altor discipline școlare cum ar fi: geografia, limba și literatura română, diverse alte discipline sociale, umaniste.

Teme de lucru

1. Formulați principalele elemente prin intermediul cărora considerați că ați putea forma cu mai mult succes la elevi noțiunile de *antropogeneză* și *de etnogeneză românească*.

2. Cum ați proceda la o lecție de recapitulare care și-ar propune să dezbată „Epopoea românească în timpul lui Mihai Viteazul” pentru a verifica dacă elevii au înțeles politica socială a marelui domnitor și dacă le sunt clare noțiunile de „așezământul” sau „legătura lui Mihai”?

3. Cum ați proceda la o lecție de sinteză despre „Societatea românească între revoluțiile din 1821 și 1848” să vă convingeți dacă elevii dumneavoastră stăpânesc și operează corect cu noțiunile de *revoluție, înlăturarea structurilor feudale, caracter unitar al revoluției pașoptiste, mase populare, emanciparea clăcașilor, libertăți democratice, cultură națională, regim constituțional?*

4. La ce argumente istorice și elemente concrete ați recurge pentru a-i face pe elevi să înțeleagă noțiunea de *unire a tuturor românilor* ca o procesualitate istorică, ca o coordonată a întregii noastre istorii și nu numai o finalitate a unor eforturi ce s-au făcut, rând pe rând, în momente apoteotice, precum: 1600, 1859, 1878, 1918?

5. Acceptând că prin regim politic înțelegem ansamblul instituțiilor și raporturilor politice prin care un grup social își impune interesele și voința asupra întregii societăți, că regimul politic este exprimat în structurile politice, mecanismele deținerii și exercitării puterii de stat, în drepturile și libertățile politice ale indivizilor și grupurilor sociale asupra celorlalte componente ale vieții sociale și că esența regimului politic o reprezintă statul (de toate tipurile și cu toate formele lui), încercați să elaborați următoarele noțiuni:

- regim boieresc sau nobiliar;
- regim regulamentar;
- regim fanariot;
- regim constituțional-burghez;
- regim habsburgic;
- regim monarhic autoritar;
- regim absolutist (în Transilvania);
- regim dictatorial;
- regim totalitar.

6. Vorbind elevilor despre antecedentele și desfășurarea evenimentelor de la 23 August 1944, cum ați proceda spre a-i conduce pe un drum cât mai sigur de înțelegere a noțiunilor de *lovitură de stat, eliberarea României de către Armata Sovietică, actul de la 23 August 1944, insurecția națională, armată, antifascistă și antiimperialistă, revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă?* Și, firește, formând deplin aceste noțiuni, prin ce metode s-ar putea reține atenția elevilor asupra adevărului istoric. În sensul de a stabili cu ei ce anume a fost la 23 August 1944 în realitatea românească, spre care din noțiunile mai înainte prezentate ar trebui să le orientăm atenția și convingerea?

După mulți ani de experiență la catedră, constatăm că studenții întâmpină mari greutăți în rezolvarea unei probleme care aparent este foarte simplă: *formarea la elevi a noțiunilor de spațiu istoric și de timp istoric.*

În legătură cu *problema spațiului istoric*, nu socotim necesare tratări mai ample în cele ce urmează. De regulă, lucrăm cu harta istorică, cu atlasul istoric, cu globul pământesc și odată atrași elevii spre folosirea acestor instrumente de lucru și insistența noastră în fiecare oră de istorie pentru lucrul la hartă și cu harta va determina, treptat, o bună cunoaștere și orientare a elevilor în spațiul istoric. Ei nu vor mai ajunge să caute în zadar pe hartă Peninsula Balcanică în Europa Occidentală, nici Posada prin nordul Moldovei, nici Grecia pe undeva prin Italia sau în Peninsula Iberică.

În *privința timpului istoric*, lucrurile sunt mai complicate, dar deplin rezolvabile cu elevii, încă din clasa a V-a. În fond, în manualul acestei clase există noțiuni despre cronologie, periodizare etc. și chiar este rezervată o oră în programa școlară pentru lămurirea unor astfel de probleme.

Din orele aflate la dispoziția profesorului – prevăzute astfel chiar în programa analitică – va mai putea fi folosită o oră pentru deplina lămurire a unei astfel de probleme.

Sugerăm să fie începută discuția cu simple analogii din viața copilului. Spre exemplu: acum 10 ani, un copil avea un an, era mic, nu putea vorbi, nu mergea bine; acum 5 ani era la grădiniță, vorbea, se juca, gândea; în prezent, el se află pe băncile școlii: învață, gândește, își exprimă cunoștințele. Copilului nu i se va mai părea istoria o știință abstractă, greoaie; el își va da seama că istoria (firește, la nivelul său de gândire) este, de fapt, o viață ce cuprinde mai multe vieți, mai multe etape, diverse ipostaze.

Treptat, tot cu astfel de exerciții, îl vom obișnui pe elev să înțeleagă că:

- 10 ani alcătuiesc un deceniu;
- 100 de ani alcătuiesc un secol;
- 1000 de ani alcătuiesc un mileniu.

De aici vom putea să spunem elevilor că istoria este alcătuită din două mari perioade: de dinainte și de după Hristos. Tot așa, vom numerota secolele de la Hristos înapoi și înainte. Introducând în atenția lor anumite fișe de lucru, conținând anumiți ani, îi vom ajuta la început și le vom cere apoi să se orienteze singuri spre a plasa acei ani pe verticala timpului. Ei vor ajunge încet, încet, să precizeze cu siguranță în ce mileniu, în ce secol și în ce deceniu pot fi încadrați acei ani.

La astfel de exerciții profesorul trebuie să recurgă cât mai des.

Elevilor din clasele mari trebuie să le formăm obișnuința de a folosi datele stilului vechi față-n față cu cele ale stilului nou.

O metodă aparte pe care foarte mulți profesori de istorie o folosesc o constituie alcătuirea – împreună cu elevii – a unor tabele cronologice privind desfășurarea anumitor evenimente, epoci istorice etc. Și în manualele școlare au început să fie introduse astfel de tabele și e de dorit ca din ce în ce mai multe să fie puse la dispoziția elevilor.

Tot așa, profesorul se poate folosi cât mai des de *banda timpului* – cum i se spune –, adică de o axă verticală pe întinderea căreia, în susul și în josul ei, trebuiesc plasate diverse date istorice cu care să fie familiarizați elevii.

Fișele de lucru pe care le oferă obișnuit profesorul elevilor săi trebuie să conțină, de fiecare dată, și texte incomplete, în spațiile lăsate libere elevii fiind îndemnați să completeze datele istorice la care au avut loc diversele evenimente pomenite în textele propuse în acele fișe de lucru.

După cum este lesne de înțeles, profesorul poate apela, în chip sistematic, la tot felul de metode care să ușureze deplina orientare a elevilor săi în probleme de cunoaștere a timpului istoric și de operare cu datele sale.

9. DIVERSIFICAREA FORMELOR DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI, ÎMBINAREA ACTIVITĂȚII FRONTALE CU ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ, INDIVIDUALĂ ȘI PE GRUPE

De când există și cât va exista pe lume învățământul, viața – în diversitatea ei – a corespuns unor realități foarte diferite, au existat și există școli de tot felul – și mai bune și mai neperformante, mai dotate sau mai puțin dotate, școli de centru, școli urbane și școli sătești. În același timp, într-o școală de orice nivel general ar fi ea, întâlnești și elevi foarte buni (mulți sau mai puțini) și elevi mai puțin silitori, elevi mai dotați și mai puțin dotați.

Se înțelege că, în această diversitate școlară, profesorului – lui și numai lui – îi revine datoria de a discerne, de a hotărâ ce fel de metode de predare-învățare trebuie să aplice, cum anume trebuie să lucreze cu o clasă sau alta – frontal, pe grupe sau individual. Scopul nu poate fi altul decât determinarea unei învățări active în cazul fiecărui elev în parte, o participare efectivă a elevilor la desfășurarea procesului de învățământ.

Cât despre discuția de mult timp purtată și încă nefinalizată convingător pentru una din părți, anume, dacă profesorul trebuie să-și dimensioneze eforturile didactice la nivelul vârfurilor din clasă sau ale celor mai slabi elevi, precum și dacă ar fi mai potrivit să lucreze la exigențe situate la jumătatea drumului dintre cei slabi și cei foarte buni, pe o linie mediană, nu ne propunem aici să dăm un verdict. Vom spune, însă, că n-ar fi normal să lucrăm doar la nivelul celor

câțiva elevi foarte buni dintr-o anume clasă din dorința de a nu-i plafona și de a le permite atingerea unor deosebite performanțe. Tot așa nu suntem nici partizanii desfășurării demersului nostru didactic la nivelul mediocru și chiar submediocru al celor mai slabi elevi și mai delăsători din clasă, chiar dacă cineva ar putea obiecta că aceștia sunt într-un procent mai ridicat într-o anume clasă. Credem că profesorului îi rămâne de ales calea cea mai eficientă și aceasta nu poate fi decât pe undeva pe distanța dintre cei foarte dotați, foarte silitori și cei care se plasează la minimul efort și redusa capacitate de a se înscrie în limitele unor exigențe sporite.

În general, reușita unei lecții depinde atât de pregătirea ei de către profesor, din toate punctele de vedere, cât și de realizarea efectivă a acesteia. Practic, următoarele cerințe trebuiesc îndeplinite:

- profesorul să planifice judicios sistemul de lecții și să stabilească poziția fiecăreia dintre ele în cadrul sistemului;

- să fie stabilit aportul fiecărei lecții la realizarea obiectivelor sistemului, în raport cu locul pe care-l ocupă în ansamblul predării;

- să fie structurată problematica fiecărei lecții în funcție de obiectivele pe care le are de îndeplinit, de logica științei istoriei și de logica didactică;

- profesorul să aleagă și să îmbine într-un sistem metodele, procedeele didactice, precum și mijloacele de învățământ de care are nevoie;

- stabilirea ponderii fiecărei sarcini didactice în raport cu importanța ei pentru realizarea sarcinii următoare;

- stabilirea exactă – în funcție de conținutul temei și de nivelul de pregătire al clasei – a modalităților de tratare diferențiată, a locului acestora în desfășurarea lecțiilor și a timpului care trebuie acordat pentru aceasta;

- elaborarea, după necesitate, a unor fișe de lucru pentru activitatea independentă a elevilor pe care – în funcție de condiții – le va proiecta, le va multiplica și oferi elevilor sau le va scrie pe tablă;

- elaborarea probelor care vor permite o evaluare cât mai riguroasă și obiectivă a rezultatelor învățării elevilor;

– stabilirea formelor de desfășurare – activitate frontală, pe grupe, individuală – în raport cu particularitățile clasei și cu mijloacele de învățământ de care dispune.

Având în vedere limitele îndeobște cunoscute ale activității frontale (posibilități reduse de activizare a tuturor elevilor, verificări sporadice și parțiale, posibilități limitate de reglare a procesului de instruire), în practica școlară și în literatura de specialitate se caută cele mai potrivite modalități care să contribuie la sporirea eficienței lecției.

Tot mai mult în ultima vreme, fără a se renunța la utilizarea activităților frontale, capătă drept de cetate creșterea ponderii activității independente, individuale și pe grupe a elevilor.

La istorie – poate mai mult ca la alte obiecte –, având în vedere specificitatea conținutului, profesorul trebuie să folosească sistemul frontal, deoarece prin el poate realiza mai lejer, mai natural formarea noțiunilor și reprezentărilor elevilor, le va putea clarifica relațiile dintre faptele și procesele istorice, legăturile cauzale dintre ele și le va dirija cu succes formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale.

Activitatea independentă nu are însă cum să dispară sau să fie neglijată de profesor în această ipostază, căci situațiile de învățare presupun solicitarea elevilor – și a celor mai silitori, mai ales a lor, dar și a celor mai slabi – să-și amintească fapte, concluzii deja asimilate, să încerce să determine prin gândire proprie generalizări necesare.

În literatura de specialitate se afirmă și, de fapt, practica didactică, demonstrează că eficiența îmbinării activității frontale cu activitatea independentă a elevilor constă într-o anume planificare a formelor de activitate independentă cu elevii pornind, între altele, de la ritmul diferit al elevilor de a lucra, de a învăța, de a raționa, nivelul de cunoștințe anterior dobândite de elevi, deprinderea acestora de a lucra independent pentru a se putea obține rezolvarea sarcinilor de lucru propuse la nivelul așteptărilor profesorului și al necesităților. Tot așa, profesorul trebuie să stabilească în mod concret și cu realism timpul necesar rezolvării fiecărei sarcini, astfel încât să fie posibilă

rezolvarea în bune condițiuni. Și nu mai mică este răspunderea profesorului în a-și pregăti lecția și la capitoul procurării mijloacelor de învățământ necesare (izvoare istorice, hărțile potrivite, grafice, date statistice, diapozitive, filme istorice etc.).

Dar, poate întreg efortul făcut de profesor pentru pregătirea activității sale nu poate fi mai bine încununat de succes decât atunci când el se preocupă cu grijă de elaborarea unor fișe de activitate independentă în care fiecărui elev în parte să-i fie stabilite sarcinile de lucru. Cunoscându-și bine elevii, profesorul le va stabili sarcini pe măsura capacităților lor și dozarea eforturilor la care vor fi supuși trebuie să îndeplinească cerința mării treptate, astfel încât să existe permanent semnalul unor pretenții în creștere, condiția stimulativă a sporirii eforturilor pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor încredințate fiecăruia în parte.

Nu trebuie să se înțeleagă cumva că din momentul distribuirii fișelor de lucru profesorul și-a încheiat misiunea; el trebuie să rămână tot timpul printre elevi pentru a-i îndruma și ajuta să rezolve problemele până când aceștia încheie activitatea. Este aici un aspect al muncii individuale, cu fiecare elev în parte, în măsura în care profesorul este solicitat să ajute, să clarifice anumite chestiuni ce rezultă din fișele de lucru.

În privința erorilor, a exprimărilor greșite sau a ezitărilor pe care le au elevii în concretizarea răspunzurilor, profesorul trebuie să se afle permanent în situația de a interveni, de a corecta, de a ușura înțelegerea, de a netezi calea spre rezolvarea problemelor.

Evident – nu socotim că este cazul de a mai insista –, profesorul are posibilitatea, prin felul în care formulează în fișele de lucru diversele întrebări și probleme, să stabilească cu măsură sarcinile în funcție de nivelul de pregătire al elevilor. Celor mai buni le vor fi stabilite întrebări și probleme cu nivel de dificultate mai ridicat, celor mai slabi li se vor pretinde lucruri mai pe măsura posibilităților lor, dar, întotdeauna, pornind de la ideea că trebuie și ei stimulați și obișnuiți să-și dorească mai mult, să fie mai exigenți cu ei înșiși.

Chiar dacă astfel de intenții ale profesorului rămân doar la o anume latură teoretică sau a dorințelor justificate din partea lui, încet, încet, metoda va da și rezultate practice, în sensul mobilizării mai active a celor mai slabi pentru o mai temeinică, mai ritmică și mai responsabilă pregătire.

În chip deosebit, dorim să apreciem că profesorului îi revine datoria – de care trebuie să se achite fără ezitare, prompt, în fiecare situație în parte – de a aprecia rezultatele obținute de fiecare elev, de a-i evidenția pe cei cu rezultate constante foarte bune.

În raport cu obiectivele urmărite și cu conținutul lecției, la istorie – fie ea națională, fie universală –, activitatea independentă poate fi organizată individual sau pe grupe.

Se înțelege, nu dorim să mai insistăm, că organizarea învățării istoriei pe baza activității individuale oferă posibilitatea fiecărui elev să rezolve, independent, conform aptitudinilor sale intelectuale, a nivelului de cunoștințe și străduinței de a învăța, sarcini de lucru ce i-au fost stabilite de profesor sau pe care singur și le-a ales.

În situația în care profesorul proiectează o activitate în grup, în echipă, el se va orienta pentru formarea grupelor – după criteriul valoric al elevilor – în așa fel încât să cuprindă și dintre cei mai buni și dintre cei mai slabi. De regulă, la istorie, grupurile nu trebuie să depășească 5 elevi. Profesorul va stabili problemele de lucru în așa fel încât să-i stimuleze pe toți și se va afla tot timpul printre ei, pentru a-i îndruma și controla pe fiecare în parte. Formularea problemelor trebuie să se facă în așa fel, atât de clar, încât să fie pe înțelesul tuturor elevilor și cât mai stimulative spre o muncă în colectiv.

O activitate în grup se va solda cu rezultate bune numai în măsura în care profesorul va stabili cu rigurozitate etapele de evaluare și confruntare a rezultatelor la nivelul întregii clase, în vederea desprinderii unor concluzii. Astfel de operații, în mod obligatoriu, trebuiesc săvârșite tot pe calea îmbinării activității frontale cu cea individuală.

Fără îndoială, problemele tratate mai înainte, în această lecție, fac parte, trebuie să facă parte din sistemul de lucru firesc, obișnuit,

al fiecărui profesor de istorie. Nu este un sistem de lucru doar pentru anumite ocazii, el trebuie să fie integrat obișnuitului fiecărei ore sau al majorității orelor de istorie. Numai în acest fel lecția de istorie se va menține, zi de zi, oră de oră, la nivelul unui laborator, profesorul va fi edificat asupra nivelului de pregătire al clasei, asupra receptării de către elevi a noilor cunoștințe și – dacă totul se petrece normal – va putea fi și mai hotărât să ridice ștacheta pretențiilor. Firește, elevii vor avea și ei numai de câștigat, ei vor căpăta deprinderea de a învăța continuu și din ce în ce mai bine la istorie. În acest fel, ora de istorie va putea fi o plăcere și pentru profesor și pentru elevi, iar scopul și obiectivele predării-învățării acestui obiect vor fi atinse în orice clipă, în raport cu exigențele care se pun astăzi și se vor pune în viitor ca prin istorie să formăm, să instruim și să educăm pe cei care se pregătesc să preia pe umerii lor exigențele societății viitoare.

10. MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT UTILIZATE PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

Alături de componentele care asigură conținutul propriu-zis al procesului de predare-învățare a istoriei și de metodele efective de predare un loc important îl ocupă mijloacele de învățământ utilizate pentru predarea-învățarea istoriei.

Este firesc ca, în lumea de astăzi, complexă și mereu în transformare, în reformare, să încercăm să preluăm tot ce a fost bun în trecut, să asociem noului această moștenire constructivă, pozitivă, și să încercăm să abordăm cu toată deschiderea necesară problematica viitorului. De aceea, vorbim tot mai mult – și bine facem – de optimizarea folosirii metodelor și mijloacelor de învățământ specifice predării-învățării istoriei și o considerăm o cale avantajoasă pentru eficientizarea îmbinării clasicului, tradiționalului cu modernul în predarea-învățarea acestui obiect. Și nu numai că vorbim despre această problemă, ci, efectiv, încercăm să și determinăm măsurile care ar fi capabile să împlinească astfel de deziderate.

Printre principalele mijloace de învățământ larg folosite în predarea istoriei amintim:

1. Obiecte și urme istorice, etnografice, numismatice care, în fond, exprimă realitatea, conținutul unor fapte și evenimente istorice.

Avantajul apelării la astfel de mijloace de învățământ constă cu evidență în faptul că permit perceperea directă de către elevi a urmelor vieții din trecut, a obiceiurilor, a faptelor de arme ale poporului nostru, contribuind, firește, la formarea, dezvoltarea și consolidarea unor reprezentări și noțiuni de istorie. Ideal este ca profesorul să se

străduiască să folosească astfel de mijloace de învățământ chiar în timpul predării lecțiilor care se referă la ele. Eficiența lor scade în situația când o astfel de simultaneitate nu se asigură.

Se înțelege că este cu totul recomandabil ca profesorul să folosească ceea ce îi oferă muzeul de istorie, șantierul arheologic sau monumentul istoric adecvat, care pot fi vizitate cu elevii, explicațiile date în cursul vizitei constituindu-se, efectiv, în elemente substanțiale ale formării unor reprezentări foarte sugestive ale realității istorice dintr-o anumită epocă.

În cazul în care în zona în care se află școala nu există astfel de obiective istorice, profesorul este dator să-și procure anumite reprezentări grafice pe care să le introducă în circuitul predării-învățării istoriei.

2. Reprezentările grafice (modelele) sunt, prin urmare, extrem de utile predării istoriei. Ele reprezintă imagini ale evenimentelor sau personajelor istorice. Cu ajutorul lor se pot concretiza afirmațiile despre faptele istorice studiate, ceea ce ușurează perceperea și înțelegerea lor mai clară de către elevi.

Modelele frecvent utilizate în predarea istoriei sunt:

– Tabloul istoric care înfățișează aspecte ale vieții sociale, ale desfășurării unor evenimente istorice (bătălii, congrese, tratative etc.). Se înțelege că tablourile pot fi artistice sau didactice, potrivit scopului pentru care au fost realizate. Nu socotim necesar să insistăm asupra imposibilității în care se poate afla orice profesor de a explica anumite evenimente, scene de luptă etc., atât de sugestiv cum practic o poate realiza folosindu-se de opere artistice, de tablouri istorice cum ar fi: „Intrarea lui Mihai Viteazul în Alba Iulia” de Constantin Lecca (1807–1877); „România rupându-și lanțurile pe Câmpia Libertății” și „România revoluționară” de C. D. Rosenthal (1820–1851); „Portretul lui Avram Iancu” de Barbu Iscovescu (1816–1954); „Deșteptarea României” de Gheorghe Tattarescu (1818–1894); „Atacul de la Smârdan”, „Prizonier turc” de Nicolae Grigorescu (1838–1907); „Grivița – 1933” de Miklossy ș.a.

Este cu totul recomandabil ca, în timpul folosirii lor pe parcursul lecției, profesorul să nu scape din vedere să se refere la mesajul unor astfel de opere.

– Macheta reprezintă, firește, la o scară redusă, monumente, scene de luptă, cetăți. Este cu totul recomandabil ca profesorul să-și procure sau, pur și simplu, să-i antreneze pe elevi la confecționarea, cu mijloacele modeste pe care le au, a unor asemenea machete. Astfel de materiale adâncesc înțelegerea evenimentelor istorice, prin perceperea mai clară, mai temeinică a particularităților faptelor pe care le prezintă. De aceea, profesorii trebuie să militeze ca, în fiecare școală, în depozitul de materiale, să existe și astfel de mijloace de învățământ, care sunt folosite în fiecare an, deci devin un bun al școlii.

– Harta istorică este esențială pentru formarea orientării elevilor în spațiul desfășurărilor istorice. O astfel de hartă poate fi generală sau tematică. Atât hărțile cu caracter general, să zicem „Dacia de la Burebista la cucerirea romană”, cât și cele tematice, care prezintă la o scară mai redusă anumite desfășurări, să zicem „Epopoea românească de la Mărășești-Mărăști-Oituz” trebuie să existe și să fie folosite de profesor la lecțiile la care se potrivesc tematicii pusă în discuție. Comoditatea profesorului în această direcție nu poate decât dăuna instruirii corecte a elevilor. Folosirea unor hărți inadecvate lecțiilor „la zi” sau, pur și simplu, neaducerea nici unei hărți în clasă nu-l onorează pe profesor și-i lasă pe elevi să navigheze în necunoscut.

Se invocă, adeseori, că în școli nu există toate hărțile necesare, dar s-ar cuveni a fi întrebați profesorii de acolo ce au făcut și fac pentru a le procura sau, pur și simplu, pentru a confecționa și personal și cu elevii diverse hărți.

Considerând că nu poate exista nici o scuză pentru profesorii care nu folosesc sau folosesc rar hărțile istorice am vrea să remarcăm că – în dinamica vieții contemporane – apare total neîngăduit ca școala să nu se preocupe de o asemenea importantă problemă și nu numai prin geografie, ci și prin istorie.

– Un rol important în predarea-învățarea istoriei îl au, de asemenea, mijloacele audio-vizuale care, în ultimii ani, s-au înmulțit

și perfecționat, cu reale perspective de a înnobila și predarea istoriei. Avem în vedere, firește, diapozitivele, diafilmele, înregistrările pe banda magnetică și pe disc, filmele didactice, televiziunea școlară.

Fără a intra în detalii privitoare la varietatea acestor mijloace de învățământ sau la tehnica folosirii lor – există o întreagă literatură referitoare la acestea, avem și noi recomandate unele astfel de lucrări în bibliografia pe care o anexăm –, dorim totuși să prezentăm succint fiecare dintre amintitele mijloace audio-vizuale, convinși asupra avantajelor excepționale pe care le prezintă acestea în raport cu mijloacele de învățământ clasice, tradiționale. Pentru că ele aduc în fața elevilor evenimente din trecut, sau din prezent, care s-au desfășurat sau se desfășoară în spații geografice diferite și care altfel nu pot fi studiate în mod direct de către elevi. Cu ajutorul lor se asigură o mare cantitate informațională, știri istorice, o multitudine de evenimente dintr-o anumită epocă. Mijloacele audio-vizuale au darul de a capta atenția elevilor, de a le crea o stare emoțională deosebită și de a le dezvolta interesul pentru cunoașterea istoriei.

Literatura de specialitate (vezi mai ales, Teodor Mucica, Minodora Perovici: *Cabinetul de istorie*, E.D.P., Buc., 1976; Teodor Mucica, Minodora Perovici: *Mijloace audio-vizuale în studiul istoriei*, E.D.P., Buc., 1979), precum și practica, experiența dobândită de unii dintre cei mai pricepuți profesori în acest domeniu relevă drept foarte frecvent utilizate și extrem de eficiente următoarele mijloace audio-vizuale:

- *Mijloace vizuale*

- dispozitivele și diafilmele.

Profesorul are posibilitatea de a selecta imaginile sau secvențele (din diafilm), să le stabilească succesiunea în funcție de obiectivele lecției, să-și construiască sau să completeze comentariul în raport cu posibilitățile de înțelegere ale elevilor și cu nivelul de pregătire al clasei. În caz de necesitate, profesorul poate relua proiectarea anumitor imagini sau secvențe și – ce este mai important – le poate menține pe ecran cât timp este necesar, ceea ce în cazul derulării unui film – se înțelege – nu este posibil.

Printre preocupările din ultimii ani ale Ministerului Învățământului, ale Editurii Didactice și Pedagogice și ale Oficiului specializat în editarea unor astfel de materiale au figurat nenumărate inițiative valoroase, fapt pentru care există, în prezent, în stare de folosință, nenumărate seturi de diapozitive tematice, de asemenea de diafilme; ele abordează istoria românilor și cea universală din cele mai vechi timpuri până în prezent.

Este datoria profesorului de istorie de a se informa asupra existenței lor, de a le procura, de a le cunoaște bine conținutul, de a și le ordona și de a fi receptiv în orice moment la necesitatea folosirii lor. Cu convingerea că în munca la clasă sunt un excelent mijloc de învățământ, prezentând variate valențe instructive și educative!

• *Mijloace audio*

– discul și banda magnetică sunt cele mai importante pentru predarea-învățarea istoriei. Prin intermediul lor elevii sunt puși în situația de a asculta fragmente din cronici sau alte lucruri cu caracter istoric, cuvântări ale oamenilor politici, povestiri, legende istorice, cântece de vitejie, de îmbărbătare și de luptă.

– Din categoria mijloacelor audio-vizuale folosite în predarea – învățarea istoriei face parte și montajul audio-vizual. El presupune folosirea concomitentă a imaginii (dispozitiv, diafilm) cu sunetul (discul sau banda magnetică). În timp ce se proiectează imaginea se audiază banda de magnetofon sau discul și se îmbină cu explicațiile profesorului impuse de conținutul imaginilor.

Din aceeași categorie – a mijloacelor audio-vizuale – face parte și filmul didactic. Aceste mijloace de învățământ moderne, extrem de eficiente, sunt elaborate special pentru a fi folosite în activitatea didactică și au – de regulă – durata scurtă. Ele sunt astfel concepute încât să acopere esența unei anumite lecții sau probleme majore, în toată complexitatea lor. De exemplu, la lecțiile pe care le predă despre revoluțiile din 1821 sau 1848, despre Comuna din Paris sau al doilea război mondial, profesorului de istorie nu-i pot fi decât de un real folos filmele didactice pe aceste teme proiectate pentru elevi în cursul

lecțiilor. Profesorului îi rămâne – după încheierea rulării filmului didactic – să comenteze, să precizeze unele lucruri. În chip firesc, oricât s-ar strădui, profesorul nu poate fi atât de convingător prezentând, expunând anumite lucruri, evenimente, stări cât reușește s-o facă prin imaginile proiectate. Ele pot reda veridic o anumită atmosferă, pot determina elevilor trăiri intense. Avantajul cel mai mare constă în faptul că astfel de filme didactice prezintă istoria „în mișcare”, ceea ce conduce gândirea elevilor spre descoperirea cauzelor care au determinat anumite evenimente și a esenței lor.

Este important de reținut că prin procedeele de accelerare sau de încetinire, ori de descoperire a imaginilor prezentate se crează posibilitatea de sesizare a transformărilor succesive, a fazelor, a momentelor sau a etapelor principale de evoluție sau de desfășurare a evenimentului respectiv.

Atragem în mod special atenția asupra faptului că mijloacele audio-vizuale pot contribui la sporirea eficienței predării – învățării istoriei, numai dacă utilizarea lor este subordonată obiectivelor și conținutului, precum și sistemului de metode și procedee didactice ale fiecărei lecții și dacă sunt corect integrate în structura acesteia.

Fără a insista, căci nu credem că este cazul, vom aminti de filmul istoric vizionat de elevi prin intermediul televiziunii obișnuite – în cadrul programelor dedicate istoriei – sau prin emisiunile televiziunii școlare, în unitățile de învățământ unde se emit programe locale și în cuprinsul cărora sunt programate și scurte filme istorice.

Dorim să subliniem, în mod special, că – în oricare dintre formulele posibile – profesorul de istorie este obligat să introducă mijloace audio-vizuale în structura unei lecții de istorie exclusiv cu respectarea unor condiții și anume:

- selectarea prin vizionarea prealabilă a mijloacelor audio-vizuale, în raport cu obiectivele unei anumite lecții;

- stabilirea, în raport cu obiectivele și conținutul lecției, a momentului în care se impune demonstrarea cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale. Deci nu la întâmplare, la începutul orei de istorie, nici la sfârșitul ei, nici oriunde pe parcurs plasăm un anumit mijloc audio-vizual, ci acolo unde trebuie, acolo unde solicită acest lucru derularea

lecției. Desigur, pot exista și situații în care un anumit film didactic se pretează a fi derulat, ca o concluzie, în încheierea orei de istorie. Sunt situații speciale, în care, potrivit cu tematica și cu conținutul materialului audio-vizual ales, acesta poate fi proiectat încă la începutul orei de istorie;

– stabilirea duratei demonstrației cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale. De regulă, doar o parte din ora de istorie poate fi acoperită cu astfel de materiale, pentru a se lăsa timp suficient activității proprii a elevului, analizării și comentării conținutului. La anumite lecții sau probleme mai deosebite, unde avem material audio-vizual extrem de bogat și de sugestiv, fără teama că vom greși, putem afecta mai multe minute din economia celor 50 câte numără ora de istorie pentru demonstrația pe această cale. Va fi în folosul absolut al elevilor. Desigur nu au loc improvizațiile, nu trebuie să folosim oricum timpul, nu trebuie să mimăm în vreun fel eficientizarea predării prin mijloace moderne, recurgând la materiale de slabă calitate sau depășite, pur și simplu, sub raportul conținutului lor;

– crearea, înaintea prezentării mijloacelor audio-vizuale, a unui fond psihologic favorabil, prin stimularea interesului și curiozității elevilor în legătură cu problemele care le vor fi prezentate prin intermediul mijlocului audio-vizual, prin actualizarea cunoștințelor pe baza cărora ei vor face interpretarea mesajului;

– stabilirea modului de prezentare a mijlocului (comentariul, prezentarea de probleme care trebuie urmărite de elevi, sarcinile de lucru ce li se dau spre rezolvare – în clasă sau pentru acasă).

Evident, folosirea mijloacelor audio-vizuale prezintă nenumărate avantaje pentru procesul complex de predare-învățare a istoriei. Profesorul este suveran a decide când și cât din bogăția lor trebuie să fie puse la îndemâna elevului. Tot profesorul știe însă că mijloacele de învățământ sunt și rămân auxiliare în munca de predare-învățare a istoriei, prețioase prin valențele lor, dar care nu se pot substitui niciodată sistemului de metode și procedee didactice, cele care de fapt asigură substanța oricărui proces de învățământ temeinic gândit și organizat. Să mai spunem odată, chiar cu riscul de a repeta

într-o altă formulare precizări deja făcute, că abundența folosirii mijloacelor de învățământ, introducerea lor fără discernământ în fluxul lecției, poate duce la obosirea elevilor și, în anumite cazuri, chiar la pasivitatea acestora.

Și tot așa, la capătul succintei treceri în revistă a modalităților de folosire a mijloacelor de învățământ pentru predarea – învățarea istoriei să spunem răspicat că este total anormal ca unii profesori – din comoditate sau cine știe ce alte motive – să rămână indiferenți față de perspectiva folosirii lor sau să recurgă la ele doar ocazional, atunci când se anunță vreo inspecție sau trebuie trecută cu succes ștacheta organizării unei lecții deschise.

Până ce nu vom înțelege utilitatea folosirii acestor mijloace de învățământ și nu vom „lupta” pentru a ni le obține și a putea beneficia oricând de ele la ora de istorie, vrem s-o spunem deschis, vom vorbi absolut formal despre optimizarea îmbinării mijloacelor de învățământ clasice (tradiționale) cu cele moderne și de eficientizarea, pe această cale, a procesului de predare – învățare a istoriei.

Și – de ce să nu o recunoaștem – în școala de astăzi, cu toate exigențele ei deplin justificate, adeseori se mimează, nu se face cât ar trebui din acest punct de vedere.

11. EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR LA ISTORIE

În munca obișnuită a profesorului de istorie – ca la oricare altă specialitate –, evaluarea randamentului școlar se constituie într-o activitate specifică, destinată a stabili – cu o ritmicitate cât mai bine urmărită – felul în care obiectivele predării – învățării sunt atinse, în general, felul în care fiecare elev se pregătește – sistematic sau din când în când – iar clasele de elevi țin pasul cu ambiția școlii de a le asigura o temeinică însușire a materiilor cuprinse în planul de învățământ.

Așa punându-se problemele în ansamblu, verificarea, aprecierea și notarea progreselor obținute de elevi prin studiul istoriei trebuie realizate de către profesor pe parcursul tuturor activităților didactice și în toate etapele acestor activități. Se înțelege că întreruperea obișnuirilor activități de evaluare pentru un timp oarecare îi poate conduce pe elevi la delăsare în pregătire, nemaisimțindu-se controlați și stimulați să învețe ritmic.

În măsura în care profesorul este consecvent cu sine și exigent cu elevii săi, evaluarea se face și se menține la nivelul unui sistem obișnuit de lucru. Pe această bază, profesorul poate face oricând aprecieri obiective asupra rezultatelor cantitative și calitative obținute de elevii săi într-o anumită perioadă de timp – mai scurtă sau într-un întreg trimestru; pe această bază, profesorul își poate modela și adapta demersul la particularitățile fiecărui elev, precum și ale unei întregi clase.

Fără evaluarea cunoștințelor pe care le dobândesc, fără corectarea și îndrumarea sistematică a lor, elevii pot avea mai greu măsura progresului pe care-l fac pe drumul cunoașterii, se pot legăna

în iluzia că știu bine istoria și se pot delăsa chiar, pot deveni indiferenți față de efortul continuu pe care ar fi datori să-l facă la învățatură.

Pentru a-și atinge pe deplin scopul, evaluarea progreselor școlare – în orice manieră s-ar realiza – în mod obligatoriu trebuie să aibă în atenție: toate obiectivele importante; să sesizeze progresele înregistrate de elevi în însușirea materiei, să observe la modul concret dacă elevii reușesc să-și facă reprezentări și să-și construiască cu temeinicie virtuțile de bază, să înțeleagă esența proceselor istorice, relațiile dintre acestea așa cum sunt ele materializate pe firul timpului. Tot așa, prin activitățile de evaluare, profesorul trebuie să sesizeze lacunele apărute la elevii săi în cursul învățării. Concluziile desprinse prin activitățile de evaluare trebuie să-i ofere profesorului informațiile necesare adaptării metodelor de lucru viitoare la situațiile concrete manifestate în evoluția sau involuția fiecărui elev, a clasei de elevi în ansamblu. Prin urmare, orice acțiune de evaluare are un caracter formativ; pe baza ei, profesorul poate trage cele mai potrivite concluzii, care să-l conducă până la schimbarea modalităților de desfășurare a procesului de învățământ în funcție de neîmplinirile surprinse la elevi, de aprecierea rezultatelor obținute de elevi, la un moment dat, la învățatură. Trăgând concluzii asupra cauzelor care au condus la succesul sau insuccesul școlar al elevilor, profesorul poate ajunge – în momente de sinceritate – la recunoașterea greșelilor pe care el însuși le-a făcut în organizarea activității la clasă.

Condiția primordială care asigură îndeplinirea funcțiilor evaluării este ritmicitatea ei și spiritul analitic de realizare efectivă. O evaluare continuă, ritmică vizează, în general, unități de învățare restrânse și permite elevului ca prin cunoașterea imediată a rezultatelor să-și poate remedia operativ lacunele. Totodată, o evaluare analitică permite profesorului să cunoască precis la ce nivel se găsește fiecare dintre elevii săi, câte din elementele fundamentale ale lecției, capitolului, temei ș.a.m.d. cunosc sau nu cunosc, care sunt cauzele *diverselor lacune*, ceea ce îi va permite să ia măsuri de remediere diferențiate în funcție de un motiv sau altul.

La scara desfășurărilor de azi din școala noastră, în practica școlară – cu alte cuvinte – – există discuții în legătură cu oportunitatea

diverselor forme de evaluare în condițiile în care formele cele mai răspândite de control sunt cele orale și scrise, aplicate individual sau frontal.

Considerăm că dintre toate formele de evaluare își mențin eficacitatea probelor docimologice⁴. Verificarea prin asemenea probe prezintă avantaje evidente care constau în faptul că oferă date mai obiective, cuprind întreaga clasă, nu necesită un timp prea mare, întrucât, de regulă, ea implică răspunsuri concise și, de asemenea, permite aprecierea statistică a răspunsurilor.

În procesul de predare-învățare a cunoștințelor de istorie avem la îndemână următoarele forme mai importante:

– verificarea și evaluarea orală a cunoștințelor, cea mai răspândită, practic la îndemâna profesorului în cursul fiecărei ore de istorie;

– verificarea și evaluarea cunoștințelor în scris, într-o varietate de forme:

1) Așa-zisele extemporale, neanunțate din timp, care-i surprind pe elevi și-l pot pune pe profesor în situația de a „radiografia” pregătirea elevilor săi într-un anume moment;

2) Verificarea și evaluarea pe baza unor probe de cunoștințe pe care profesorul trebuie să le elaboreze din timp, să le înscrie în fișe de lucru și să le pună la dispoziția elevilor la începutul activității didactice. Testarea pe o astfel de cale obligă pe elev să răspundă doar la problemele propuse de profesor nu ca în cazul „extemporalului” în care elevul poate răspunde cum dorește și, mai ales, cum știe la problematica propusă de subiectul anunțat de profesor;

3) Probele compuse din texte lacunare, prin care se verifică în principal, la obiect, măsura în care elevii cunosc problematica lecției. Aceste texte lacunare se pot extrage din manual sau pot fi alcătuite de profesor. În oricare dintre cele două formule ele trebuie să ofere elevului reperele de bază pentru ca el să poată determina exact problema la care aceasta se referă și, în același timp, prin lacunele sale (spații care trebuiesc completate de elevi) să permită relevarea cunoașterii sau recunoașterea elementelor definirii ale procesului sau fenomenului respectiv.

⁴ Docimologia reprezintă o disciplină a pedagogiei care se ocupă cu studierea normelor și principiilor evaluării randamentului școlar. Ea este, practic, o știință care studiază și normează activitatea didactică de constatare, măsurare și apărare a nivelului de pregătire al elevilor.

Pentru prima situație, exemplificând, vom extrage două astfel de texte, primul din manualul pentru clasa a IX-a: *Istoria universală antică și medievală*, Ed. didactică și pedagogică, Buc., 1991, p. 37, iar al doilea din manualul pentru clasele a X-a: *Istoria universală modernă și contemporană*, Ed. didactică și pedagogică, Buc., 1991:

a) „La Roma, în perioada republicană, legislația a fost reglementată pe baza ..., consemnate în scris în anii Delictele private, la început erau judecate de, iar mai târziu s-au înființat diferite Delictele comise împotriva statului ca, de pildă, erau judecate de, îndeosebi de

Procedura penală era foarte complicată și de aceea în jurisdicție un rol de seamă l-au jucat

b) „După 1870, competiția între puterile colonialiste se extinde și asupra insulelor din Anglia, care deținea deja și, ocupă numeroase insule din apropiere. Germania ocupă sau cumpără mai multe arhipelaguri ca, de pildă, S.U.A. transformă influența în într-o anexiune (1898) și în același an smulge Spaniei, prin război, Competiția nu se poate uneori rezolva decât prin compromisuri, ajungându-se la ocuparea unor teritorii sub formă de condominium (anglo-francez în arhipelagul, germano-american în insulele)”.

Pentru cea de-a doua situație am exemplifica cu un text lacunar pe care noi înșine l-am alcătuit, inspirându-ne din manualul mai înainte amintit de *Istoria universală modernă și contemporană*, pp. 103 – 104:

„Este prea bine cunoscut că, fără participarea reprezentanților Cehoslovaciei, s-a întrunit în zilele de Conferința de la München a șefilor de guvern ai Ei au luat hotărârea ca regiunea să fie dată Germaniei. Acordul de la München, departe de a potoli ambițiile Germaniei, cum credeau Franța și Anglia, i-a mărit îndrăzneala. La, prin primul Dictat de la Viena, i se smulgeau Cehoslovaciei teritorii din în favoarea Ungariei horthyste. Polonia a luat orașul cu teritoriul din jur. În martie 1939 a fost în întregime contopită de Germania și

4) O altă modalitate de verificare și evaluare a cunoștințelor o reprezintă hărțile mute (de contur) pe care elevii sunt chemați să înscrie așezări circumscrise unei anume problematici complexe, de mare însemnătate.

În mod concret, oferindu-li-se elevilor câte un contur al țării desenat pe o planșă, profesorul le-ar putea cere să noteze probleme ca: așezările mai importante ale geto-dacilor, localizarea cetăților de apărare ale lui Ștefan cel Mare, drumul lui Tudor Vladimirescu în 1821 pe harta țării, principalele centre revoluționare pașoptiste pe harta patriei noastre, marile centre care au prefigurat calea spre Marea Unire din 1918, drumul Armatei Române în efortul de a elibera întreg teritoriul țării de sub dominația hitleristă și horthystă (până la 25 octombrie 1944) ș.a.m.d.

5) Probele construite sunt acele probe care solicită formularea, construirea răspunsului de către elev pe baza unor operații și activități intelectuale precum: analize, comparații, clasificări, stabilirea unor relații între evenimente, procese sau fenomene istorice. Așa, de pildă, pentru evaluarea nivelului de pregătire al elevilor se pot formula probe ca:

- încercați la modul foarte concret să dovediți în ce au constat aspectele pozitive și negative ale relațiilor geto-dacilor cu romanii;
- pentru a fi substanțializată teza potrivit căreia revoluția română din 1848 – 1849 a avut un caracter unitar, prezentați principalele argumente care rezultă în acest sens din programele revoluției;
- aduceți toate argumentele posibile cu care să poată fi demonstrat că, în 1859, „Unirea națiunea a făcut-o!”;
- prezentați dovezile indubitabile ale faptului că Marea Unire din 1918 a marcat trecerea țării noastre la o nouă etapă a dezvoltării sale;
- înfățișați principalele argumente cu care poate fi motivată răbufnirea populară din Decembrie 1989 produsă în România;
- demonstrați de ce istoria românilor poate și trebuie să fie conexată istoriei universale pentru a putea fi mai bine înțeleasă?

În afara unor astfel de întrebări și probleme mai complexe, care presupun ca elevul să elaboreze un text prin care să încerce să demonstreze că a învățat și cunoaște materia în toate amplitudinile ei, profesorul poate adresa tot pe fișele de lucru puse la îndemâna elevilor întrebări mai directe, care presupun răspunsuri prompte și formulate pe scurt. De exemplu:

- Enumerați culturile eneoliticului.
- Memorați când a avut loc primul atac turcesc la adresa Moldovei?

– Prezentați trei caracteristici ale regimului Principatului instaurat în 1540 în Transilvania.

– Prezentați trei etape ale activității episcopului Ioan Inochentie Micu.

– Enumerați prevederile memoriului întocmit de marea boierime în 1821.

– Menționați trei atribuții ale B.N.R.

– Ce poziție a avut regele Carol I în Consiliul de Coroană din 3 august 1914?

– Care a fost cea mai importantă revistă aparținând curentului poporanist din România?

6) Probele care cuprind sarcini cu răspunsuri la alegere permit verificarea și evaluarea într-un timp foarte scurt a pregătirii elevilor. Firește, răspunsul elevilor depinde mult de felul cum sunt alcătuite probele, cum sunt puse întrebările. Din categoria acestor probe vrem să exemplificăm cu câteva situații:

a) întrebarea îl pune pe elev în situația de a alege dintr-o enumerare anume răspunsul exact:

– Tratatul de la Adrianopol a fost încheiat în anul 1699, 1718, **1829**, 1856?

b) întrebarea îl pune pe elev în situația de a observa că într-o enumerare anume unul din termenii formulați este aberant; eventuala lui acceptare echivalează cu anularea întregii lucrări a elevului.

– În aprilie 1944 se realizează Frontul Unic Muncitoresc între Partidul Comunist Român, *Partidul Național Liberal* și Partidul Social Democrat.

– Inscripțiile grecești din Dobrogea oferă informații despre:

a) civilizațiile neolitice

b) formațiunile politice geto-dace

c) romanizarea provinciei Dacia

d) *stăpânirea lui Mircea cel Bătrân în Dobrogea*

c) Întrebările îl solicită pe elev să aleagă între **adevărat** sau **fals** în probleme care-l pun la încercare gândirea, generalizarea, compararea anumitor date și fenomene istorice. Iată un asemenea exercițiu:

– Precizați cu **adevărat** (A) sau **fals** (B) dacă următoarele afirmații sunt adevărate sau false:

- A) În perioada interbelică România a devenit o țară industrială (F)
– era o țară agrar-industrială.
- B) România era pe atunci pe locul 6 în lume la prelucrarea țiteiului (F)
– eram pe acest loc la *extracție* nu la prelucrare.
- C) Dezechilibrele economice datorate crizei din 1929 – 1933 au determinat guvernarea să facă o serie de împrumuturi externe (A).
- D) România exporta pe atunci, în primul rând, materii prime și produse agricole (A).
- E) În anul 1938, România a atins punctul de maximă dezvoltare economică din istoria sa (F)
– afirmația nu se justifică pentru că punctul culminant se raportează la perioada de până în 1938 nu de până în prezent, adică la întreaga noastră istorie.

7) Rebusul istoric, alcătuit de profesor – fără a se supune pretențiilor obișnuite ale specialiștilor rebusiști – cu scopul evaluării cunoștințelor elevilor. De regulă, termenii unui astfel de rebus se subsumează unui nume propriu de marcă, unei noțiuni, unei idei, unui eveniment istoric, care trebuie să rezulte pe verticală, conform cu o delimitare pe o axă A – B. În *Anexa 4* prezentăm, spre exemplificare, două astfel de rebusuri.

*

* *

În concluzie, după cum a rezultat – sperăm – cu claritate, evaluarea randamentului școlar reprezintă o activitate extrem de utilă și complexă.

Profesorului îi revine obligația de a manifesta cu insistență exigența elaborării probelor (orale și scrise) de verificare și evaluare a rezultatelor obținute de elevi în învățarea cunoștințelor de istorie. Mai presus de orice, profesorul trebuie să respecte câteva cerințe:

– să stabilească cu precizie obiectivul probelor;

– să precizeze timpul afectat formulării răspunsurilor, manifestând realism, în acest sens, negrăbindu-i pe elevi, lăsându-le timp destul de gândire și elaborare;

- să elaboreze în prealabil, în chip analitic, răspunsul pe care îl așteaptă de la elevi și să stabilească punctajul pentru fiecare răspuns;
- să găsească formulele potrivite prin care elevii să fie antrenați în aprecierea răspunsului dat de colegii lor sau chiar a propriilor lor răspunsuri.

În funcție de scopul urmărit și de nivelul clasei, profesorul poate corecta probele aplicate întregii clase sau numai ale acelor elevi care întâmpină unele dificultăți. Celorlalți elevi li se poate acorda încrederea de a-și corecta singuri probele după un model dat de profesor și de a se autonota.

Se înțelege – n-am dorit să ne ocupăm în mod special de problema formulării subiectelor pentru teza trimestrială la istorie –, profesorul poate recurge fie la un subiect clasic, de sinteză, fie la alcătuirea în manieră combinată, mixtă a unui chestionar, care să conțină întrebări și probleme de natura celor formulate de noi la punctele 1–7.

Încheind, simțim nevoia să mai spunem un singur lucru în această problematică a verificării și evaluării și anume că profesorul sfințește locul, este singurul capabil s-o facă. Așa cum de el depinde calitatea predării istoriei în fața elevilor, de el depinde și statornicirea unui climat de responsabilitate, de interes pentru o pregătire temeinică, ritmică la orele de istorie de către toți elevii. Și pentru ca acest sistem să poată fi efectiv întronat în munca profesorului cu elevii, el nu trebuie să neglijeze nici un moment activitatea de verificare a cunoștințelor elevilor la istorie, de evaluare ritmică a pregătirii lor.

Firește este de presupus că viitorul ne va aduce surprize tot mai plăcute și mai utile și în materie de evaluarea cunoștințelor. Și astăzi există școli în care se practică evaluarea la istorie – ca și la alte obiecte – cu ajutorul calculatorului. Pe măsură ce în tot mai multe unități școlare vor exista calculatoare și ele vor ajunge să fie folosite și în astfel de operații, viziunile de astăzi despre evaluarea cunoștințelor elevilor se vor modifica treptat.

Dar cine mai știe câte alte surprize și în acest plan nu ne va mai aduce viitorul ? Să fim optimiști!

12. PROIECTAREA DIDACTICĂ

Adoptând această denumire nu o desconsiderăm pe cea de plan de lecție⁵ și nici pe altele: *prognoză didactică*, *tehnologie didactică*, care se folosesc în literatura de specialitate sau în activitatea didactică de zi cu zi pentru a desemna, de fapt, unul și același lucru: felul în care profesorul de istorie își proiectează o anumite lecție, seriozitatea cu care gândește absolut totul și-și construiește impecabil demersul la clasă. Ni se pare nouă această denumire mai aproape de ceea ce ar trebui să exprime această frământare a profesorului, pasiunea lui pentru a determina succesul lecției pe care o pregătește.

Avem așadar a face cu un plan sistematic, dinainte pregătit de către profesor, conform cu care urmează să se desfășoare o anumite lecție, ca unitate distinctă de muncă didactică.

Întrucât printre anexele manualului prezentăm – cum se va vedea – și câteva proiecte didactice spre a fi de folos studenților noștri pentru alcătuirea primelor lor documente de acest fel, în cele ce urmează ne vom mărgini la o înșiruire – pur și simplu – a datelor și problemelor pe care trebuie să le aibă în vedere. Prin urmare, iată-le:

⁵ În revista „Studii și articole de istorie”, LX – LXI (serie nouă), 1993, pp.130 – 136 prestigiosul profesor Aurel Iordănescu a publicat un important punct de vedere în această privință sub titlul: *Planul de lecție*. Tot în acest număr al revistei, pp. 115 – 129, profesorul Adrian Pascu de la Liceul „Spiru Haret” din București publică un excelent plan de lecție comentat la lecția: *Etnogeneza românească* care se predă la *Istoria românilor* în clasa a XI-a.

Valoarea ambelor texte ne îndreptățește să recomandăm cu căldură studierea lor.

• **Proiect didactic**

- Data activității: 10 martie 1997. Durata: 9 – 9⁵⁰
- Disciplina: *Istoria universală modernă și contemporană*
- Subiectul lecției: *Cauzele, pretextul și desfășurarea primului*

război mondial

- Școala nr. 5, clasa a VI-a
- Loc de desfășurare: cabinetul de istorie
- Propunător: studenta Ana Maria Palade
- Profesor metodist al școlii:
- Profesor metodist din partea facultății:
- Informația diagnostică: (a se preciza ce cunoștințe anterior

dobândite de respectiva clasă, bine însușite, vor fi folosite pentru a se face o legătură potrivită cu noua lecție; se va aprecia, totodată, nivelul general de pregătire și de receptivitate al clasei cu care se lucrează)

- Tipul lecției: lecție mixtă

- Scopul lecției:

– Obiectivele: (la modul foarte concret și sugestiv profesorul va consemna punctele principale (nici foarte multe, nici prea puține), obiective pe care își propune să le atingă în cursul desfășurării respectivei lecții)

– Metode didactice: (să zicem că profesorul își propune: conversația euristică, explicația, descrierea, problematizarea, demonstrația pe bază de hartă, analiză de texte ș.a.)

– Mijloace de învățământ: aspectomat pentru proiectarea unor dispozitive, harta școlară privind „România în anii primului război mondial”, *Atlasul istoric* (hărțile despre participarea românească la acest război), unele documente adecvate, televiziunea școlară pentru proiectarea unui scurt film didactic dedicat eroismului românesc la Mărășești, Mărăști și Oituz.

– *Plan de desfășurare* (cu precizarea timpului acordat de profesor fiecărui moment al lecției):

3 minute – moment organizatoric (pregătirea clasei pentru începerea lecției, punerea absențelor în catalog)

10 minute – verificarea însușirii de către elevi a lecției anterioare (se adresează elevilor întrebări logice, clare, sunt corectate eventualele erori pe care le fac aceștia)

1 minut – anunțarea titlului lecției noi

26 minute – predarea noilor cunoștințe

6 minute – fixarea noilor cunoștințe dobândite

3 minute – evaluarea desfășurării lecției (aprecieri, sfaturi, se pun în catalog notele)

1 minut – se dă (eventual) tema pentru acasă.

După consumarea celor 50 de minute ale lecției profesorul trebuie să trăiască sentimentul că a învins, că și-a atins ținta spre care a năzuit, că obiectivele inițial stabilite au fost îndeplinite.

*

* *

Menționăm că din „dosarul” fiecărei proiectări didactice face parte și *schema* pe care profesorul o realizează la tablă în timpul desfășurării fiecărei ore. Există diverse moduri de realizare a schemei; există scheme și mai largi și mai restrânse. Esențial este – credem – ca ele să fie logice, foarte la obiect, capabile să rezume materialul expus de profesor în timpul orei⁶.

Unii profesori obișnuiesc ca, în locul alcătuirii schemei pe tablă, în cursul desfășurării orei de istorie, să proiecteze pe un ecran principalele idei și concluzii extrase din respectiva lecție și să vină astfel în ajutorul elevilor clasei care au datoria să-și copieze în caiete aceste date, pe măsură ce profesorul predă lecția. Firește, schema poate fi lărgită de elevi, care, ascultându-l pe profesor pot prelua și noia în caiete și alte date și concluzii care nu figurează în schema proiectată.

Se înțelege că – în ambele ipostaze – și în cazul schemei scrise de profesor pe tablă, pe măsură ce predă lecția nouă, dar și în situația în care proiectează schema pe un ecran, tot ceea ce conține o astfel de

⁶ În anexa nr. 3 prezentăm cu titlu de exemplu o asemenea schemă.

schemă trebuie, în mod obligatoriu, să acopere toate cunoștințele sistematic predate, de pildă, în cele 26 de minute (atâtea câte erau prevăzute pentru proiectarea didactică înfățișată de noi mai înainte).

Până la susținerea gradului definitiv în învățământ, profesorii aflați în primii lor ani de exercitare a profesiei sunt obligați să elaboreze astfel de proiecte didactice pentru fiecare lecție și la toate clasele la care predau (în cazul în care predă la clase paralele, profesorul va alcătui, firește, un singur plan pentru o lecție pe care o predă la toate aceste clase). După promovarea acestui examen, profesorii pot realiza astfel de proiectări numai la anumite lecții mai dificile.

La inspecțiile ce li se fac în vederea primirii gradelor definitiv, II și I didactic, profesorii sunt obligați – indiferent de vechimea lor în învățământ – să elaboreze astfel de proiecte didactice pentru lecțiile pe care le susțin și să înainteze comisiilor de inspecție aceste materiale.

*

* *

Din cele arătate mai înainte în legătură cu felul în care se elaborează o proiectare didactică se desprind unele concluzii și anume:

– proiectarea didactică și lecția propriu-zisă trebuiesc elaborate în funcție de anumite situații particulare precum, natura clasei (particularități de vârstă, nivel de pregătire, receptivitate la demersul profesorului); natura școlii (cursul de zi sau seară, aflată în mediul rural sau urban); specificul localității în care se găsește școala (este un oraș cu o anumită tradiție istorică, o așezare cu o apreciazabilă cultură materială și spirituală, dispune de șantier arheologic în apropiere, are un muzeu de istorie bine pus la punct); particularitățile istoriei locale a respectivului centru rural sau urban, a zonei, a județului.

– întrucât catedra de istorie din școală sau din grupul de școli reprezintă centrul activităților științifice și metodice ale tuturor profesorilor de profil încadrați în acele unități de învățământ, experiența fiecăruia dintre componenții catedrei – inclusiv în planul alcătuirii unor reușite proiectări didactice – poate fi valorificată prin schimbul de experiență cu caracter metodico-științific care se organizează periodic în acest scop. În acest cadru se acordă ajutor,

îndrumare și profesorilor recent repartizați sau veniți prin concurs în aceste unități de învățământ; ei au astfel posibilitatea să-și confrunte cunoștințele dobândite în anii studenției cu experiența celor cu mai vechi state de serviciu în învățământ.

– Societatea de Științe Istorice din țara noastră preia sistematic din rețea cele mai reușite proiecte didactice și le publică în revista pe care o editează periodic: „Studii și articole de istorie”.

*

* *

Pentru că celor aflați acum pe băncile facultății, viitori profesori de istorie, problemele pregătirii lecției de istorie le trebuiesc foarte bine conturate și clarificate, dorim – în cele ce urmează – să insistăm cu unele considerațiuni (vezi revista „Studii și articole de istorie”, LX–LXI – serie nouă –, 1993, pp. 136–142) ale Laurei Căpiță și Monicăi Plesciuc, cercetătoare științifice la Institutul de Științe ale Educației. Recurgem la această soluție pentru că opiniile pe care le prezintă semnatarea studiului intitulat: *Pregătirea lecției de istorie*, au – după părerea noastră – o certă valoare de întrebuințare.

Pornind de la părerea că, în ultimii ani, istoria, ca obiect de învățământ, suportă un proces de transformare, autoarele consideră că acesta este generat de două direcții de presiune: „presiune internă, venind dinspre transformările complexe ale societății românești, implicând o reevaluare a sistemului de învățământ și a conținutului educației în acest context, iar cea de a doua, externă, venind dinspre schimbările înregistrate la nivelul sistemelor de învățământ contemporane. Legat de această a doua direcție, în ce privește istoria, schimbările țin de necesitatea sincronizării cu tendințele majore de evoluție a științei istorice” (p. 136).

Firește, se ia în calcul faptul că etapa de tranziție în care ne aflăm a impus profesorilor soluționarea din mers a unor situații, pe cât de complexe, pe atât de inedite, create de: accentuarea încărcăturii informaționale prin reșalonarea predării istoriei; revizuirea conținuturilor nesusținută, inițial, de publicarea de manuale școlare; regândirea raportului dintre informativ și formativ în elaborarea

obiectivelor predării istoriei și, nu în ultimul rând, apariția de programe și a câtorva manuale vizând noi abordări ale conținuturilor și a unor tehnici de muncă în ce privește proiectarea propriu-zisă.

În privința transformărilor intenționate în domeniul învățământului de istorie, autoarele constată că „au demonstrat canalizarea atenției, cu precădere pe aspecte ce țin de conținutul științific (istoric)”. Noi am observa – cum am mai spus-o – că din acest punct de vedere revirimentul încă nu s-a produs. Autoarele studiului pe care-l prezentăm constată însă - cu dreptate, credem noi - că inițiativele care au existat după '89 „au neglijat, nu de puține ori, latura metodică implicată de acest obiect de învățământ”, cu toate că „la nivelul formatorilor se realizează cea mai complexă trecere de la normă (programă) la practica școlară; aici se desfășoară un proces continuu de re-proiectare. Adecvarea normei generale la realitate este direct proporțională cu propria pregătire (didactică, psihopedagogică și științifică), cu entuziasmul cadrelor didactice, stimulate prin autonomia care li se acordă de către palierele supraordonate” (pp. 137–138).

Într-un paragraf aparte, intitulat *Leția între „scenariu” și „spectacol”*, luăm act de punerea bazelor unei discuții pe cele trei paliere: al proiectării, al realizării efective a lecțiilor și al evaluării rezultatelor, cu insistență pe proiectarea lecțiilor sau pe realizarea „scenariului” (vizat în titlul paragrafului), precizând că subiectul avut în vedere este acela al proiectării pedagogice propriu-zise sau, în alți termeni, al design-ului instrucțional⁷.

Acceptând că „lecția este și rămâne un unicat, o activitate de fiecare dată inedită” (I. Cerghit: *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., Buc., 1983, p. 53), autoarele nu-și propun creionarea unei „rețete ideale” (poate este și imposibil de realizat – am spune noi), ci „discutarea problemelor de fond care trebuie luate în calcul de către profesor în momentul proiectării” (p. 138).

⁷ Pentru celelalte două operații – realizarea efectivă a lecției („spectacolului”) și evaluarea eficienței – discuția se cuvine a fi purtată în continuare, în conformitate cu esența întregii activități practice desfășurate în prezent.

Prima problemă dezbătută este cea a necesității „informației diagnostice”, considerentul de la care trebuie să pornească proiectarea oricărui tip de lecție. Profesorul trebuie să socotească „informația diagnostică” o secvență a unui proces instructiv complex și nu o entitate în sine. Fiind un 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 cunoștințele anterior dobândite de elevi – cunoștințe (concepțe, fapte, evenimente, elemente ale procesualității istorice), deprinderi etc. –, disponibilitățile intelectuale și motivaționale ale colectivului de elevi.

Față-n față cu unitatea instabilă a informației diagnostice devine necesară reconsiderarea aceluși eveniment al lecției numit „reactualizarea cunoștințelor”, care, practic, ar trebui și realizat astfel încât să vizeze nu doar lecția anterioară ci, cu precădere, acele informații ce pot reprezenta suporturi optime pentru învățarea noului conținut. Pentru a ne folosi de un exemplu, să convenim că 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 secolele XVII–XVIII”, ci și elemente de conținut legate de temele „Statele feudale centralizate în Europa” și „Rusia Kieveană” (clasa a V-a).

Într-o astfel de optică, 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.

Oferindu-ne o posibilă abordare a situației de instruire, Laura Căpiță și Monica Plesciuc vizează trei probleme definitorii ale lecției de istorie: 1) scopul și obiectivele lecției; 2) conținutul specific; 3) evaluarea rezultatelor învățării, probleme la care s-a referit pe larg și Ion Cerghit în lucrarea: *Perfecționarea lecției în școala modernă* (E.D.P., Buc., 1983, p. 57).

Din cele trei componente, firește, cel mai la îndemâna cadrului didactic apare problema conținutului și, mai mult decât atât, informația venind dinspre știința istorică și mai puțin transformările pe care le suferă aceasta în context didactic. La acest nivel – consideră Laura Căpiță și Monica Plesciuc –, „exigențele care se impun vizează: adecvarea conținutului la nivelul de dezvoltare intelectuală al elevilor și, pe de altă parte, considerarea legării lui obligatorii de obiectivele formulate. Situatia 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 învățat numeroase” (p. 139).

O atenție aparte se acordă în studiul amintit discutării scopului și obiectivelor lecției de istorie, în conformitate cu exigențele puse fiecărei profesor de specialitate de programele analitice aflate acum în uz. Obiectivele fiecărei lecții „ar trebui să se regăsească atât în obiectivele generale cât și în cele specifice, asigurându-se astfel elementul de unitate la nivelul conținutului, influențat astăzi de o tot mai mare abundență a informației” (p. 139). Rezultă că, într-un astfel de concept, 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, susțin cele două specialiste în domeniu, 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:

- înțelegerea și reprezentarea timpului istoric;
- înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric;
- cunoașterea și utilizarea surselor istorice;
- însușirea și utilizarea limbajului de specialitate în comunicarea cunoștințelor;
- descrierea, analiza și interpretarea unei situații istorice;
- înțelegerea corectă a noțiunilor de cauzalitate și schimbare;
- însușirea deprinderilor de muncă individuală și dezvoltarea capacității de investigație.

Subsumată concepției ce rezultă din această enumerare, trecerea de la obiectivele intermediare sau specifice la prezentarea lor analitică și operațională (utilizată 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.

Se înțelege că 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 firesc să se vizeze posibilitatea realizării obiectivelor atât sub directa îndrumare a profesorului, prin activitățile din clasă, cât și prin motivarea elevilor pentru studiul individual disciplinat și sistematic.

Luând în discuție mai profund problematica „conținutului specific”, Laura Căpiță și Monica Plesciuc apreciază că proiectarea oricărei lecții implică o continuare a demersului de „eșalonare a conținuturilor” (ordonarea secvențială, cronologică și în succesiune a acestora), proces ale cărui limite sunt reprezentate în programa analitică, pe de o parte, și în manualul de istorie, pe de altă parte.

Am insistat, în chip deosebit până acum, asupra faptului că programa analitică și manualul trebuie privite ca principalele puncte de pornire ale proiectării, cărora li se pot adăuga la tot pasul alte surse de informare. Pornind de aici, selectarea elementelor de conținut asociate lecției ar trebui să constituie răspunsul la întrebările ce? și cât? se învață. Răspunsurile ar trebui, practic, să privească atât rezultatele imediate (ce va ști elevul după parcurgerea unei lecții), cât și maniera de integrare a noilor învățări în sistemele dinamice (subordonarea 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.” (Laura Căpiță, Monica Plesciuc: art. cit., p. 140).

Și iată acum, cele două autoare prezintă o posibilă succesiune a acestor modelări:

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 nivelele diferite de detaliere și preluare de către profesor în planificarea generală a materiei. Oricum, atât programa cât 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 în următorul mod:

1. stabilirea problemelor de atins;
2. selectarea conceptelor de utilizat (atât cele cunoscute cât și cele nou introduse);
3. principalele unități de conținut;
4. tipul de resurse utilizate pentru realizarea fiecărei sarcini propuse;
5. tipul activităților realizate de elevi și corelate unităților de conținut și obiectivelor propuse;
6. metode de predare-învățare;
7. obiectivele lecției, corelate conținuturilor și tipuri de activități utilizate;
8. legăturile cu alte discipline de învățământ.

Pentru a coborî și mai mult pe terenul concretului, iată, în continuare, cum văd cele două specialiste problema, procedând la o exemplificare pe structura temei „Statele feudale absolutiste” – lecția „Anglia” (clasa a V-a). Pentru acest fragment de conținut ni se propune să selectăm ce ni se pare mai semnificativ din următoarea listă a problemelor de atins:

– în ce fel era condusă Anglia în acea epocă; prin ce era important rolul monarhului?

- cum guverna regele și cum arăta viața la curtea regală?
- cum trăiau oamenii aparținând diferitelor grupuri sociale în timpul domniei reginei Elisabeta?
- 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?

Detaliindu-se pe structura propusă prima dintre aceste probleme ni se oferă 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), pomind de la observarea portretelor acestora:
 - elevii discută pe marginea unor texte ilustrând relația dintre Elisabeta 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 hârtii istorice;
 - înțelegerea, utilizarea și interpretarea surselor istorice discutate;
 - comunicarea cunoștințelor dobândite în lecție, folosind concepte și termeni adecvați.
- 8) legături cu alte subiecte: educație estetică, geografie.

Evident – socotim potrivit să precizăm – că, în strânsă concordanță cu locul respectivei teme în economia programei analitice, cu facilitățile sau constrângerile impuse de informația diagnostică, schema de mai sus poate fi modificată, extinsă sau restrânsă. Pe de altă parte, exemplul dezbătut propune, evident, categorii de cunoștințe și activități care, în chip firesc, ar trebui să predomine 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:

- restaureze conținutul lecției, pornind de la informația dată de manual;
- selecteze din conținut acele probleme care „suportă” o astfel de abordare „acțională”;
- îmbogățească acest conținut, apelând la surse exterioare manualului;
- elaboreze „scenariul” activităților desfășurate de elevi în cadrul lecției.

Pentru facilitarea realizării acestor demersuri – ne spun Laura Căpiță și Monica Plesciuc – este evidentă utilitatea unor instrumente de lucru ale profesorului, deja cunoscute din literatura metodică:

- 1) organigrame de conținut care să cuprindă definiția și ordonarea unităților informaționale pe capitole, subcapitole și subiecte;
- 2) matrici pentru elaborarea obiectivelor operaționale;
- 3) tabele de specificații, cuprinzând elemente esențiale ale fiecărei unități de instruire (p. 142).

Dincolo de toate acestea, se arată în continuare – și subscriem și noi cu întreaga deschidere – se impune ca problemă care „trebuie să prognozeze 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 rămân texte fără viață, fără legătură cu procesul didactic real” (Idem).

Am insistat mai mult asupra problematicei presupusă de preocuparea oricărui profesor de istorie pentru elaborarea unor proiectări didactice judicioase. Ne-a călăuzit gândul că în acest sens trebuiesc făcute continuu eforturi. Există experiențe mai vechi – chiar rutiniere – dar și foarte noi. Trebuiesc cunoscute, discutate, comparate și – numai pe această bază – alegerea soluției celei mai potrivite se va face cu deplină înțelegere.

În altă ordine de idei există experiențe românești dar și specifice altor țări situate în spații geografice diverse. Trebuiesc și în acest plan cunoscute, studiate, comparate. Alegerea celor mai potrivite soluții trebuie, în chip obligatoriu, să țină cont de specificitatea românească, de ce soluții putem și ce nu putem asimila, de dotarea pe care o avem și care poate sau nu poate permite, deocamdată, asimilarea altor experiențe decât a celor pe care le avem deja validate printr-o îndelungată practică la catedră, la noi, în România. Fie-ne permis, prin urmare, să exprimăm părerea că nu orice împrumut din alte realități, decât cele cu care suntem obișnuiți de viața noastră școlară specifică, prezintă garanția de a putea fi asimilat fără probleme, cu efecte pozitive atotacoperitoare. În alegerea pe care o facem suntem datori să manifestăm, prin urmare, și, înainte de a privi peste gard, să nu uităm că în grădina noastră rodesc – cu bune rezultate – de ani, de decenii, fructele propriei activități, ale fecundelor experimente făcute de prestigioșii specialiști în materie pe care trecutul învățământului românesc i-a zămislit și pe care posteritatea are toate motivele să-i onoreze, folosindu-le opera și ducând-o mai departe, în consonanță cu noile realități cărora le suntem și le vom fi contemporani.

13. CERCUL ȘCOLAR DE ISTORIE

Una din formele de activitate organizată în școală, în scopul stimulării interesului elevilor pentru învățarea istoriei și pentru dezvoltarea spiritului lor de cercetare, o constituie cercul de istorie.

Obiectivele esențiale, scopurile organizării cercului de istorie al elevilor sunt: aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor de istorie dobândite la clasă, în procesul de predare-învățare a acestui obiect, dezvoltarea interesului elevilor pentru cunoaștere, a spiritului de investigare, de cercetare a proceselor istorice, însușirea tehnicilor de cercetare, proprii științei istoriei, formarea simțului de echipă în cercetare, educarea simțului de responsabilitate în cercetare, a simțului critic ș. a.m.d.

Activitatea organizatorică a unui cerc școlar de istorie debutează cu stabilirea tematicii lui, având la bază atât inițiativa profesorului în a gândi direcțiile de acțiune, cât și adeziunea membrilor cercului la aceste orientări.

În faza de început – până a se definitiva totul, sub raport organizatoric –, tematica poate fi îmbunătățită, restructurată, astfel încât să corespundă, în cele din urmă, și dorințelor profesorului îndrumător și ale elevilor participanți la această activitate. Oricum, nu trebuie să se scape din vedere: particularitățile de vârstă ale elevilor, să fie clare dintru început perspectivele deschise de tematică pentru cercetarea efectivă de către elevi a materialelor care să-i ajute la întocmirea unor referate, comunicări și intervenții etc.

Experiența arată că au existat astfel de cercuri școlare, cu o activitate susținută (cu ritmicitate desăvârșită a organizării ședințelor de lucru – lunare sau bilunare), o activitate care a abordat teme din întregul flux al istoriei sau teme circumscrise unei tematici mai

restrânse (exemple: Locul românilor în istoria universală, Etnogeneza românească, Epopeea românească sub sceptrul lui Mihai Viteazul, România în anii celui de-al doilea război mondial). Tot așa au fost și sunt extrem de active unele cercuri școlare orientate strict pe probleme de istorie locală; astfel de cercuri, perseverente în preocupările lor, au reușit - în destule cazuri - să elaboreze monografiile locale alcătuite din înscrierea rezultatelor obținute prin cercetările membrilor lor.

Există cercuri școlare de istorie care, de mulți ani de zile, se desfășoară în șantiere arheologice, elevii lucrând, efectiv, alături de cercetătorii profesioniști, învățând meserie și contribuind ei înșiși la anumite descoperiri și la prelucrarea obișnuită a datelor rezultate din cercetări. Din când în când, astfel de cercuri organizează ședințe de comunicări și referate ale elevilor, la care sunt invitați și îndrumătorii lor, profesori și cecetători.

Alte cercuri școlare, cu regim adaptat activității muzeografice, se constituie pe lângă unele muzee de istorie renumite. Și acolo, elevii participanți la activitatea cercului școlar beneficiază de îndrumarea de specialitate a personalului științific din muzeu și lucrează și ei efectiv, alături de muzeografi, la rezolvarea diverselor probleme de cercetare, interpretare și elaborare științifică. Și în acest caz, rezultatele dobândite pe parcurs se concretizează în referate și comunicări, care sunt susținute în ședințe speciale de cerc.

În unele școli s-au creat cercuri de istorie care insistă, timp de un an sau chiar mai mult, la cercetarea unui anume eveniment istoric, cu rezonanțe deosebite (să spunem cum sunt cercurile care omagiază Marea Unire din 1918). Și aceste cercuri se hrănesc din referatele și comunicările alcătuite pe o problematică inspirată din cercetarea măreției evenimentului amintit.

Nu sunt puține cercurile școlare de istorie din țara noastră, care și-au legat numele de memoria științifică a unor genii ale științei noastre istorice și le poartă chiar numele: Nicolae Iorga, A. D. Xenopol, Vasile Pârvan, Constantin Daicoviciu, David Prodan ș.a. Și, de altfel, nici n-ar fi de conceput ca, de pildă, la Vălenii de Munte să nu funcționeze, într-o anume școală, un cerc de istorie intitulat „Nicolae Iorga” sau la Cluj-Napoca un cerc „Constantin Daicoviciu”

ș.a.m.d. Și aceste cercuri școlare își susțin activitățile de comunicare a rezultatelor științifice prin analiza și interpretarea operei „patronilor” lor.

E lesne de înțeles că din prim zi a activității cercului școlar de istorie, acesta este dator să adopte planul pe o anumită perioadă (pe un an, pe un semestru etc.) și să desemneze echipa de conducere din care poate face parte un președinte de onoare (să spunem că acesta ar fi un academician, care susține activitatea cercului școlar respectiv sau directorul muzeului de istorie pe lângă care activează cercul ș.a.m.d.), un coordonator științific (fie un specialist din muzeu sau de pe șantierul arheologic pe care se lucrează, fie chiar profesorul de istorie cel mai prestigios din școala în care învață elevii etc.), profesorul de istorie îndrumător al cercului, un responsabil din partea elevilor cursanți. Cercul poate înscrie 25 de elevi sau chiar mai mulți. În mod obligatoriu trebuie să se țină cont că activitățile sunt lucrative și tuturor elevilor trebuie să li se dea posibilitatea să cerceteze, să participe, să susțină comunicări și referate. Nu este, prin urmare, firesc să fie înscrieri cu mult peste cifra de 25 de elevi, în activitatea unui cerc. Dacă sunt mai mulți amatori, într-o școală pot fi înființate oricât de multe astfel de cercuri, cu condiția să fie bine profilate și temeinic conduse, să li se întrețină suflul seriozității participării celor înscriși la o astfel de activitate.

Față de tot ceea ce se întâmplă în activitatea cercului școlar de istorie, profesorul îndrumător – în primul rând el – va trebui să găsească formele de mobilizare a elevilor și de sporire a interesului lor, de creare a unei atmosfere stimulative de lucru, de popularizare a rezultatelor obținute, de evidențiere a celor mai meritoși. În acest sens trebuiesc folosite și ședințele de cerc, pot fi găsite și alte formule, inclusiv de recompensare.

În concluzie, activitatea prodigioasă a unui profesor de istorie, într-o școală anume, poate fi legitimată și prin rezultatele pe care le are, cu elevii săi, în cercul școlar de istorie. În ce ne privește nu credem că poate fi acceptată indiferența și reaua-voință pe acest tărâm sau justificările ieftine că, vezi Doamne, elevii n-ar fi interesați de așa ceva. Omul sfintește locul și pe acest tărâm, profesorul de istorie care se respectă și își respectă și elevii, are și va avea oricând rezultate apreciable și pe tărâmul organizării și îndrumării cercului școlar de istorie.

14. OLIMPIADELE DE ISTORIE A ROMÂNILOR. METODICA PREGĂTIRII DE CĂTRE PROFESORI A CELOR MAI BINE COTAȚI ELEVI LA ISTORIE PENTRU ATINGEREA DE CĂTRE ACEȘTIA A UNOR ÎNALTE PERFORMANȚE

Ca formă specială de pregătire și de consacrare a atingerii unor înalte performanțe ale elevilor iubitori și cunoscători de istoria românilor, Olimpiadele au început să fie organizate din anul școlar 1977/1978 de către Ministerul Educației și Învățământului (denumirea pe care o avea atunci) și Societatea de Științe Istorice, în colaborare cu alte instituții, organisme și organizații.

Organizarea Olimpiadelor de istoria românilor a cunoscut în fiecare an de-atunci încoace cele trei etape: faza pe sector sau oraș, comună, pe municipiu sau județ și faza pe țară.

Pentru selecționarea celor mai bine pregătiți elevi, la istorie, în vederea participării lor la fazele concursului, de dorit până la faza finală, profesorii de specialitate din fiecare unitate școlară fac eforturi în fiecare an, imediat ce încep cursurile.

Remarcându-se, firește, la orele de istorie prin cunoștințele lor, elevii cei mai dotați, intrați în atenția profesorilor, sunt angajați, de regulă, în programe speciale de pregătire. Profesorul sau profesorii de istorie împuterniciți să pregătească lotul școlii pentru prezentarea la prima fază a Olimpiadei poartă sistematic discuții cu aceștia, îi îndrumă, le recomandă bibliografiile, verifică felul în care aceștia citesc lucrările indicate, le acordă consultații, din când în când fac testări cu ei pentru a le verifica gradul de pregătire.

Un bun sistem de testare a pregătirii acestor elevi îl reprezintă activitatea de antrenare a lor la ședințele cercului școlar de istorie unde, alături de colegii lor, susțin referate și comunicări, iau parte la discuții.

Firește, clasificarea și calificarea în fază superioară reprezintă o satisfacție pentru respectivii elevi dar și o bucurie pentru școală, pentru profesorii care i-au pregătit.

Din acest moment se începe un program și mai intens de pregătire cu cei calificați, neîncetând însă activitatea nici cu ceilalți elevi din care, în anul și chiar în anii următori, vor fi recoltați viitori participanți, eventual chiar viitori câștigători, la prima, poate și la următoarele faze ale Olimpiadei de istorie.

Măsura cea mai înaltă a responsabilității profesorilor de istorie, care îndrumă olimpici, survine atunci când elevii lor trec și de etapa a II-a a concursului și se califică la faza națională. Este lesne de înțeles că astfel de performanțe trebuiesc tratate, nu numai cu deplină satisfacție, ci și cu intensificarea activităților de îndrumare în vederea asigurării unei desăvârșite pregătiri finaliștilor.

Se cunosc destule cazuri – începând din anul școlar 1977/1978 până astăzi – de elevi care au obținut, în mod repetat, premii la fazele naționale ale Olimpiadelor de istorie. Mulți dintre ei au devenit studenți la facultățile de istorie și nu sunt puțini care – pe această cale – au devenit, între timp, profesori; alții sunt cercetători științifici, arhiviști, jurnaliști, lucrează la Radio, la Televiziune, în diplomatie ș.a.m.d. Este vorba de oameni a căror afirmare a început chiar din anii în care erau elevi de gimnaziu și de liceu și pentru care, marea performanță olimpică la istorie, le-a netezit drumul spre noi afirmări pe care le înregistrează acum ca profesioniști.

Ar fi greu să stabilim cifrele exacte ale celor care intră în această categorie, nu sunt puțini. Oricâți ar fi însă, mai presus de orice, se impune concluzia că un asemenea efort de pregătire a lor de către școală, merită a fi făcut și profesorii de istorie care au avut ei înșiși astfel de performanțe, acelea de a pregăti viitori câștigători ai Olimpiadelor de istorie, merită pe deplin înalta considerație a școlilor în care lucrează, a elevilor lor, a părinților acestora. De aceea, am spune că o astfel de activitate este de natură să legitimeze și valoarea

unui cadru didactic care obține astfel de performanțe pentru că – până la urmă –, oricât ar fi de bine dotat un anumit elev iubitor de istorie, fără o îndrumare competentă din partea unui om pus pe treabă, a unui profesor dăruit menirii sale, profesiei sale, nu sunt de întrevăzut astfel de afirmări.

În afară de aceasta, trecerea prin fazele Olimpiadelor de istorie și, mai ales, ajungerea la faza finală, oferă și altfel de satisfacții participanților. Dealungul anilor, fazele naționale s-au desfășurat în cele mai frumoase municipii, reședințe de județ, situate pe întreg cuprinsul țării. Elevii participanți și-au putut astfel cunoaște mai bine țara, monumentele istorice risipite pe cuprinsul întregii țări. Acolo au avut ocazia a se întâlni și a-i asculta pe unii dintre cei mai renumiți istorici, academicieni, profesori, cercetători, autori ai unor lucrări de cea mai mare însemnătate pentru cunoașterea istorică.

Excursiile complexe, organizate pentru participanții la Olimpiadele de istorie, au fost de fiecare dată extraordinare, bogate în noi perspective de a învăța și revedea istoria la locurile săvârșirii ei.

Pentru comisiile de organizare, întâlnirile cu acești minunați cunoscători și iubitori de istorie au fost de fiecare dată prilejuri de mare satisfacție. Calitatea lucrărilor alcătuite de ei a vorbit la unison despre faptul că spre orizont, istoria – ca obiect de cercetare și de predare în învățământ – se află pe mâini bune, pe mâinile acestor tineri minunați care, de la o vârstă fragedă, bat la porțile afirmării.

Iată de ce – deși costurile organizării unor astfel de întreceri sunt ridicate – nu a existat vreo clipă părerea renunțării la desfășurarea lor pentru că, oricâte eforturi ar trebui făcute, un astfel de sistem de pregătire pentru viitor a tinerilor iubitori de istorie, se justifică întru totul și se va justifica oricând.

Ca unul care, din 1977/1978, am participat la mai multe astfel de olimpiade de istorie – în calitate de cadru didactic, firește, și de multe ori, chiar de președinte al Comisiilor Centrale de organizare – aș dori să spun că numai cine n-a trecut prin această „școală” nu-și poate reprezenta exact, la realele dimensiuni, ce semnificații extraordinare păstrează o astfel de formulă de autentică instrucție și educație pentru și prin istorie.

15. ACTIVITATEA PROFESORULUI DE ISTORIE, CU ELEVII, ÎN AFARA ORELOR DE CLASĂ; ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE ÎN DOMENIUL ISTORIEI

Enunțul problemei pe care urmează să o dezbatem în cele ce urmează îndeamnă la o încercare de analizare a tot ceea ce mai poate face profesorul de istorie – și în afara orelor pe care le predă elevilor, în virtutea statutului de cadru didactic pe care îl deține.

Desigur, tot ceea ce se mai realizează și trebuie întreprins nu poate avea caracter facultativ sau întâmplător și nu trebuie să conducă la supraîncărcarea elevilor, la lipsirea lor de timpul liber necesar refacerii forțelor și nici la suprapunerea cu alte activități la care elevii sunt chemați – poate și obligați – să participe. Se admite – prin urmare – nevoia unei anumite planificări a tot ceea ce se întreprinde de școală sau prin școală, în afara programului zilnic al elevului de participare la activitățile didactice.

În mod obligatoriu, toate activitățile organizate pentru elevi în afara îndatoririlor strict școlare trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă și de interesele lor. A nu ține seama de astfel de condiții înseamnă a expune activitățile întreprinse la formalism, la ineficacitate.

Pentru realizarea unor astfel de activități, inițiatorii, în primul rând profesorul de istorie – căci la acțiunile din acest perimetru ne referim – sunt obligați să respecte și o serie de condiții subiective și, în primul rând, crearea aceluia climat deosebit în care să se desfășoare aceste activități. Avem în vedere, cu prioritate, atmosfera care trebuie să existe, de perfectă înțelegere și încredere reciprocă între profesor și elevi, de simpatie și cordialitate, fără de care activitățile extrașcolare

nu-și ating scopurile. Procedându-se cu măsura reală a lucrurilor, elevii vor fi puși în situația să înțeleagă că astfel de activități, deși nu sunt obligatorii, sunt deosebit de utile și reclamă, din partea lor, deplină seriozitate și participare neîntreruptă.

Principalele activități pe care le organizăm pentru obiectul istorie, în afară de clasă, extrașcolare pot să se desfășoare sub diferite forme:

– Organizarea muzeului de istorie școlar este o activitate care poate concentra atenția profesorilor de istorie din școală și a elevilor care îndrăgesc acest obiect. Împreună, aceștia pot milita pentru organizarea propriu-zisă dar, mai întâi de toate, pentru adunarea patrimoniului, pentru selectarea materialelor colecționate și hotărârea tematicii în funcție de care să fie etalate. Desigur, pentru așa o activitate de importanță, școala poate apela la părinții elevilor, la cetățeni, în general, pentru a oferi diverse materiale, documente, obiecte etc., cu valoarea istorică, firește, care să contribuie la constituirea treptată a patrimoniului.

Dacă școala dispune de un spațiu de sine stătător pentru un astfel de muzeu, totul se poate rezolva de minune; în acel spațiu se va organiza – atât cât poate fi cuprins – desfășurarea materialelor colecționate. În caz că un astfel de spațiu nu există pot fi folosite unele coridoare din școală, pe pereții cărora pot fi fixate panouri, vitrine cu obiectele, documentele, graficele mai însemnate.

E lesne de înțeles că, în genere, cu greu vor putea fi depistate documentele originale, obiecte și alte mărturii ale trecutului care, de regulă, au fost până acum adunate de pe teren, de muzeele județene de istorie și se află depuse în spațiile lor. Pentru necesitățile unui muzeu școlar, pe lângă materialele originale care vor fi, totuși, colecționate, se va recurge la fotocopii, copii xerox, mulaje care, bine realizate, vor putea avea funcții instructive și educative ca și celelalte.

Sarcina profesorilor de istorie și a elevilor lor va rămâne, în continuare, legată de îmbogățirea patrimoniului și de îmbunătățirea expunerii lui, de înlocuirea unor piese mai nereprezentative cu altele noi, descoperite, între timp, prin cercetare sau colecționate.

– Realizarea unor materiale didactice de profesor împreună cu elevii, în vederea utilizării lor la clasă, în cursul lecțiilor care nu beneficiază de astfel de materiale auxiliare, constituie, trebuie să constituie, o preocupare permanentă.

În situația în care în unele școli nu există suficiente materiale de acest gen – hărți istorice, schițe, planșe, diagrame, mulajele unor cetăți, ale unor obiecte etc. – sau au fost deteriorate și nu mai pot fi folosite, profesorul nu poate rămână indiferent, în așteptare, căci nimeni și niciodată nu va veni „din afară” să-i refacă fondul de bază al acestor materiale.

Pentru a realiza, în condiții grafice mai deosebite, la parametrii artistici chiar, se va apela la profesorii de desen din școală, la părinții elevilor care au deprinderi de acest gen sau la tot felul de alte soluții. Unele școli sunt patronate de unități economice și către ele trebuie să – în chip firesc – orientate unele solicitări de sprijin. Experiența, viața demonstrează că, folosind toate aceste căi, unele unități de învățământ au reușit, cu mult succes, să-și rezolve problemele de acest gen.

Prin antrenarea elevilor în această muncă se realizează sarcini instructiv-educative deosebite, dezvoltând la elevi interesul pentru studiul istoriei și satisfacția de a fi contribuit la înzestrarea școlii lor cu materiale de mare utilitate didactică, de care vor avea să se bucure și următoarele generații de școlari.

– Emisiunile postului de radio al școlii constituie o formă interesantă și instructivă a muncii în afară de clasă, desigur în școlile unde există astfel de posturi de emisie, în stare de funcționare.

Alternate cu alte emisiuni, cele cu caracter istoric contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor cu tot ce apare nou în specialitatea noastră (noi descoperiri arheologice, lucrări beletristice cu subiect sau referiri istorice, spectacole cu subiect istoric etc.), de asemenea formează o adevărată echipă de mici „profesioniști” pe tărâmul istoriei, care să culeagă și să difuzeze știrile prin postul de radioemisie al școlii.

– Tot în afara activităților de predare a istoriei la clasă pot fi organizate, periodic, întâlniri cu veterani de război, oameni cu mare prestigiu în cercetarea istorică, academicieni, profesori, autori de

lucrări importante de specialitate. Astfel de întruniri au un efect educativ deosebit asupra elevilor, pot înrâuri viața tinerilor iubitori de istorie, munca lor, deoarece astfel de personalități reprezintă pentru tineri, exemple vii de abnegație, spirit de jertfă și dragoste de om, pilde de muncă susținută, exemple pe care ei vor dori să le urmeze.

– Lectura istorică este și ea dintre activitățile extrașcolare, deosebit de importantă. Anumite lecturi istorice începute de profesor în clasă, în ora de istorie, pot fi continuate de elevi acasă, sens în care profesorii au datoria să-i îndrume.

Profesorul are, totodată, datoria să le recomande continuu elevilor și alte cărți de istorie, indiferent că în orele de istorie extrage ceva din ele sau nu. Cu ajutorul bibliotecarului școlii, lista bibliografică înscriind altfel de titluri, utile și aprofundării cunoașterii lecțiilor de istorie predate de profesor la clasă dar și formării culturii generale a elevilor trebuie alcătuită și afișată de la reluarea cursurilor școlare. Elevii trebuie să citească sistematic nu ceea ce le cade întâmplător în mână; lectura lor extrașcolară e firesc să aibă un caracter direcționat, îndrumat de profesorul de istorie, sprijinit îndeaproape de bibliotecarul școlii.

– Vizionarea de spectacole cu conținut istoric sau filme istorice. Profesorul de istorie este dator să se informeze inițial de calitatea spectacolului, a filmului, care urmează să fie vizionate și să-și informeze elevii în legătură cu problemele care trebuiesc urmărite și aprofundate în mod special.

După vizionare este recomandabil să se facă o dezbatere vizând discutarea problemelor de conținut, realizarea artistic-regizorală și, desigur, semnalarea eventualelor părți negative ale spectacolelor.

Profesorul de istorie trebuie să țină cont că aceste forme de activități contribuie în mare măsură și la educația estetică a elevilor, la formarea și dezvoltarea simțului critic al acestora.

– Excursiile pe itinerarii istorice și vizitarea muzeelor de istorie, a unor expoziții tematice se numără printre cele mai eficiente forme extrașcolare de cultivare a interesului pentru istorie la elevi.

Dintre aceste forme vom insista mai mult, în chip justificat, asupra excursiei extrașcolare pentru că, atunci când este bine organizată, deschide excelente posibilități de instrucție și educație prin istorie.

dorințelor de cunoaștere, mai ales ale unor elevi foarte buni cunoscători de istorie și doritori de a ști cât mai multe lucruri. Nimic nu poate fi de altfel mai dăunător atingerii scopului unei astfel de excursii decât improvizația sau hazardul.

Fixarea cunoștințelor dobândite în cursul excursiei de studiu se poate face și pe traseu, în anumite puncte, dar și la întoarcerea la școală, într-o oră de istorie sau într-o ședință specială a cercului de istorie la care să fie prezenți toți participanții la excursie.

În cabinetul de istorie, pe panourile pe care se afișează în școală informații cu caracter istoric vor fi prezentate aspecte din desfășurarea excursiei și articole conținând impresii ale participanților la desfășurarea ei.

- Munca în afară de clasă poate avea și alte numeroase forme de stimulare a interesului elevilor pentru istorie: alcătuirea de gazete de perete sau panouri cu informări cu caracter istoric, pregătirea unor concursuri pe teme istorice în care se pot întrece pe o temă anunțată din timp - elevi din clasele paralele ale unei școli sau echipe reprezentative ale diverselor școli.

Faptul că în fiecare an sunt organizate Olimpiadele de istorie cu faze succesive care, practic, antrenează întreaga suflare a școlii românești nu trebuie să conducă la concluzia că în afara acestui concurs de rezonanță națională nu sunt necesare și posibil de organizat și alte întreceri de mai mică amploare pe plan local, într-o școală (între clasele paralele) sau între un număr de școli de pe raza unei localități sau sector, cartier, la nivelul unui mare oraș cum ar fi, de pildă, Bucureștii.

În concluzie, școala dispune astăzi de posibilități pentru organizarea unei game largi de activități extrașcolare prin care istoria poate sta în centrul atențiilor elevilor. Depinde numai și numai de profesorii de istorie să pună în valoare întreaga gamă a acestor activități cu efecte benefice asupra instruirii și educării elevilor prin istorie și pentru istorie.

16. ACTIVITATEA ȘTIINȚIFICĂ ȘI METODICĂ A PROFESORULUI DE ISTORIE

Din capul locului, profesorul de istorie are ca principală menire – pregătirea intensă, din toate punctele de vedere, pentru a realiza lecții cât mai bune pentru elevii săi. Avem în vedere lecțiile cu conținut desăvârșit, prezentate într-un limbaj clar, logic, atrăgător, convingător; ascultându-l pe profesorul lor, elevii trebuie să capete din mers deprinderi de a gândi profund, de a fi cutezători, de a intui drumurile întortochiate ale istoriei.

Desigur există profesori care au har, au calități înnăscute pe care și le dezvoltă și ei odată cu scurgerea timpului, muncind mereu, perfecționându-se continuu. În general și pentru profesorii cu har, cu calități de dascăl înnăscute – cum i-am denumit noi, simbolic – și pentru toți ceilalți nu este de loc ușor să țină mereu pasul cu cerințele, cu noile descoperiri din știința istorică, cu metodele și mijloacele tot mai diversificate de predare a acestui obiect. Este necesar permanent studiul temeinic asupra a tot ceea ce este nou în domeniu, efortul de autodepășire de la o lecție la alta.

Așa stând lucrurile – și așa stau, în mod sigur –, se înțelege că profesorul care se mulțumește cu puțin, care, e drept, își învață conștiincios lecția pentru fiecare oră și o expune exact ca în manual în fața elevilor, fără a folosi nici un fel de materiale auxiliare din categoria „audio-vizualelor”, fără a face efortul de a determina trăiri intense clasei cu care lucrează, față-n față cu încărcătura de fapte și de concluzii pe care le prezintă nu se va putea ridica niciodată – pe această unică metodă de predare – la nivelul cerințelor, al exigențelor mereu în creștere din partea școlii, e elevilor săi, de fapt din partea istoriei. Suficiența, blazarea, atitudinile comode, de minimă rezistență nu fac, nu trebuie să facă cu istoria casă bună.

În concluzie, profesorul de istorie trebuie să se pregătească multiplu, permanent, să fie activ sub raportul perfecționării sale științifice și metodico-didactice.

Sub raport științific este recomandabil ca profesorul de istorie să fie, în același timp, și un pasionat cercetător, un căutător neostentat al adevărului istoric, al noului descoperit și prin investigații proprii în tot felul de probleme și, în primul rând, în cele care-l pasionează. Și trebuie ca profesorul de istorie să fie pasionat și de anumite probleme de cercetare științifică autentică!

Pregătindu-și lecțiile, profesorul de istorie are datoria de a apela, în chip natural, obișnuit, la studii de specialitate, să se străduiască să fie la curent cu ce este nou în domeniul său de activitate. Promovând în întreg demersul său didactic un învățământ formativ, profesorul care se respectă pe sine și-și respectă și elevii trebuie să năzuiască astfel spre o informare științifică completă, dublată de o cultivare a capacității de discernere, de selecție a ceea ce este mai important și de interpretare obiectivă, corectă a materialului pe care-l prezintă.

Profesorul de istorie, care nu-și pune astfel de probleme, riscă să-și prejudicieze autoritatea în fața elevilor săi, se înțelege că și a colegilor de profesie care acționează așa cum trebuie. Un astfel de profesor nu va reuși niciodată să-și îndeplinească misiunea cu care a fost investit.

Studiul susținut al profesorului trebuie să fie concretizat prin alcătuirea de fișe tematice, pe probleme, fișe pe care să și le grupeze pe lecții, în plicuri special constituite ca puncte de sprijin, care să-l însoțească în timpul desfășurării orelor și la care să poată apela pentru a sublinia și mai convingător și mai documentat anumite probleme care intervin în derularea materiei.

După cum este cunoscut, istoria – ca știință umanistă – are multe contingente cu istoria literaturii române și universale, cu filosofia, cu sociologia și geografia, cu istoria artelor. Este firesc, prin urmare, ca profesorul de istorie să includă printre lecturile sale obișnuite și parcurgerea unor studii consacrate din aceste domenii, unele noutăți semnalate din câmpul de acțiune al acestor științe.

Profesorul de istorie este absolut necesar să aibă preocupări pentru vizitarea muzeelor de profil, a monumentelor istorice, a unor șantiere arheologice reprezentative, a unor arhive și biblioteci în care să-și facă obiceiul de a studia și personal.

Astăzi – ca și oricând în trecut – astfel de profesori de istorie preocupați, totdeauna „la curent” cu ce este mai nou există, activează în rețeaua școlară, au fost profesorii noștri pe care i-am respectat și-i respectăm cu recunoștință pentru ce au sădit și sădesc în sufletul nostru. Ei au binemeritat și vor binemerita oricând din partea promoțiilor pe care le-au instruit și educat în trecut sau o fac și astăzi cu același succes și pasiune, mergând până la dăruire științifică și didactică. Nu trebuie - prin urmare – să se considere că prezentăm aici doar prototipul profesorului ideal către care tindem să-l materializăm, să-l construim dar care nu există decât în imaginația noastră. Astfel de profesori dotați cu calitățile mai înainte înfățișate există și la istorie, ca și la oricare alt obiect, și modelul lor trebuie urmat de toți actualii profesori și de toți cei care, aflați deocamdată pe băncile facultății, se pregătesc să devină dascăli de istorie.

O altă latură a muncii profesorului de istorie este cea a creativității, care să-i legitimeze pe fiecare în postura unui adevărat cercetător și descoperitor de noi adevăruri, de om înzestrat cu calități, care să-i permită să alcătuiască el însuși studii, articole, comunicări științifice pe care să le publice sau să le prezinte la sesiuni și simpozioane de specialitate. Astfel de profesori există deasemenea printre noi și nu puțini la număr! Unii au cărți publicate, sunt autori de manuale școlare, au semnat și semnează curent în revistele de specialitate studii și articole meritorii, sunt corespondenți obișnuiți la presa culturală și cotidiană. Există nenumărați profesori de istorie care au operă științifică în adevăratul sens al cuvântului, oameni de carte care nu numai că și-au susținut cu succes toate gradele didactice dar dețin și titlul de doctor în istorie, dobândit printr-o muncă încordată, devotată, plină de pasiune și dăruire științifică. Astfel de oameni merită adâncul nostru respect și către astfel de modele este necesar să îndreptăm aspirațiile întregii noastre bresle a istoricilor, profesori de gimnaziu sau liceu.

Este cu totul lăudabilă prezența sistematică a profesorilor de istorie la reuniunile științifice organizate de Societatea de Științe Istorice, de

institutele de cercetare, de diversele asociații culturale, de inspectoratele școlare și autoritățile locale, o prezență nu numai fizică, ci concretă, cu comunicări și referate temeinic alcătuite, care sunt prezentate alături de ale unor cercetători de prestigiu, de cadre universitare, de tot felul de autorități, inclusiv academice, în cercetarea istorică.

Nu mai puțin trebuie apreciate inițiativele de cercetare științifică autentică venite din partea unor profesori de istorie care-și desăvârșesc demersul în excelente lucrări științifice de gradul I. Unele astfel de lucrări – am întâlnit nenumărate asemenea cazuri – se constituie dintru început în materiale demne de a fi publicate și, spre cinstea lor, unii profesori le-au și publicat de-a lungul anilor.

Am vrea să credem că nu este nevoie de eforturi mai mari de convingere pentru a conveni în cele din urmă că în fiecare dintre noi există rezerve care să ne așeze chiar din momentul absolvirii facultății în situația de a ne lansa în cercetări cu caracter științific, menite a ne conduce, într-un anumit timp, de pildă, la elaborarea unei monografii a școlii în care ne desfășurăm activitatea sau a localității în care trăim. Elaborarea unor astfel de lucrări cu caracter monografic a fost și rămâne o activitate extrem de potrivită pentru oricare profesor de istorie și ea poate fi extinsă asupra oricăror altor medii, asupra unei întreprinderi, asupra unui partid sau grupare politică, asupra unei zone încărcate de istorie ș.a.m.d.

Tot așa, profesorul de istorie se poate angaja în tot felul de cercetări cu caracter științific, studiul în arhive, biblioteci, cercetarea pe teren îndreptându-i pașii spre clipe de mari satisfacții profesionale.

Munca științifică, desigur, să mai spunem odată, presupune trăire interioară, spirit de abnegație, uneori chiar și spirit de jertfă. Ca să obținem performanțele spre care năzuim este nevoie de o muncă perseverentă, care să excludă „rezolvările de moment” sau satisfacțiile imediate, utilitare, conjuncturale.

Orice efort depus pe acest tărâm, cât de mare ar fi și la câte renunțări ne-ar obliga să recurgem, nu va fi niciodată prea mare, atâta vreme cât ne vom angaja cu tenacitate pentru a-l face sub semnul dăruirii pentru necontenita noastră perfecționare sub raport științific, profesional.

*

* *

În privința activității metodice-didactice a profesorului de istorie dorim să subliniem dintru început că introducerea noului în munca didactică, prin aplicarea principiilor metodicii predării, nu poate, nu trebuie să lase pe nimeni indiferent.

Perfecționarea sub acest raport dispune în prezent de existența unor organisme instituționalizate pe care fiecare unitate de învățământ și, în general, sistemul nostru școlar ni le pune la dispoziție. Avem în vedere:

– **Consiliul pedagogic**, organism format din toate cadrele didactice ale unei unități de învățământ, care se întrunește, potrivit unei planificări, de regulă, trimestrial dar, la nevoie, și cu alte ocazii. Problemele ce se dezbate în ședințele consiliilor pedagogice sunt de cele mai multe ori strâns legate de preocupările de natură metodică ale cadrelor didactice și, de aceea, pot fi considerate o adevărată „școală a învățării metodice”. Fiecare profesor poate să ia parte la dezbaterile propuse, își poate spune părerea sau împărtăși experiența în problemele discutate.

Prin discuțiile purtate, prin rezolvarea problemelor importante supuse dezbaterii, consiliul pedagogic are un rol deosebit în viața școlii, în general, și a cadrelor didactice tinere, în special. Cuvântul profesorilor cu multă experiență, cu aleasă competență la catedră contribuie în aceste ocazii la împărtășirea metodelor și formelor lor de activitate. Se înțelege că primii beneficiari ai acestor activități nu sunt alții decât profesorii mai tineri, noi veniți în acele colective școlare.

– **Comisia metodică** funcționează în unitățile școlare mai mari, cu clase paralele și deci cu mai mulți profesori de aceeași specialitate.

Responsabilitățile comisiilor metodice se încredințează profesorilor cu experiență la catedră, capabili să organizeze și să conducă activitatea acestora.

Fiecare comisie metodică lucrează pe baza unui plan de muncă anual, defalcat pe trimestre, în care sunt prevăzute felurite activități: susținerea unor referate pe probleme de metodică predării istoriei, organizarea unor lecții deschise în care profesorii stabiliți sau doritori susțin în fața colegilor lecții, care apoi sunt supuse din punct de vedere

metodic în dezbaterile colegilor, organizarea de schimburi de experiență pe diferite teme ș.a.m.d. Cu prilejul ședințelor comisiilor metodice se prezintă și scurte informații în legătură cu ce a apărut nou în specialitate sau în metodică predării acestui obiect. Periodic se organizează, în același cadru, discuții pe marginea manualelor de istorie, formulându-se propuneri de îmbunătățire a lor, care se adresează ministerului de resort.

Este de dorit ca activitatea comisiilor metodice să evite permanent formalismul, să fie creatoare, să promoveze noul, calitatea în munca de fiecare zi a profesorilor de istorie.

– **Cercurile pedagogice**, organizate pe localitate, sunt formate din toți profesorii de aceeași specialitate. Ele se întrunesc periodic și își propun să promoveze realizările deosebite în munca didactică, să stimuleze interesul pentru activitățile de cercetare sub raport metodic ale profesorilor.

De regulă, ședințele cercului pedagogic se desfășoară pe baza ascultării unor referate alcătuite de profesorii desemnați să ridice anumite probleme de mare interes, cum ar fi: optimizarea îmbinării metodelor clasice, tradiționale cu cele moderne de predare a istoriei, folosirea mijloacelor audio-vizuale în predarea istoriei, dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor prin istorie, metode de diferențiere a muncii la clasă, metodică organizării activităților extrașcolare cu elevii participanți la activitatea cercurilor de istorie ș.a.m.d.

– **Consfătuirile județene ale cadrelor didactice** de aceeași specialitate constituie și ele prilejuri bine venite de popularizare a experienței pozitive, de organizare a schimbului de experiență în cele mai diferite domenii.

Cu prilejul convocării acestor consfătuiri este analizată activitatea desfășurată în decursul unei anumite perioade de timp, sunt evidențiate rezultatele bune obținute în munca didactică sub aspectul conținutului predării unui anumit obiect de studiu – în cazul nostru a istoriei – și se arată eventualele neîmpliniri, se trag concluziile care se impun.

De regulă, aceste consfătuiri județene au loc – în organizarea Ministerului Învățământului – la începutul fiecărui an școlar.

Dezbaterile purtate la consfătuiri constituie bune prilejuri de împărtășire a experienței pozitive, de analiză responsabilă a activității, de stabilire a direcțiilor desfășurării viitoare a muncii.

Pentru cadrele didactice tinere, noi încadrate în învățământ, aceste consfătuiri contribuie și ele în înaltă măsură la inițierea acestora pentru activitatea la catedră, deoarece experiența bogată a cadrelor didactice cu mai multă experiență este prezentată și dezbătută, deoarece în acest cadru se realizează un adevărat laborator al popularizării a tot ceea ce este pozitiv în predarea istoriei.

*
* *

Toate cele mai înainte prezentate despre activitatea științifică și metodică-didactică a profesorului de istorie ar rămâne insuficient conturate și finalizate dacă nu am sublinia că – prin natura profesiei sale – cadrul didactic care predă istoria nu se mai poate rezuma, nu este firesc doar să vină la școală, să-și susțină lecțiile și să plece apoi imediat spre casă.

Orizontul larg pe care se presupune că orice profesor de istorie trebuie să-l aibă, priceperile sale pentru activitatea fructuoasă cu elevii, cu oamenii școlii – priceperi care izvorăsc din însăși profesia lui – fac, de regulă, ca acestuia să-i fie încredințate felurite responsabilități, începând de la a fi ales director sau director adjunct al școlii, responsabil cu organizarea și desfășurarea diferitelor activități pentru cadrele didactice sau elevi.

Activitatea social-obștească la care este solicitat să-și aducă contribuția a fost și este de natură să-i ridice și mai mult profesorului de istorie autoritatea și de aceea nu este de loc firesc ca acesta să încerce să se sustragă. Există astăzi și au existat întotdeauna în lumea școlii profesori de istorie model al căror prestigiu a rezultat și rezultă din îmbinarea pregătirii lor științifice și metodico-didactice impecabile cu dăruirea pe care au dovedit-o și o dovedesc în desfășurarea și chiar în conducerea vieții social-obștești a întregului colectiv școlar în care lucrează.

17. PRACTICA PEDAGOGICĂ A STUDENȚILOR ORGANIZARE-CONȚINUT-DESFĂȘURARE-FINALIZARE

Ca în oricare dintre meserii și viitorul profesor de istorie, în afara pregătirii teoretice, de specialitate și metodice pe care o primește în anii școlarității universitare, trebuie să ia contact cu viața catedrei, în unități de învățământ gimnazial și liceal încă de când este student. Acesta este rolul practicii pedagogice ce se organizează și în facultatea noastră cu studenții din anii III și IV de la cursurile de zi și din anii terminali de la cursurile cu frecvență-parțială.

După o pregătire prealabilă în domeniile psihologiei, pedagogiei și metodicii predării istoriei, dar și al altor discipline aflate în atenția Seminarului pedagogic, studenții pășesc la practica pedagogică în cunoștință de cauză, cu un bagaj de experiență teoretică dobândită. De la teorie la practică nu mai rămâne de făcut decât un pas.

Împărțiți pe grupe, studenții de la cursurile de zi efectuează – în timpul rezervat acestei activități – practica pedagogică în unele dintre cele mai reprezentative unități școlare gimnaziale și liceale din municipiul București.

În primul modul de practică pedagogică (la sfârșitul semestrului al II-lea din anul al III-lea de studii) studenții asistă – timp de trei săptămâni – la orele profesorilor din unitățile de practică timp de 5 ore pe zi. Este așa-zisa *practică compactă de observare*. Potrivit dorinței lor, studenții pot încerca să și predea 1–2 lecții de probă, după ce în prealabil s-au pregătit conștiincios și se consideră stăpâni pe ei. La intrarea la catedră ei vor avea proiectarea didactică pusă la punct și o vor înainta profesorilor îndrumători din partea facultății și, firește, profesorului în a cărui clasă se desfășoară activitatea.

La sfârșitul orei, în prezența întregii grupe de practică are loc o analiză a desfășurării lecției, subliniindu-se ce a fost pozitiv dar și eventualele neîmpliniri. La discuții se pot înscrie toți studenții din grupa de practică. Firește, profesorii îndrumători stabilesc în cuvântul lor măsura reușitei studentului care a susținut lecția.

În cazul în care sunt în grupă studenți care, beneficiind de o bună pregătire, doresc să susțină mai multe lecții de acest fel, profesorii îndrumători le vor permite și îi vor asista de fiecare dată cu întreaga grupă de studenți.

Este recomandabil ca, în timpul șederii în unitatea de învățământ la care sunt repartizați, studenții să asiste și la 1–2 ore de diriginție, precum și la alte activități didactice, la ședințele cercului de istorie al elevilor ș.a.m.d. Aceste participări au menirea de a-i introduce în ambianța școlii cât mai bine posibil. Pe timpul desfășurării practicii pedagogice studentul își va însemna în caietul de practică, pe care-l va avea tot timpul asupra lui, principalele constatări, impresii, observații. Acest caiet va fi ținut la zi cu însemnările până la încheierea practicii pedagogice în anul al IV-lea.

Cel de-al doilea modul de practică se organizează în al doilea semestru din anul al IV-lea, de regulă în unitățile școlare în care studenții au fost și în anul III. La cererea studenților, dacă și profesorul îndrumător din partea facultății consideră oportun, o unitate de practică sau alta poate fi schimbată. Dacă se consideră se poate face chiar o rotație între grupe în cadrul școlilor inițial avute ca școli de practică; principala justificare ar fi ca studenții să se confrunte și cu alte realități școlare decât cele inițial cunoscute.

În anul al IV-lea obligațiile de frecvență ale studenților sunt de 5 ore pe săptămână, pe parcursul a mai mult de două luni de zile în care este programată – de această dată – **practica pedagogică desfășurată** a studenților. Ei sunt obligați să susțină 1–2 lecții de probă și o **lecție finală** la încheierea căreia se acordă nota la practica pedagogică în care intră aprecierea participării studentului la cele două module de practică pedagogică, prezența la activitatea desfășurată, calitatea lecțiilor predate – în general – dar – mai ales – a lecției

finale. În momentul prezentării la lecția finală, studentul va depune la îndrumătorul de practică din partea facultății proiectarea didactică, caietul de practică, conținând însemnările sale din cele două module de practică, precum și fișa psiho-pedagogică pe care a alcătuit-o – în timpul desfășurării practicii pedagogice – unuia dintre elevii sau elevele cu care s-a hotărât să colaboreze în acest sens. Și calitatea acestor documente intră în calculul notei finale stabilite studentului la practica pedagogică. Documentele de practică pedagogică ale studenților sunt depuse de îndrumătorul practicii la decanat, unde rămân în păstrare.

În ceea ce-i privește pe studenții anului al III-lea și al IV-lea de la cursurile cu frecvență parțială practica lor pedagogică se va desfășura în următorul fel:

– cei care lucrează deja în învățământ ca învățători, educatori, profesori și fac dovada acestui lucru vor asista cel puțin 12 ore susținute de profesorii școlii de practică în care au fost repartizați de Inspectoratul școlar și vor susține la clasă, sub îndrumarea acestor profesori, trei lecții (cea de-a treia va fi lecția finală). Se înțelege că acest lucru se va face în localitățile de domiciliu ale studenților;

– cei care nu lucrează în învățământ vor asista la 30 de lecții predate de un profesor dintr-o școală în care au fost repartizați de Inspectoratul școlar și vor preda ei înșiși cel puțin trei lecții în prezența profesorului îndrumător din acea școală (cea de-a treia va fi – și în acest caz – lecția finală). Și în cazul acestor studenți, ei vor putea participa și la ore de dirigenție sau la alte activități didactice, la ședințe ale cercului școlar de istorie ș.a.m.d.

În sesiunea de examene imediat următoare desfășurării practicii pedagogice studenții se vor prezenta la facultate cu caietul de practică (completat în timpul desfășurării practicii cu observațiile și impresiile potrivite) și planurile de lecții elaborate pentru orele de istorie în care au predat ei ca studenți – viitori profesori de istorie. Totodată, va fi prezentată o caracterizare făcută de unitatea de practică pedagogică (având semnăturile directorului și profesorului îndrumător, precum și ștampila unității), caracterizare având prevăzută și nota ce i-a fost

acordată în final pentru calitatea lecțiilor predate, prezența și comportarea avută pe timpul desfășurării practicii pedagogice.

Profesorul răspunzător de practica pedagogică în facultate va stabili nota finală, luând în considerare documentele aduse de la unitatea de practică dar și răspunsurile date de student la întrebările ce-i vor fi puse pentru a se stabili măsura stăpânirii de către el a cunoștințelor în acest domeniu.

Nota ce se va acorda în acest moment va fi definitivă și se va trece în catalog și în carnetul studentului. Ea intră în calculul mediei finale a studentului și are o importanță deosebită la aprecierea lui în cazul în care se prezintă la concursurile vizând ocuparea de posturi didactice dorite.

*
* *

După cum se poate observa, activitatea de practică pedagogică este extrem de pretențioasă, are o tehnologie a ei ce trebuie respectată integral. Altfel nici n-ar putea sta lucrurile, având în vedere că și prin acest gen de activitate se intenționează a se ajunge la pregătirea temeinică a viitorului profesor de istorie, înzestrat nu numai cu cele mai importante cunoștințe, dar și cu o pregătire metodică, cu un anumit „stagiu” de practică pedagogică, prin care să-i fie conferit dreptul de a preda istoria din primul moment și nu numai atât, ci să se și achite cu brio de această datorie.

ANEXE

1. Programă analitică pentru „*Istoria universală modernă și contemporană*” – clasa a VI-a

2. Proiecte didactice

3. Schemă-proiect pentru lecția privind „Cauzele, pretextul, caracterul și desfășurarea primului război mondial (perioada anilor 1914–1916)” – clasa a VI-a.

4. Rebusul istoric destinat evaluării randamentului școlar.

5. Fișa psiho-pedagogică de cunoaștere a elevilor (un proiect posibil de a fi realizat).

6. Câteva îndemnuri absolut necesare să fie cunoscute și urmate de studentul – viitor profesor de istorie, care, în cadrul practicii pedagogice, pășește în clasă pentru a preda lecțiile de probă sau lecția finală.

Anexa nr. 1

Clasa a VI-a

Programa analitică pentru „Istoria universală, modernă și contemporană”⁸ – (2 ore săptămânal – 72 ore anual)

Repartizarea orientativă a orelor

Predare-învățare	66 ore
Recapitulare și la dispoziția profesorului	6 ore
Total ..	72 ore

1. Introducere
2. Lumea la mijlocul secolului al XVII-lea

EPOCA MODERNĂ

3. Revoluția din Anglia (1642–1658)
 - Cauzele. Desfășurarea revoluției
 - Protectoratul lui Oliver Cromwell
 - Revoluția glorioasă
4. Dezvoltarea Angliei până la mijlocul secolului al XIX-lea
 - Revoluția industrială. Monarhia parlamentară
 - Politica externă
5. Monarhiile absolutiste din Europa în secolele XVII–XVIII
 - Franța
 - Imperiul Habsburgic
 - Prusia

⁸ Cf. broșuri editată de Ministerul Învățământului și Științei: *Programele de istorie – pentru gimnaziu și valabile în perioada de tranziție*, aprobate cu nr. 37835/1991, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991, pp. 7–9. Cu unele modificări, seturile de programe de istorie pentru gimnaziile și licee au fost reeditate în 1993, conform aprobării Ministerului Învățământului, nr. 32665/1993.

6. Rusia în secolele XVII–XVIII
- Afirmarea Rusiei în perioada domniei lui Petru I 1 oră
 - Politica Ecaterinei a II-a 1 oră
7. Țările Române în a doua jumătate a secolului al XVII-lea și în secolul al XVIII-lea 1 oră
8. Războiul pentru independența coloniilor engleze din America de Nord. Formarea Statelor Unite ale Americii
- Cauzele. Declarația de independență 1 oră
 - Desfășurarea războiului. Constituția Statelor Unite ale Americii 1 oră
9. Marca Revoluție Franceză
- Cauzele. Adunarea Statelor Generale 1 oră
 - Cucerirea Bastiliei 1 oră
 - Guvernarea girondinilor 1 oră
 - Dictatura iacobină. Semnificația loviturii de stat de la 27 iulie 1794
 - Importanța revoluției 1 oră
10. Franța de la Marea Revoluție la Congresul de la Viena
- Convenția thermidoriană 1 oră
 - Primul Imperiu Francez. Personalitatea lui Napoleon Bonaparte 1 oră
 - Congresul de la Viena și importanța hotărârilor sale . . 1 oră
11. Istoria popoarelor în prima jumătate a secolului al XIX-lea
- Acțiuni revoluționare în Europa de vest 1 oră
 - Lupta popoarelor din Peninsula Balcanică 1 oră
 - Mișcarea de eliberare națională din America latină 1 oră
12. Apariția socialismului 1 oră
13. Mișcarea socialistă internațională 1 oră
14. Anul revoluționar 1848 în Europa
- Franța 1 oră
 - Italia 1 oră
 - Prusia 1 oră
 - Imperiul Habsburgic 1 oră
 - Țările Române 1 oră
15. Formarea statelor naționale moderne
- România 1 oră
 - Italia 1 oră
 - Germania 1 oră

16. Războiul civil din Statele Unite ale Americii. Refacerea Uniunii nord-americane
- Cauzele. Administrația lui Abraham Lincoln și măsurile sale . 1 oră
 - Desfășurarea războiului civil. Epoca reconstrucției 1 oră
17. Marile puteri la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea
- Statele Unite ale Americii 1 oră
 - Anglia 1 oră
 - Franța 1 oră
 - Germania 1 oră
 - Rusia 1 oră
 - Japonia 1 oră
18. Statele din sud-estul Europei la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea
- Structuri social-economice 1 oră
 - Orientări politice 1 oră
 - Războaiele balcanice 1 oră
19. Caracteristicile dezvoltării statelor din afara Europei la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea
- Asia 1 oră
 - America Latină 1 oră
 - Africa 1 oră
20. Dezvoltarea tehnicii și culturii universale în epoca modernă . 1 oră
21. Primul război mondial (1914–1918)
- Formarea alianțelor politico-militare. Crizele politice și diplomatice 1 oră
 - Desfășurarea operațiilor militare. Conferința de pace de la Paris (1919–1920) și importanța hotărârilor sale 1 oră

EPOCA CONTEMPORANĂ

22. Revoluția din Rusia (1917)

- Prăbușirea țarismului. Preluarea puterii de către bolșevici. . 1 oră
- Instaurarea regimului totalitar. Dictatura stalinistă 1 oră

23. Lumea capitalistă după primul război mondial. 1 oră

24. Evoluția țărilor capitaliste între anii 1929–1939

- Criza economică din 1929–1933 și urmările sale 1 oră
- Apariția fascismului. Crearea focarelor de război 1 oră

25. Al doilea război mondial (1939–1945)

- Cauzele. Agresiunea puterilor fasciste. Desfășurarea operațiilor militare 1 oră
- Constituirea alianței antifasciste. Primele victorii. Mișcarea de rezistență 1 oră
- Sfârșitul războiului. Impărțirea sferelor de influență. . . . 1 oră

26. Lumea după al doilea război mondial

- Instaurarea regimurilor totalitare în răsăritul și sud-estul Europei. 1 oră
- Criza imperiilor coloniale ale marilor puteri. Formarea de noi state independente 1 oră
- Evoluția social-economică și politică a democrațiilor burgheze. . 1 oră
- Relațiile internaționale în perioada postbelică 2 ore

27. Progresul culturii în epoca contemporană

- Caracteristicile generale. Revoluția științifică și tehnică și consecințele sale 1 oră
- Principalele domenii ale culturii 1 oră

În continuare vom prezenta *noua programă analitică pentru clasa a VI-a*, aprobată prin ordinul ministrului nr. 4258 din 2 iulie 1996. Ea corespunde noii structuri a predării istoriei, care nu se aplică dar se va aplica în curând.

La data la care manualul de față intră în tipar folosirea acestei noi programe, ca și a manualelor de istorie alternative care o vor însoți, nu constituie decât o promisiune pentru un viitor foarte apropiat, o promisiune – fără îndoială -- foarte tentantă pentru profesori și elevi.

ISTORIA DE LA FORMAREA POPOARELOR EUROPENE PÂNĂ LA CONSTITUIREA NAȚIUNILOR MODERNE

Repartiția orelor

Număr ore predare-învățare	– 55
Număr ore la dispoziția profesorului	– 13
Total	– 68

I. LUMEA LA ÎNCEPUTUL MILENIULUI II

1.1. SPAȚIUL ISTORIC AL LUMII MEDIEVALE

- 1.1.1. Domenii prevalente: demografie, societate, economie, politica, cultura;
- 1.1.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:
 - economie naturală, colonizare (rurală și urbană);
 - feudal, regat, imperiu, voievodat, cnezat;
 - patriarhie;
 - papalitate;
 - diversitatea lumii medievale.
- 1.1.3. Conținuturi:
 - constituirea centrelor de putere în Europa la începutul mileniului al II-lea;
 - extinderea statalității în secolul XIII și XIV;
 - noi centre de putere la sfârșitul secolului al XV-lea;
 - cunoașterea izvoarelor istoice.

1.2. OMUL ȘI MEDIUL

- 1.2.1. Domenii prevalente: societate, economie, demografie.
- 1.2.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:
 - agricultura, creșterea animalelor, defrișări, resurse naturale;
 - progrese tehnice în agricultură, meșteșugari;
 - exploatarea de noi teritorii;
 - densitate demografică, războaie, foamete, epidemii (Marea Ciură);
 - hrana, vestimentația, locuințe;
 - preponderența lumii rurale, târguri și orașe;
 - contactul cu noi civilizații.
- 1.2.3. Conținuturi:
 - progresele tehnice și efectele lor asupra omului și mediului; *înfățișarea satului medieval*,
 - studiu de caz (opțional): continuitatea, decăderea și renașterea orașului – Roma, Constantinople, Bologna, Alba Iulia, Novgorod, Veneția, Bagdad.

1.3. *TIPURI DE SOCIETĂȚI MEDIEVALE*

1.3.1. Domenii prevalente: economie, societate, ideologie.

1.3.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- proprietatea asupra pământului, drept de proprietate, drept de posesiune, drept de folosință, stăpâni de pământ, nobilime laică (boierime), nobilime ecleziastică, țărâtime liberă (răzeși, moșneni, megieși), obști sătești, țărâtime aservită (șerbi, iobagi, jeleri, rumâni, vecini), orășenime, domeniul feudal;
- feuda, loturi de folosință (serie, moșie, delnița), ierarhie feudală, senior, vasal, relații de vasalitate, omagiu, instituția cavaleriei, anarhia feudală, imunitatea feudală;
- structuri sociale în lumea medievală.

1.3.3. Conținuturi:

- feudalismul apusean, societatea medievală în Europa Răsăriteană, societatea orientală în Evul Mediu;
- solidaritate și conflicte, studiu de caz: statutul românilor în Transilvania;
- răscoalele în spațiul european și în Țările Române în Evul Mediu;
- studiu de caz: depunerea jurămintelor de vasalitate, investiția cavalerului;
- cunoașterea izvoarelor istorice.

1.4. *BISERICA ÎN EVUL MEDIU*

1.4.1. Domenii prevalente: ideologie, instituții, cultură.

1.4.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- biserica, mănăstire, pelerinaj, ordine religioase, inchiziția;
- universitate, limba de cultură, școli monastice, erezie;
- literatură religioasă, cronică;
- relațiile între catolicism și ortodoxie;
- creștinismul, suport ideologic și cultural al societății feudale;
- Țara Sfântă – cruciade, război sfânt;
- raportul dintre biserică și puterea laică; studiu de caz: rolul și locul bisericii ortodoxe în susținerea luptei pentru neatâr-narea românilor;
- studiu de caz (opțional): cucerirea Ierusalimului (1099), Canossa, analiza unui ordin militar religios (templieri, ioaniți, teutoni).

1.4.3. Conținuturi:

- marea schismă a bisericii creștine (1054) și urmările sale;
- cruciadele;
- lupta pentru investitură;
- creștinism și islamism;
- Universitatea;
- cunoașterea izvoarelor istorice.

1.5. *STATUL MEDIEVAL*

1.5.1. Domenii prevalente: politic, instituții, ideologie.

1.5.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- ideologie imperială, republica, stat teocratic, fărâmițare feudală, stat centralizat, monarhia stărilor, absolutism monarhic, monarhie ereditară, domnie, dinastie, consiliu regal, curte regală, adunare nobiliară, sfat domnesc;
- dregătorie, adunarea stărilor, parlament, juriști, lege, pașalâc, Reconquista;
- raportul dintre nobilime și puterea centrală.

1.5.3. Conținuturi:

- expansiunea mongolă în Europa centrală și de sud-est în secolul XIII;
- formarea statelor medievale românești și evoluția instituțiilor; statele medievale din Estul Europei; studiu de caz: Imperiul Bizantin, Polonia, Ungaria, lumea sud-dunăreană;
- centralizarea statelor feudale; studiu de caz: Franța, Anglia, Rusia, Spania;
- menținerea fărâmițării feudale; studiu de caz: Germania, Italia.

1.6. *EUROPA CREȘTINĂ ȘI IMPERIUL OTOMAN*

1.6.1. Domenii prevalente: ideologie, politic, militar, instituții.

1.6.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- unitate politică, dependență, independență, vasalitate, suveranitate, suzeranitate, tratat de pace, armistițiu, tribut (răscumpărarea păcii), campanie militară, armata permanentă, armata nobiliară, oaste domnească, oastea cea mare;
- rolul creștinismului în apărarea Europei.

1.6.3. Conținuturi:

- cucerirea Constatinopolului și direcțiile de cucerire ale otomanilor după 1453 în Europa și în Orient;
- Țările Române în contextul luptei antiotomane – Mircea cel Bătrân, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare; raporturile Țărilor Române cu Poarta în secolul XVI;
- moștenire bizantină; teoria „Bizanț după Bizanț”;
- Europa Occidentală și rezistența antiotomană.

1.7. **ARTA MEDIEVALĂ DE LA ROMANTIC LA GOTIC**

1.7.1. Domenii prevalente: societate, cultură, artă.

1.7.2. Termeni istorici, concept, probleme de atins:

- plan de construire, nava, cor, frâncă, contrafort, ogiva, vitraliu, portal, naos, pronaos, altar;
- rolul artei în societatea medievală;
- instituția bisericii și arta romantică.

1.7.3. Conținuturi:

- studiul de caz (opțional) – o biserică, o catedrală, o mănăstire (Domul din Milano, catedrala Notre-Dame din Paris, catedrala din Alba Iulia, mănăstirea Voroneț);
- constructori de biserici și catedrale.

2.1. ORAȘUL ȘI LUMEA RURALĂ

2.1.1. Domenii prevalente: economie, societate, instituții.

2.1.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- atelier meșteșugăresc, breaslă, manufacturi, producție de marfă, burg, bâlciuri, târguri, iarmaroace, hanse, ghilde;
- orașul – centrul meșteșugăresc și comercial;
- statutul orașelor la începutul epocii moderne: în vestul și estul Europei (cazul Țărilor Române); dependență, autonomie, comune, republici;
- lumea rurală;
- circulația banilor: de la cămătărie la bănci; apariția capitalului;
- progrese tehnice și invenții;
- lumea orașului; lucrători industriali, alte categorii orășenești: statute sociale, drepturi și libertați.

2.1.3. Conținuturi:

- orașul medieval în spațiul românesc și în vestul Europei; studii de caz: Veneția, Florența, Brașov, Roma, Brugges, Hamburg, Colonia;
- modificări în agricultură și comerț.

2.2. MARILE DESCOPERIRI GEOGRAFICE. CONTACTELE EUROPEI CU LUMEA NOUĂ

2.2.1. Domenii prevalente: economie, societate, tehnică

2.2.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- domeniul colonial, conchistadorii, piața de desfacere, comerț cu sclavi, vice-rege;
- progrese tehnice în domeniul transportului maritim (acul magnetic, carma, caravela);

2.2.3. Conținuturi:

- mari călătorii pe uscat; studiul de caz: drumul mătăsii, Marco Polo;
- principalele descoperiri geografice: noul drum spre India --

- Vasco da Gama, descoperirea Americii – Cristofor Columb, Americo Vespucci, prima călătorie în jurul lumii – Fernando Magelan;
- Africa neagră, popoarele precolumbiene; studiul de caz: aztecii, mayasii, incașii;
 - cauzele, traseele și consecințele expedițiilor;
 - consecințele marilor descoperiri geografice: imperiile coloniale.

2.3. *RENAȘTEREA ȘI UMANISMUL*

2.3.1. Domenii prevalente: societate, ideologie, cultură.

2.3.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- Renaștere, astronomie, învățământ, literatură, satiră, utopie;
- umanismul – concepție laică despre om și societate;
- creatorii actului cultural; mecenatul cultural;
- importanța tiparului în răspândirea ideilor;
- afirmarea limbii naționale în cultură.

2.3.3. Conținuturi:

- Italia în secolele XIV – XV;
- domenii ale culturii;
- personalități și capodopere ale Umanismului și Renașterii, centre culturale;
- Umanismul în spațiul românesc.

2.4. *REFORMA RELIGIOASĂ ȘI CONSECINȚELE SALE. ORTODOXIA ÎN RĂSĂRITUL EUROPEI*

2.4.1. Domenii prevalente: societate, politicul, ideologie, instituții.

2.4.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- burghezie, reforma religioasă, religie receptă, ierarhie bisericească, putere laică, limba de cult, reforma populară, război țărănesc;
- Biserica reformată, noi confesiuni;
- Biserica ortodoxă în Țările Române în secolul al XVI-lea;
- extinderea Reformei în Europa și influența ideilor sale;
- reforma bisericii catolice (Contrareforma) și efectele sale, studiul de caz: Consiliul de la Trento.

2.4.3. Conținutul:

- cauzele Reformei, Imperiul Romano-German în secolul XVI;
 - Reforma luterană, Reforma populară;
 - Reforma în spațiul românesc;
- studiul de caz: Martin Luther, Jean Calvin, Ignatiu de Lyola.

2.5. EUROPA SECOLULUI AL XI-LEA

2.5.1. Domenii prevalente: societate, economie, politică, instituții.

2.5.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- edict, toleranța religioasă, supremație, principat, autonomie.
- curteni, noua nobilime, revoluție burgheză, împrejmui, companii comerciale;
- Biserica și statul.

2.5.3. Conținuturi:

- începutul absolutismului monarhic; monarhiile absolutiste europene (studiul de caz – opțional: Anglia, Franța, Spania);
- monarhia universală a lui Carol Quintul; apogeul Imperiului Otoman;
- studiul de caz: Republica Venețiană;
- Europa centrală și estică; începutul rivalității între Habsburgi și Imperiul Otoman; studiul de caz: Transilvania;
- studiul de caz: instituția domnească în Țările Române;
- Mihai Viteazul în contextul cruciadelor târzii;
- războaiele religioase; studiul de caz: Edictul de la Nantes;
- prima revoluție burgheză (Țările de Jos).

Partea a III-a: EPOCA MODERNĂ – 20 ORE

3.1. OMUL ȘI MEDIUL

3.1.1. Domenii prevalente: mediul înconjurător, demografia, economia;

3.1.2. Termeni istorici, probleme de atins:

- exploatare agricolă, exploatare industrială, mișcări de populație;
- hrană, sănătate, vestimentație și locuințe;

- europenii explorează lumea.

3.1.3. Conținuturi:

- Provinciile unite (Olanda) în secolul XVII;
- descoperirea unei regiuni – studiul de caz: un jurnal de călătorie.

3.2. EUROPA ÎN SECOLUL XVII.

3.2.1. Domenii prevalente: instituții, politic.

3.2.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- harta politică, situație politică, mercantilism, statute, independență, dependență, autonomie, dominație politică, dominație economică, protectorat, monarhie constituțională, separația puterilor în stat, război civil. „Revoluția glorioasă”, „Declarația Drepturilor”;
- teorii ale guvernării;
- modelul politic și economic olandez și englez.

3.2.3. Conținuturi:

- harta politică a Europei în secolul XVII;
- criza europeană a secolului al XVII-lea;
- Războiul de 30 de ani;
- Iluminismul în Europa, reprezentanți; studiul de caz: Voltaire, Jean – Jacques Rousseau, Montesquieu;
- Personalități ale absolutismului luminat; studiu de caz: Iosif al II-lea;
- noi centre ale puterii politice: Rusia și Imperiul Habsburgic;
- Țările Române în „Secolul luminilor”, domniile fanariote; mișcarea de emancipare națională; studiul de caz: Ioan Inochentie Micu, Constantin Mavrocordat;
- cunoașterea izvoarelor istorice.

4.1. CULTURA ȘI SOCIETATE ÎN SECOLELE XVII – XVIII

4.1.1. Domenii prevalente; societate, cultură;

4.1.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- clasicism, raționalism;
- balet, urbanism, construcția (amenajarea) peisajului, opera, simfonie, clavecin, pian;
- mansarda, muzeu, arhiva, teatru, muzică;

- luneta, microscop, orologiu, gravitație;
- apariția științelor moderne;
- trăsăturile principalelor stiluri artistice;
- producția de carte;

4.1.3. Conținuturi:

- studiu de caz: Versailles, Mogoșoaia;
- studiu de caz: (opțional): personalitatea lui Descartes, Newton, Galilei;
- studiu de caz: descrierea unui oraș: Paris, Viena, Cluj.

5.1. **REVOLUȚII ALE EPOCII MODERNE**

5.1.1. Domenii prevalente: societate, instituții .

5.1.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- revoluție, teroare, dictatură, lovitură de stat.

5.1.3. Conținuturi:

- Revoluția Americană (studiu de caz): Constituția Statelor Unite ale Americii;
- Revoluția din Franța; de la Adunarea Stărilor la Convenția iacobină; studiu de caz: „Declarația Drepturilor Omului și ale Cetățeanului”;
- Franța după 1795.

6.1. **EPOCA NAPOLEONIANĂ**

6.1.1. Domenii prevalente: societate, instituții, politic;

6.1.2. Termeni istorici, concepte, probleme de atins:

- referendum, directorat, guvern, consulat;
- Imperiul francez: politica de cuceriri, campanii militare, limite teritoriale; personalitatea lui Napoleon Bonaparte.

6.1.3. Conținuturi:

- afirmarea identității naționale în contextul războaielor napoleoniene: studiu de caz (opțional): Italia. Germania. Polonia, Spania;
- războiul ruso-turc din 1806 – 1812 și consecințele asupra Țărilor Române;

7.1. LUMEA LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XIX

7.1.1. Domenii prevalente: societate, politic, cultură.

7.1.2. Termeni tehnici, concepte, probleme de atins:

- moștenirea politică și ideologică a iluminismului;
- semnificația revoluțiilor moderne.

7.1.3. Conținuturi:

- modificări în structura societății în pragul secolului XIX.

8.1. LECȚII DE SINTEZĂ

8.1. Domeniul și castelul feudal

8.2. A fi cavaler

8.3. Viața de curte, viața la curtea domnească

8.4. Vestimentația

8.5. A locui într-un oraș medieval

8.6. Țăran și orășean

8.7. Transport pe apă și uscat

8.8. Călători și călătorii în Evul Mediu

8.9. De la atelierul meșteșugăresc la fabrică

8.10. Spațiul rural și spațiul urban în epoca modernă

8.11. Statutul femeii în Evul Mediu

8.12. Viața copiilor în perioada de la Evul Mediu la Renaștere

8.13. Evoluția și revoluția în epoca modernă

PROIECT DIDACTIC

Data susținerii lecției: 3 mai 1998; Orelle: 12 – 12⁵⁰

Unitatea de învățământ: Școala Normală București

Clasa în care se desfășoară lecția: Cabinetul de istorie

Disciplina: Istoria universală antică și medievală

Tema lecției: „Renașterea artistică (Italia)”

Propunător: studenta(ul)

Profesor metodist:

Informație diagnostică:

Clasa cunoaște care au fost premisele Renașterii, caracteristicile acesteia, locul și perioada de manifestare, ce a fost umanismul, formele de manifestare ale Renașterii.

Nivelul clasei:

mediu; există în clasă circa 10 elevi foarte silitori la istorie cu ajutorul cărora orice lecție – cât de grea ar fi – poate fi realizată de profesor.

Tipul de lecție: mixt

Scopul lecției:

dezvoltarea gândirii logico-formative a elevilor prin cultivarea capacității de analiză a manifestărilor artistice, dezvoltarea laturii afective.

Obiectivele lecției: Elevii trebuie:

- să definească noțiunea de artă;
- să cunoască tipurile de artă specifice fiecărei epoci istorice;
- să sesizeze noile trăsături ale artei renașcentiste;
- să analizeze diferențele dintre arta medievală și cea renașcentistă;
- să cunoască domeniile de manifestare ale artei Renașterii;
- să enumere trăsăturile arhitecturii și principalii reprezentanți ai acesteia;
- să cunoască principalele inovații în sculptură și principalii ei reprezentanți;
- să desemneze tehnicile folosite în pictură, marii pictori renașcentiști italieni și oprele de bază.

Metodele didactice folosite în cursul lecției:

- expunerea sistematică a cunoștințelor, conversația curistică, demonstrația, problematizarea ș.a.

Materialul didactic utilizat:

lucrările lui Andrei Oțetea: *Renașterea și Renașterea și Reforma*, ilustrate și planșe cu reproduceri după monumente arhitecturale, sculpturi și tablouri renașcentiste, albume de artă.

Desfășurarea lecției

Moment organizatoric:

- (2 minute) strigarea catalogului, notarea absențelor, verificarea materialului didactic care urmează să fie folosit în timpul lecției.

Verificarea cunoștințelor:

- (11 minute) întrebări referitoare la principalele domenii de manifestare a Renașterii:
- care au fost principalele domenii în care s-a manifestat Renașterea?
 - cum s-a manifestat Renașterea în literatură?
 - ce caracteristici prezintă filosofia Renașterii?
 - desemnați domeniul nou ce apare în Renaștere. Care au fost cauzele apariției lui?
 - ce tendințe s-au manifestat în istoriografie în cadrul fenomenului renașcentist?
 - care au fost noile teorii care au apărut în acel timp în astronomie?
 - ce caracteristici prezintă știința Renașterii?
- Dați câteva exemple:

Anunțarea temei noi:

- (un minut) „Renașterea artistică (Italia)”

Expunerea noilor cunoștințe:

- (25 minute) – Trăsăturile artei renașcentiste:
- s-a laicizat;
 - în centrul preocupărilor: omul, natura;
 - devine realistă;
 - tehnica se perfecționează (studiu, experiență, mișcare);

- artiștii au preocupări pentru: artă, tehnică, filosofie, literatură;
- loc și timp de manifestare: Florența, Roma, Veneția etc. – secolele XIV – XVI;

Domeniile artei:

• **Arhitectura:**

- arhitectura laică se impune în locul celei religioase;
- apare stilul Renașterii (contopește elemente de arhitectură laică cu stilul romanic și cel gotic);
- inovație: cupola – F. Brunelleschi – Domul din Florența;
- se construiesc: – palate (Palatul Senioriei, Palatul Strozzi, Palatul Pitti (Florența), Palatul Dogilor, Casa de Aur (Veneția) ș.a.;
- piețe publice: Piața Capitoliului (Roma);
- catedrale: Sf. Petru din Roma ș.a.

• **Sculptura**

- se desprinde de arhitectură, devine artă de sine stătătoare;
- reprezintă omul: portret, bust, studii pedestre și ecvestre;
- material folosit: marmura, bronzul;
- reprezentanți;
- Michelangelo Buonarroti (1475 – 1564).

Opere mai importante: David, Moise, Sclavii, Pieta, Capela Medici ș.a.

- Donattello, Filippo Brunelleschi ș.a.

• **Pictura**

- realizarea cele de-a treia dimensiuni;
- se pictează în frescă, în ulei pe pânză;
- reprezentanți:
- Giotto (1266 – 1337): Cina cea de taină, Întâlnirea de la Poarta de aur ș.a.
- Raffaello Sanzio (1483 – 1520): Madona Sixtină, Disputa, Școala din Atena ș.a.
- Michelangelo Buonarroti: Geneza, Judecata de apoi ș.a.
- Tiziano Vecellio (1477 – 1576): Răpirea Europei, Bachus și Ariadna, portret Carol al V-lea, Filip al II-lea ș.a.

• **Concluzii:**

- (3 minute) - a fost o epocă de înflorire a civilizației;

- a zguduit din temelii cultura feudalismului;
- a eliberat omul de sub tutela bisericii;
- a pregătit terenul pentru manifestarea Renașterii și în: Franța, Țările de Jos, Germania, Ungaria, Polonia, Țările Române ș.a.

• **Fixarea cunoștințelor:**

(6 minute)

- Care au fost trăsăturile artei renașcentiste ?
- Când și unde s-a manifestat mai întâi Renașterea în domeniul artei?
- Prin ce se deosebește arta medievală de cea renașcentistă?
- Care au fost domeniile de manifestare a artei Renașterii?
- Enumerați principalii reprezentanți și numiți câteva dintre operele lor reprezentative rămase posterității din epoca renașcentistă (arhitectură, sculptură, artă).

PLANUL DE DESFĂȘURARE A LECȚIEI*

Secvențele lecției	Durata	Scopuri / Obiective	Conținutul învățării	Metode și mijloace de învățământ	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Evaluare	Observații
Moment organizatoric	1'							
Verificarea cunoștințelor dobândite anterior	10'							
Anunțarea temei noi	1'							
Predarea noii lecții	30'							
Fixarea cunoștințelor	5'							
Evaluarea desfășurării lecției	2'							
Tema pentru acasă	1'							

* În funcție de problematica fiecărei lecții întreaga rubricăție de mai înainte va trebui acoperită cu ceea ce este mai caracteristic (idei, date istorice, nume proprii, concluzii). Timpul rezervat fiecărei secvențe a lecției poate fi diferit de la caz la caz. Spațiul rezervat fiecărei rubrici se va lărgi potrivit necesităților de redare cât mai completă și clară a problemelor propuse.

Proiect didactic

<i>Data susținerii lecției:</i>	3 martie 1998, orele 8 – 8 ⁵⁰
<i>Unitatea de învățământ:</i>	Școală cu clasele I–VIII nr. 102 – București; Clasa a V-a C
<i>Spațiul de desfășurare:</i>	Cabinetul de istorie
<i>Disciplina:</i>	Istoria universală antică și medievală
<i>Tema lecției:</i>	„Biserica și cruciadele”
<i>Propunător:</i>	studenta(ul)
<i>Profesor metodist:</i>	
<i>Tipul de lecție:</i>	mixt
<i>Nivelul clasei:</i>	în general, un nivel optim pentru desfășurarea unor activități mai pretențioase de predare- învățare a istoriei.

Informația diagnostică: Nivelul de cunoștințe al clasei

a) Elevii sunt foarte activi la lecțiile de istorie universală antică și medie.

Ei au cunoștințe, din lecțiile anterioare, despre caracteristicile importante ale societății medievale apusene, în feudalismul timpuriu și dezvoltat și, în special, despre rolul pe care biserica l-a jucat în viața cotidiană. Astfel, elevii pot anticipa, prin convenție cu profesorul, termeni ca „pelerinaj”, „cruciadă”, „locuri sfinte”.

b) Probleme de fond:

- explicarea termenului „creștinism”; evoluția religiei creștine în Europa apuseană; biserica în antichitate;
- înțelegerea relațiilor dintre viața politică, economică, culturală a societății omenești până în sec. al XII-lea și viața religioasă;
- cunoașterea unor elemente specifice ale civilizațiilor orientale (bizantină, arabă, turcă).

Scopul:

Elevii să înțeleagă evolutiv: societatea feudală în secolele XII–XVI din punct de vedere laic și ecleziastic; efectele transformărilor ce au loc „pe termen lung”.

Obiective:

- O₁: Să cunoască și să înțeleagă bine rolul religiei creștine în societatea antică și medievală (feudalismul timpuriu);
- O₂: Să recunoască principalii factori care au determinat fenomenul numit „cruciadă”;
- O₃: Să explice în termeni proprii, ce înseamnă „cruciadă”;
- O₄: Să prezinte rolul Bisericii, în general, aportul în realizarea cruciadelor, în particular;
- O₅: Să explice factorii premergători expedițiilor militare pentru eliberarea locurilor sfinte;
- O₆: Să enumere forțele participante la cruciade;
- O₇: Să argumenteze motivele care au determinat participarea acestor forțe la cruciade;
- O₈: Să enumere cruciadele cele mai importante și să se arate perioadele de desfășurare a lor;
- O₉: Să explice urmările politice, economice, sociale și culturale ale cruciadelor;
- O₁₀: Să stabilească trăsăturile esențiale ale acestor expediții (interferența dintre 2 civilizații);
- O₁₁: Să arate și să argumenteze efectele pe termen lung, caracteristicile societății medievale apusene în secolul al XIII-lea – a doua jumătate a secolului al XIV-lea.

Schema lecției:

- 1. explicarea titlului
- 2. rolul Bisericii în societate
 - definiția termenului „cruciadă”
 - religios
 - cultural – învățământ
 - opere literare, istorice, filosofice
 - recopiere de opere antice
 - Biserica – rol în viața socială și politică
 - mare feudal prin daniile – regale, nobiliare, moșteniri
 - 1054 schismă (marea schismă)
 - Roma – Biserica catolică condusă de Papă
 - Constantinopol – Biserica ortodoxă condusă de Patriarh

3. premisele cruciadelor – ocuparea locurilor sfinte de către musulmani (selgiukizi)
 - explozia demografică
 - politica statelor medievale
4. forțe participante
 - regalitate
 - nobilime (cavaleri)
 - negustorime
 - sărăcime
5. motivele ce au determinat forțele să participe:
 - eliberarea locurilor sfinte – Ierusalim
 - aventura
 - îmbogățirea
 - cucerirea de teritorii
6. 4 cruciade importante:
 - a) 1096 – 1099 cu 2 etape:
 - Cruciada sărăcimii
 - Cruciada cavalerilor
 - b) 1147 – 1148 – eșec
 - c) 1189 – 1192 – fără rezultat
 - d) 1202 – 1204 – cucerirea Constantinopolului, formarea Imperiului latin de Constantinopol până la 1261
7. Urmările cruciadelor:
 - economice
 - politice
 - sociale
 - culturale
 - interferența dintre cele 2 civilizații; impactul a 2 lumi diferite.

Fixarea cunoștințelor:

Evaluarea:

Temă pentru acasă:

Notă: După cum am precedat la anteriorul proiect de lecție și în cazul de față putem alcătui un tabel privitor la desfășurarea activității în cele 50 de minute pe care le are profesorul la dispoziție.

Se recomandă a se acorda toată atenția stabilirii timpului afectat fiecărei secvențe a lecției, astfel încât el să corespundă necesităților reale de acoperire a sarcinilor de predare / învățare.

Lecția poate fi considerată deplin reușită numai în măsura în care – la sfârșitul ei – scopurile și obiectivele au fost integral soluționale și toate secvențele s-au derulat în conformitate cu prevederile proiectului alcătuit de profesor în decursul pregătirii pentru lecție.

ANEXA nr. 3

Proiectul⁹ unei scheme la lecția privind „Cauzele, pretextul, caracterul și desfășurarea primului război mondial (perioada 1914-1916)” - clasa a VI-a

Cauze:

- lupta pentru reîmpărțirea lumii
- dorința marilor imperii de a înăbuși mișcările progresiste, lupta de eliberare a popoarelor asuprite.

Pretextul:

- asasinatul de la Sarajevo (28 iunie 1914)
- nota ultimativă dură, adresată Serbiei și declararea războiului de către Austro-Ungaria împotriva acestei țări.

Caracterul războiului:

- nedrept pentru statele expansioniste
- drept pentru statele care luptau pentru eliberarea națională.

Începutul războiului:

- intrarea statelor în război se produce ca o reacție în lanț
- țări neutre: Italia, România, Belgia, Elveția ș.a.

Fronturi:

- de vest: franco-german
- de est: austro-ungaro-rus
- din Balcani: austro-ungaro-sârb.

Campanii militare:

1914: - în vest: armata germană invadează Belgia neutră și pătrunde și în Franța prin nord-est.

⁹ Se înțelege că schema poate fi oricât de mult lărgită. Suntem de părere că, cel puțin atât cât arată în modelul pe care-l prezentăm, trebuie scris de orice profesor pe tablă.

- victoria de la Marna; război de poziție
- în est: ofensiva rușilor e oprită
- Rusia, înfrântă de armata germană, obține victorii împotriva armatelor austro-ungare
- 1915: Italia intră în război alături de Antanta
- Bulgaria intră în război alături de Puterile Centrale
- Serbia este înfrântă și scoasă din război
- 1916: în vest: măcelul de la Verdun
- în est: Rusia rezistă.

Intrarea României în război:

- încheierea Convenției militare cu Antanta
- România declară război Austro-Ungariei
- Armata română eliberează sud-estul Transilvaniei, dar e obligată să se retragă
- „Bătălia trecătorilor” - frontul românesc e străpuns la Jiu
- paralel, Armata română face față atacurilor din sud ale trupelor germano-bulgaro-turce
- ultima încercare de rezistență pe Neajlov - Argeș
- retragerea autorităților românești în Moldova
- ocuparea Capitalei de armata germană
- oprirea armatelor Puterilor Centrale pe aliniamentul Carpații estici-Siretul inferior-Dunăre.

Concluzii

Rebusul istoric destinat evaluării randamentului școlar
 (se înțelege că fiecare elev primește enunțul rebusului și cadrul necompletat, fixându-i-se timpul de rezolvare)

I. Vis împlinit la 1859 - UNIRE
 (vertical A-B)

A

B	Ă	R	N	U	T	I	U
		I	A	N	C	U	
B	R	A	T	I	A	N	U
		H	O	R	E	A	
B	A	L	C	E	S	C	U

B

Orizontal

- 1) Revoluționar român din Transilvania, prezent în Adunarea de la Blaj din mai 1848.
- 2) „Craiu munților”, simbol al luptei românilor pentru dreptate națională, erou înmormântat la Țebea.
- 3) Frații Ion și Dimitrie, conducători de seamă ai Revoluției din 1848 din Țara Românească, originari din Florica-Argeș.
- 4) A suferit moarte de martir la Alba Iulia în 1785, fiind numit și „rege al Daciei”.
- 5) Mare patriot revoluționar, stins din viață departe de țară, al cărui crez a fost fericirea poporului său unit în aceleași granițe.

II. Revoluționar (vertical A-B)

A

	1	B	U	R	G	H	E	Z	I	I			
	2	I	N	T	E	L	E	C	T	U	A	L	I
	3	L	U	D	O	V	I	C	F	I	L	I	P
	4	G	U	I	Z	O	T						
5	S	O	M	E	R	I	L	O	R				
	6	F	E	B	R	U	A	R	I	E			
	7	L	A	M	A	R	T	I	N	E			
	8	A	T	E	L	I	E	R	E				
	9	C	O	N	S	T	I	T	U	A	N	T	A
10	C	A	V	A	I	G	N	A	L				
	11	N	A	P	O	L	E	O	N				
12	D	E	C	E	M	B	R	I	E				

B

1. În timpul monarhiei din iulie în Franța puterea era în mâna marii financiare.
2. Puternica opoziție organizată împotriva guvernului era mai ales condusă de ...
3. Regele Franței în timpul Revoluției de la 1848
4. Ministrul regelui era
5. Din pricina întreruperii activității întreprinderilor industriale și a șantierelor de construcție a crescut numărul ...
6. Revoluția a izbucnit la sfârșitul lunii ...
7. Din guvernul provizoriu făcea parte poetul ...
8. Pentru a da de lucru muncitorilor s-au format Naționale.
9. S-a ales o Adunare ... care a desființat cluburile muncitorești și Atelierele Naționale.
10. Guvernul a adus multe trupe în Paris și a dat puterea generalului...
11. În alegerile de președinte al Republicii Franceze a reușit prințul Ludovic ... Bonaparte.
12. Ludovic Bonaparte s-a proclamat împărat la 2 1852.

ANEXA nr. 5

Fișa psiho-pedagogică de cunoaștere a elevilor

I. Date de identificare:

1. Numele și prenumele
2. Născut în anul ... ziua ... luna ... localitatea
3. Domiciliat în ...
4. Actualmente, elev la școala ...
5. A absolvit clasele anterioare, după cum urmează...
(se indică ruta școlară: ciclul primar, gimnazial, liceal)

II. Date privind situația familiei elevului:

1. Numele și prenumele părinților: tata ... mama ...
2. Ocupația părinților: tata ... mama ...
(se notează și eventualele responsabilități sociale deosebite)
3. Structura (compoziția) familiei
4. Eventuale aspecte sociale
5. Climatul psihosocial, educativ, în familie
6. Atenția acordată elevului
7. Condiții de pregătire în familie
8. Natura influențelor socio-culturale și profesionale în familie
9. Stilul de integrare a elevului în familie
10. Aspirările și opțiunile părinților privind orientarea școlară și profesională a elevului

III. Date privind dezvoltarea fizică și condițiile sănătății elevului

IV. Rezultate școlare

Media generală Clasa	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
10					x			
9,50	x	x		x		x		x
9,00								
8,50			x					
...							x	

- Analiza calitativ-diferențială a rezultatelor școlare

- Observații rezultând din analiza calitativă și comparativă a datelor:

Cunoștințe	
Înclinații pentru aplicații practice	
Abilități practice deosebite	
Aptitudini speciale	
Manifestări creative	

a) Succese mai deosebite (pe categorii de obiecte de învățământ și indicatori calitativi privind activitățile desfășurate)

b) Aspecte desfășurate privind modul de integrare școlară și profesională

c) Eventuale dificultăți speciale pe care le constatăm în ceea ce privește situația școlară a elevului și comportarea sa

V. Interese, atracții, înclinații și preferințe școlare și profesionale

1)

Discipline și domenii de activitate practice-profesionale	Rangul preferinței (corelativ cu nivelul performanțelor școlare și solicitările sociale)
.....

2) Participări și rezultate obținute la activități extradidactice și extrașcolare

Categorii și activități	REZULTATE		
	Minimale	Bune	Foarte bune
1. Cercuri pe obiecte; 2. Cercuri tehnico-aplicative; 3. Concursuri școlare; 4. Concursuri extrașcolare; 5. Concursuri profesionale (pe meserii); 6. Cenacluri literare; 7. Activități practice productive (cu profil industrial etc.); 8. Activități preferate de elev în cadrul școlar sau extrașcolar (se vor menționa concret aceste activități);			

VI. Integrarea socială a elevului (evaluarea calitativă a participării la activitățile social-obștești, la întreaga viață a colectivității școlare)

Categorii de activități	Nivelul de dezvoltare (calitativ)			
	Minimal	Mediocru	Bun	Foarte bun

Nivelul integrării în colectivul clasei

VII. Profilul psihologic al individualității elevului (trăsături psihoindividuale caracteristice pentru elevi)

Procese și însușiri psihice	Nivelul de dezvoltare (calitativ)				
	Foarte bun	Bun	Mediu	Slab	Minimal
Caracteristici ale proceselor de cunoaștere: <ul style="list-style-type: none">- percepția- memoria- imaginația- gândirea- limbajul- atenția					

VIII. Trăsături de personalitate:

- temperamentale (activism, dinamism, energie, mobilitate, rezistență etc.)

- caracterele (psiho-morale):

- atitudinea față de societate
- atitudinea față de muncă
- atitudinea față de alții
- atitudinea față de sine
- trăsături voluntare
- trăsături afective (echilibrul emoțional etc.)
 - * ideal, sistem de convingeri și valori
 - * aptitudini și creativitate.

IX. Probleme speciale de orientare școlară și profesională

1. Interese și aspirații dominante
2. Aspirații și opțiuni (școlare și profesionale)
3. Convingeri și ideal profesional

4. Nivel de maturizare (în perspectiva orientării școlare și profesionale)
- a) conștientizarea solicitărilor sociale prioritare în domeniul forței de muncă
 - b) conștientizarea solicitărilor specifice profesionale spre care se orientează
 - c) nivelul preocupărilor pentru orientare școlară și profesională (al informațiilor despre rețeaua școlară, despre profesii, despre solicitările sociale)
 - d) gradul de concordanță dintre aspirațiile, interesele, opțiunile, potențialitățile elevului și solicitările sociale în domeniul forței de muncă, în dezvoltarea economico-socială la nivel național și în plan local
5. Aspecte dominante în profilul elevului și în ceea ce privește orientarea și integrarea lui școlară și profesională (adeziunea la profesiunea pentru care se pregătește)

X. Concluzii, recomandări de ordin psiho-pedagogic privind optima dezvoltare, orientare și integrarea școlară și profesională a elevului.

Profesor diriginte,
Semnătura

Notă: De-a lungul anilor au fost elaborate mai multe tipuri de fișe școlare. Pentru necesitățile studenților Facultății de istorie, viitori profesori de istorie, am recurs la o fișă mai simplificată și care - credem noi - răspunde scopului pe care ni l-am propus (Vezi I. Radu: *Psihologie școlară*, Ed. științifică, București, 1974 și Paula Constantinescu: *Fișa psihologică și socioeducațională a elevului*, Tipografia Universității București, 1975).

Câteva îndemnuri absolut necesare să fie cunoscute și urmate de studentul-viitor profesor de istorie care, în cadrul practicii pedagogice, pășește în clasă pentru a preda lecțiile de probă sau lecția finală.

- Verifică-ți ținuta pentru a avea o prezență agreabilă în fața elevilor din clasă.
- Nu te considera apt a intra în clasă pentru a susține lecția până ce nu cunoști exact ce cuprinde programa școlară și cum se tratează în manualul școlar aflat la dispoziția elevilor problema pe care o ai de predat.
- Pregătește-ți din timp materialul didactic, auxiliar, studiază-l temeinic spre a-l putea folosi în chip firesc, fără ezitări. Nu te mulțumi cu puțin, mijloace de învățământ trebuie să ai în suficientă măsură la dispoziție. În cazul în care - din cauza emoțiilor - parcurgi mai rapid anumite segmente ale proiectării didactice pe care ai pregătit-o și, în chip firesc, îți mai rămân minute până sună clopoțelul, apelează la materialele ajutoare pe care le-ai adus la clasă, nu te pierde cu firea.
- Parcurge, în prealabil, pe hărțile istorice adecvate întreg drumul presupus de lecția pe care o ai de predat, localizează totul pentru a nu avea ezitări sau imprecizuni. Elevii sunt extrem de sensibili la acest lucru și sesizează prompt nesiguranța profesorului și pe un asemenea tărâm.
- Respectă exact timpul afectat orei și, în cadrul ei, fiecărui segment pe care ți-l propui inițial; nu scurta din nici un motiv timpul afectat predării noilor cunoștințe, fixării lor.
- Corectează pe parcursul întregii lecții greșelile pe care le fac elevii, nu le lăsa neobservate, nu le „credita” cu indiferență.
- Stai mai mult cu fața spre clasă, nu cu spatele, vorbește cu elevii, nu cu tabla. Alcătuește o schemă mai esențializată pe tablă pentru a nu fi în situația să rămâi mult timp cu spatele la clasă pentru a reuși să scrii pe tablă mult prea mult din timpul afectat orei de istorie.

- Plimbă-te printre bănci când predai, ești profesorul tuturor elevilor, nu doar al unora dintre ei, aflați într-un anume punct al clasei în care te fixezi - fără să-ți dai seama - și uiți să-l mai părăsești.
- Antrenează-i în desfășurarea lecției pe cât mai mulți elevi; ai în atenție mereu solicitarea în dezbateri a acelor inactivi, visători, neatenți, aparent neinteresați.
- Nu indica pe hartă, arătând cu degetul, ci folosește instrumente special destinate acestui lucru (cel puțin - dacă nu dispui de un astfel de instrument - folosește un creion sau o riglă).
- Materialele auxiliare (planșe, documente, portrete, ilustrații etc.) pe care le folosești în cursul orei arată-le întregii clase, mergi printre bănci pentru a putea fi observate de toți elevii (în cazul că materialele au dimensiuni mai mici).
- Fă evaluarea cuvenită, pune note elevilor, nu scăpa din vedere acest lucru; este garanția mobilizării lor pentru o pregătire temeinică. Laudă-i în final (dacă este cazul) pe cei care merită, critică-i pentru că nu s-au pregătit pe cei aflați în această situație, fă aprecieri corespunzătoare realității, cu distincții clare, obiective, între ce a fost pozitiv și negativ în desfășurarea orei de istorie.

Bibliografie selectivă¹⁰

- AEBLI HANS, *Didactica psihologică*, Editura didactică și pedagogică (în continuare E.D.P.), Buc., 1973.
- BÎRZEA C. et al., *Reforma învățământului în România*, Institutul de Științe ale Educației, Buc., 1993.
- BLOOM B. S., *Taxonomie des objectifs pedagogiques*, Education Nouvelle, Montreal, 1969.
- BRUNER JEROME, *Pentru o teorie a învățării*, E.D.P., Buc., 1980.
- BUZÁS LÁSZLÓ, *Activitatea didactică pe grupe*, E.D.P., Buc., 1976.
- CĂLIMAN T., *Învățământ, inteligență, problematizare*, E.D.P., Buc., 1973.
- CĂPIȚĂ LAURA, PLESCIUC MONICA, *Pregătirea lecției de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, 1993.
- CERGHIT ION, *Metode de învățământ*, ed. a II-a revăzută și adăugită, E.D.P., Buc., 1980.
- CERGIIT ION (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., Buc., 1983.
- CRÎȘAN AL., *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*, în „Revista de pedagogie”, nr. 3-4/1994.
- * * * *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Buc., 1996.

¹⁰ În mod deliberat nu cuprindem în această bibliografie decât - cu mici excepții - titluri de tratate, monografii, lucrări și manuale tipărite, toate la un loc fiind capabile să prefigureze o bază de documentare complexă, absolut necesară pregătirii oricărui student și dorinței de perfecționare în acest domeniu. În mod special recomandăm, însă, parcurgerea colecțiilor revistelor de specialitate, mai ales: „Studii și articole de istorie” a Societății de Științe Istorice, „Revista de pedagogie”, „Tribuna Învățământului”, care publică sistematic articole și materiale de metodică a predării istoriei.

- DANCSULY A. și colab., *Pedagogie*, E.D.P., Buc., 1979.
- DAVID A., FLOYD R., *Învățarea în școală*, E.D.P., Buc., 1981.
- DAVITZ JOEL R., BALL SAMUEL, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., Buc., 1978.
- DINU CONSTANTIN, BĂRBULEANU REA SILVIA, *Formarea sistemului de noțiuni la istorie. Clasele V-VII. Studiu experimental*, E.D.P., Buc., 1979.
- DINU CONSTANTIN, *Bibliografie selectivă a metodicii predării istoriei (1974-1981)*, publicată în „Studii și articole de istorie”, nr. XIX-XLIII-XLIV.
- FAZOLI A., POPA V., TOTH M., *Modalități de activizare a elevilor în istorie și filosofie*, Cluj-Napoca, 1976.
- FERRO MARC *L'histoire sous surveillance*. Science et conscience de l'histoire, Calman Levy, Paris, 1985.
- GAFAR TATIANA, *Metodica predării istoriei*, E.D.P., Buc., 1968.
- GAGNE ROBERT M., *Condițiile învățării*, E.D.P., Buc., 1975.
- GAGNE R., BRIGGS L., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Buc., 1977.
- GHEORGHIU ALEXANDRU, POPOVICI MIRCEA MIHAI, *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., Buc., 1983.
- GIURCĂNESCU C., ADĂMUȚ ZOE, *Excursia școlară*, E.S.D.P., Buc., 1962.
- HUMMEL CH., *School Textbooks and Lifelong Education: an analysis of schoolbooks from three countries*, Hamburg, U.I.E., 1988.
- IONESCU M., *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
- IONIȚĂ GH. I., *Metodica predării istoriei*, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Buc., 1994.
- *** *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățământ*, E.D.P., Buc., 1982.
- JINGA ION, *Inspekția școlară*, E.D.P., Buc., 1983.
- LANDSHEERE GILBERT M., *Evaluarea continuă și examenele*, Manual de docimologie, E.D.P., Buc., 1975.
- LANDSHEERE V. și G., *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., Buc., 1979.
- *** *Legea învățământului - 1995*
- LEROY G., *Dialogul în educație*, E.D.P., Buc., 1974.
- *** *L'histoire et ses méthodes*, Librairie Gallimard, Paris, 1961.
- LISIEVICI P., *Calitate a învățământului și curriculum*, în „Revista de pedagogie”, nr. 3-4/1994.
- *** *Manualele școlare de istorie (aflate în uz) pentru clasele IV-XII*.
- MUCICA TEODOR, PEROVICI MINODORA, *Cabinetul de istorie*, E.D.P., Buc., 1976.

- MUCICA TEODOR, PEROVICI MINODORA, *Mijloacele audio-vizuale în studiul istoriei*, E.D.P., Buc., 1979.
- MUSTER D. (coord.), *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1968.
- NEACȘU IOAN, *Motivație și învățare*, E.D.P., Buc., 1978.
- NICOLA IOAN, *Pedagogie școlară*, E.D.P., Buc., 1980.
- NOVAC TEODOR, VELICAN VASILE, *Comisiile metodice din școlile generale și licee*, E.D.P., Buc., 1973.
- NOVEANU EUGEN, *Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., Buc., 1977.
- NOVEANU EUGEN, *Tehnica programării didactice*, E.D.P., Buc., 1974.
- OKON W., *Didactica generală* (compendiu - versiune programată), E.D.P., Buc., 1974.
- OKON W., *Învățământul problematizat în școala contemporană*, E.D.P., Buc., 1978.
- OPREA OLGA, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., Buc., 1979.
- PAVELCU V., *Principii de docimologie*, E.D.P., Buc., 1968.
- PIAGET J., *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, Buc., 1965.
- PIAGET J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., Buc., 1972.
- POENARU ROMEO, KIRALY MARIA, *Practica pedagogică. Obiective - Conținut - Metodologie - Evaluare*, Universitatea din Timișoara, 1986.
- POPESCU P., *Examinarea și notarea curentă*, E.D.P., Buc., 1971.
- *** *Programele școlare pentru istorie* (clasele V-XII) valabile pentru anul școlar 1996-1997 și 1997-1998.
- RADU ION T., *Psihologie școlară*, Ed. științifică, Buc., 1974.
- RADU ION T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., Buc., 1978.
- RADU ION T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., Buc., 1981.
- SALADE D. și colab., *Didactica*, E.D.P., Buc., 1982.
- SEGUIN R., *Elaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires* (Guide méthodologique), U.N.E.S.C.O., Paris, 1991.
- SMEU GEORGETA (coord.), ENE ELENA, BĂRBULEANU SILVIA REA, CEACALOPOL GLORIA, *Metodica predării istoriei României*, E.D.P., Buc., 1983.
- STÂNCULESCU FLOREA, *Probleme privind modernizarea predării istoriei*, E.D.P., Buc., 1978.

- STOICA D. STOICA, Psihopedagogie școlară, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1982.
- ȘTEFĂNESCU ȘTEFAN, *Le place et la rôle de l'enseignement de l'histoire dans le cadre de l'enseignements secondaire, notement pour la formation de l'homme du XX-e siècle in XV-e Congrès international des sciences historiques, Rapports*, vol. I, 1980.
- TĂNASE AL., ISAC VICTOR, *Realitate și cunoaștere în istorie*, Ed. politică, Buc., 1980.
- TOPOLSKI JERZY, *Metodologia istoriei*, Ed. științifică și enciclopedică, Buc., 1981.
- TÂRCOVNICU VICTOR, *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, E.D.P., Buc., 1981.
- TÂRCOVNICU VICTOR, *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara, 1975.
- VĂIDEANU G. (coord.), *Educație intelectuală*, E.D.P., Buc., 1971.
- VĂIDEANU G., *Promovarea interdisciplinarității în învățământul preuniversitar*, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, 1985.

Cuprins

<i>Argument</i>	3
1. Predarea-învățarea istoriei în învățământul nostru gimnazial și liceal în fața unor noi exigențe ale aplicării proiectului de reformă cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondială	7
2. Despre <i>istorie</i> și rosturile predării-învățării ei corecte, conform adevărului, <i> așa cum a fost</i>	11
3. Obiectul și importanța Metodicii predării istoriei	30
4. Conținutul învățământului concretizat prin planul de învățământ - programa analitică - planificarea calendaristică a predării - manualul de istorie. Corelația dintre acestea	37
5. Obiectivele studierii istoriei și a celei universale	45
6. Tipologia lecțiilor de istorie	58
7. Clasic (tradițional) și modern în metodele de predare-învățare a istoriei. Optimizarea folosirii metodelor și tehnicilor de predare-învățare a istoriei (Strategii didactice)	68
8. Formarea noțiunilor fundamentale de istorie	106
9. Diversificarea formelor de optimizare a procesului de predare-învățare a istoriei, îmbinarea activității frontale cu activitatea independentă, individuală și pe grupe	115
10. Mijloacele de învățământ utilizate pentru predarea-învățarea istoriei ...	121
11. Evaluarea randamentului școlar la istorie	129
12. Proiectarea didactică	137
13. Cercuș școlar de istorie	150
14. Olimpiadele de istorie a românilor. Metodica pregătirii de către profesori a celor mai bine cotați elevi la istorie pentru atingerea de către aceștia a unor înalte performanțe	153
15. Activitatea profesorului de istorie cu elevii în afara orelor de clasă; activități <u>extrașcolare</u> în domeniul istoriei	156

16. Activitatea științifică și metodică profesorului de istorie	163
17. Practica pedagogică a studenților. Organizare - Conținut - Desfășurare - Finalizare	170
ANEXE	174
Anexa nr. 1	175
Anexa nr. 2a	190
Anexa nr. 2b	195
Anexa nr. 3	199
Anexa nr. 4	201
Anexa nr. 5	203
Anexa nr. 6	208
Bibliografie selectivă	211

**VERIFICAT
2007**

**VERIFICAT
2017**



Tiparul s-a executat sub c-da 335/1997
la Tipografia Editurii Universității din București

Cursul de *Metodica predării istoriei* își propune să contribuie eficient la crearea condiției necesare pentru ca predarea istoriei să nu rămână o activitate teoretică, abstractă, aridă, mărginindu-se la o însușire de cunoștințe de specialitate reci, uscate, ci să capete formele și întipăririle evenimentelor omenești pe care aceasta se străduiește să le reconstituie.