

“5 PAȘI PENTRU A ÎNVĂȚA ÎMPREUNĂ ISTORIE” – UN POSIBIL CROCHIU METODOLOGIC

“5 STEPS FOR STUDYING HISTORY TOGETHER” – A POSSIBLE METHODOLOGICAL CROQUIS

PROF. GR. I LIDIA STANCIU,
LICEUL “AL. I. CUZA”, BUCUREȘTI

Abstract: *When talking about the purposes of history, there is the general idea that the main goal of this school subject is to form the concept of citizenship. In fact, the general and specific purposes are not defined. Having a closer and more coherent look on the quantifiable reality we see that the debate was because of the form, rather than its content. Our conclusion was drawn due to the common observation according to which starting with the compulsory education and ending with the last year of high school, history is in every syllabus, statement that is frequently used, but not so often applied in the practical educational process.*

In this sense, we have formulated four questions, asked for educational reasons, with different captions: Why do we teach history? For whom do we teach it? What kind of history do we teach? How do we teach-learn history?

Keywords: *purpose, history, school subject, teaching, compulsory, why, what, how, who.*

Istoria - disciplină de învățământ - spațiu cognitiv bine delimitat în peisajul didactic, este, în opinia noastră, lipsită de o reflexie teoretică complexă în raport cu dinamica ideatică. Studiul trecutului se găsește într-o postură particulară care îi conferă o serie de avantaje dar și un mare grad de imobilism. Parte a întregului care este Istoria, această disciplină școlară este, în același timp, și parte a Didacticii, spațiu în care pedagogia deține un loc prioritar, dominată, la rândul său de discursul filosofic și acțional. Această bipolaritate marcată devine sursa gradului mare de conservatorism al profesorilor de istorie care, în marea lor parte, au rămas la tratarea tradițională, evenimentială a faptelor trecutului, având consecințe directe în ceea ce privește stabilirea unor obiective fundamentale, a unor reale obiective de referință. Istoria, prezintă astăzi tabloul unei discipline cu funcții limitate pentru a justifica din punct de vedere epistemologic prezentul, pentru a juca rolul de normă reglatoare, prin exemplaritate, pentru comportamentele prezumate, prin învățarea faptelor trecutului și, nu în ultimă instanță, un lung sir de informații, ordonate într-un sistem rigid care trebuie învățate.

Această sumară introducere care vizează, mai ales, funcțiile istoriei ca știință, are - la o citire atentă - o constantă esențială: funcția educativă. Mai dificilă rămâne materializarea ei în practica curentă prin funcțiile corespondente pe care și le propune disciplina de învățământ istorie. Școala românească aflată într-un amplu proces de

modernizare presupune, în opinia noastră, efortul de regândirea locului și rolul istoriei - disciplina de învățământ - în instruirea și formarea tinerei generații. Este un demers necesar dar, în același timp, incitant. Predarea și învățarea istoriei suscita interesul atât profesorilor de istorie, istoricilor și elevilor dar și altor actori ai educației, implicit sau explicit interesați în destinul generațiilor tinere de la începutul secolului al XXI-lea.

Despre finalitățile istoriei se spune, o opinie larg răspândită, că formarea cetățeniei este principala datorie a acestei discipline de învățământ. În esență, însă, finalitățile generale cât și cele specifice sunt neprecizate. Realitate cuantificabilă, la o analiză atentă și coerentă, care subliniază faptul ca dezbateră nu a avut loc pe fondul problemei ci, mai degrabă, pe forma acesteia. Constatarea noastră a plecat de la observația banală conform căreia începând cu învățământul obligatoriu și terminând cu ultima clasă de liceu, istoria este prezentă în toate programele de învățământ, afirmație frecventă dar neacoperită în actul concret al procesului de învățământ.

În acest spirit, am formulat o serie de patru întrebări plasate - din rațiuni didactice - sub generice distincte, formulate interogativ: de ce predăm istoria?; pentru cine predăm?; ce fel de istorie învățăm?; cum predăm - învățăm istoria?.

*

* *

Încercăm în cele ce urmează să definim sumar conceptele utile textului nostru. Evident, se poate vorbi de doua concepte - cheie ale domeniului: profilul uman dezirabil pentru societatea românească contemporană și obiectivele operaționale ale disciplinei respective. Materialul de față își propune în ceea ce privește cele spuse mai sus următoarea abordare:

1. profilul uman dezirabil (profiluri de formare) pentru societatea românească contemporană pe care învățământul le urmărește ca finalități distincte și fundamentale, în care istoria are sau ar trebui să aibă un loc bine precizat;

2. obiective operaționale ale procesului de predare învățare ale istoriei, într-o abordare transdisciplinară în învățământul secundar.

Profilurile de formare, în sens pedagogic, sunt portrete sau imagini ale individului care a urmat un anumit ciclu de școlarizare, ele purtând numele de profiluri de ieșire. Cu alte cuvinte, un profil de formare reiterează, într-o definiție devenită clasică în lumea educației (a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să trăiești cu celălalt) pe care elevii trebuie să le interiorizeze pe parcursul școlarizării. Se pornește în mod inevitabil de la formarea clasică, de competențe de tip cognitiv, afectiv și psiho-senzo-motorii, algoritmi respectat parțial de către autorii majorității manualelor existente la această dată.

Din rațiuni de particularizare a profilului de formare pe coordonatele istoriei și corelând subsistemele personalității cu dimensiunile educaționale exprimate de sistemul social, putem accepta ca profil de personalitate dezirabil ar putea avea următoarea configurație:

1. Elementul cognitiv-afectiv

1.1 Creativ, afectiv-estetic, descriptiv-explicativ, expresiv: acestea sunt realizabile prin intermediul științelor formale, ale naturii, limbilor, inclusiv limba maternă, muzică, arte plastice și prin unele discipline socio-umane printre care și istoria;

2. Elementul moral-civic

2.1 Social - relațional, reglator, decizional, instrumental: se realizează prin intermediu științelor ca istoria, geografie umană, educație civică, educația pentru drepturile omului, filosofie socială etc. Facem precizarea că această împărțire este strict convențională, mai ales, în condițiile învățământului liceal, trecerile de la un nivel la altul fiind numai posibile ci chiar obligatorii. În cazul disciplinei istorie, lucrurile sunt, de o manieră evidentă, puse în valoare de caracterul, prin tradiție, cognitiv al științei și prin varietatea aspectelor abordate care cuprind, în esență toate sferle unei societăți cât și prin valorile validate și vehiculate de știința istoriei. Astfel, se poate confirma, cu siguranță, caracterul dual al disciplinei noastre ceea ce ar trebui să constituie un avantaj real prin exploatarea formativă și cognitivă a conținuturilor sale.

În consecință, obiectivele istoriei-disciplina de învățământ, stabilite, de astfel, în literatura de specialitate, pot fi reformulate ținând cont de următoarele comandamente:

1. Trebuie să răspundă nevoilor unui anumit segment de populație școlară într-un context socio-cultural dat;

2. Trebuie să ghideze acțiunile esențiale ale sistemului de învățământ și ale persoanelor implicate în aceasta

3. Trebuie să indice explicit rezultatele care trebuie atinse prin intermediul acțiunii didactice

4. Trebuie să orienteze selecția conținuturilor, a activităților de învățare și exigențele pedagogice ale curriculumului.

În detaliu, aceste obiective pot fi formulate astfel:

1. Competențe disciplinare

- culegerea și vehicularea informație: recunoașterea și reproducerea unor informații (termeni, accepții, noțiuni, cunoștințe specifice diferitelor domenii pe care istoria le atacă sau le interferează)

- enunțarea sau descrierea unor informații din registrul cognitiv anterior subsecvent diverselor discipline sau în exclusivitatea istoriei

- identificarea asemănărilor și deosebirilor între diverse informații, constituirea unor scheme de clasificare pornind de la informații simple

- analiza, sinteze și generalizarea unor informații derivând din diferitele domenii sau din diferite epoci; culegerea unor ansambluri de informații vizând realitățile locale, regionale, naționale sau internaționale de factura istorică, socială, culturală, politică.

- cunoașterea unor arii tematice sau comune cu alte discipline.

2. Utilizarea informației

- aplicare de algoritmi, reguli și principii în scopul utilizării informației în limitele disciplinei sau în afara ei

- elaborarea de soluții personale și, în măsura posibilului, exploatarea lor la alte situații și discipline.

3. Capacități de munca intelectuală

- operarea cu modele și scheme deja cunoscute și realizarea unui demers deja cunoscut cu consemnarea rezultatelor obținute

- perceperea unor realități obiective și realizarea de corelații între ele; analiza unor exemple și probleme diverse

- identificarea de situații similare, corespunzătoare propriei experiențe și adecvate unei anumite teme

- inventare, modificarea unor modele sau algoritmi și opțiunea pentru o modalitate sau soluție găsită

- reformularea unor probleme sau elaborarea de probleme inedite

- transferul și extrapolarea rezultatelor, concluziilor sau soluțiilor obținute, compararea unor rezultate și formularea unor concluzii de ordin general și sesizarea limitelor unui demers

4. Capacități proprii unei gândiri sistematice

- explicarea într-o situație de învățare dată a unui proces, fenomen, eveniment, demers
- discutarea conceptelor și a ideilor pe care sunt structurate temele propuse
- demonstrarea validității unui demers, proces, experiment; anticiparea unui parcurs ulterior și al apariției altor probleme
- deducerea unor soluții aplicabile pentru un anumit tip de problemă; exercitarea autonomă a deciziei personale într-o situație dată;
- folosire sau aplicarea unui plan sau strategii pentru atingerea scopurilor propuse, organizarea și monitorizarea unui anumit proces.

5. Capacități de comunicare

- cunoașterea funcțională a formelor de comunicare orală și scrisă
- receptarea și producerea mesajelor în raport cu normele limbii materne sau a limbilor străine
- integrarea sau implicarea pertinentă în diferitele situații de comunicare
- interpretarea unui enunț și plasarea acestui raport cu alte enunțuri expunerea clară și fluidă a ideilor, opiniilor și opțiunilor personale prin diferite forme de expresie: orală, scrisă, plastică, muzicală sau corporală
- respectarea exigentelor diferitelor stiluri funcționale
- colaborarea și cooperarea comunicativă într-un grup restrâns; eficiență a surselor secundare de informare

6. Atitudini fundamentale.

- formarea de atitudini și comportamente necesare integrării într-o cultură dată:
- structura caracteristicilor unui bun cetățean, dezvoltarea capacităților de apreciere și reflecție critică asupra valorilor și normelor sociale pe baza cunoașterii și asumării acestora
- formarea atitudinilor proprii autonomie morale și responsabilității critice
- inițierea în cunoașterea unor fapte și evenimente, fapte de civilizație din lumea contemporană și înțelegerea vectorilor de progres ale acestora
- formarea individului în respectul valorilor reprezentative pe plan național internațional, respectul drepturilor omului și al libertăților fundamentale ale cetățeanului
- structurarea de comportamente conforme cu valorile general umane de ordin religios, laic, filosofic sau decurgând din viața cotidiană, tolerantă activă, respectarea diversității culturale, etnice, confesionale.
- pregătirea pentru participarea activă la viața socială, capacitații de luarea deciziei, deschiderea și receptivitatea la nou.

7. Formarea de atitudini de ordin interpersonal

- formarea de disponibilități pentru menținerea unor relații pozitive cu membrii familiei, cu indivizi din interiorul diverselor grupe umane
- dezvoltarea capacităților de cooperare și competiție loială
- dezvoltarea de competențe pentru a fi membru activ al grupului din care face parte.

Așadar, pentru cine predăm istoria? Spectrul larg de vârste școlare și dimensiunile

evolutive ale personalității elevilor îndreptătesc această formulare. Destinatarii demersului pedagogic și trebuințele de învățare sunt principalele ținte ale interogațiilor noastre. Există o rațiune fundamentală pentru care am formulat astfel una din problemele esențiale ale utilității predării sau învățării istoriei: pentru vârstele școlare cuprinse în 14-15 ani-18-19 ani, întrebarea care revine este: pentru ce se învață despre civilizații dispărute de milenii și evenimente consumate demult?

Ce fel de istorie învățăm? Efortul intelectual semnificativ depus pentru a învăța istoria trebuie să justifice în raport cu trebuințele culturale, sociale ale comunității dar și exigențele istoriei ca știință. Evoluția vieții societății românești după 1989 și în raport cu exigențele mișcării de idei din științele educației pot configura un răspuns posibil.

Sunt profesori de istorie, factori de decizie, specialiști sau cetățeni - marea lor majoritate părinți - care susțin ca memoria națională se evaporă rapid, rămânând în conștiința cetățenilor - după perioada școlarizării - doar câteva urme răzlețe și aleatorii ale trecutului. Concluzia se impune de la sine: prezervarea identității naționale în gama diversă a civilizației europene trebuie să beneficieze de o identificare a studiului istoriei pe parcursul întregii școlarizării pentru ca patrimoniul de experiențe, acumulări, valori să fie păstrat și reactualizat mereu în mintea tinerilor.

Există însă și opinia larg răspândită conform căreia istoria recentă ar fi în măsură să contribuie decisiv și eficient la formarea tinerilor legând ferm funcțiile istoriei - disciplina de învățământ-de exigențele societății actuale.

Ambele discuții se derulează, mai ales astăzi, când mutațiile din sfera socialului și politicului au o dinamică accelerată greu de stăpânit și cu consecințe multiple la nivelul individualului și al colectivității. Dacă adăugăm și masivul flux informațional caracteristic erei informatice realizăm, dificultățile majore ce riscă să facă din disciplina istorie un adevărat maraton fără sfârșit al memoriei elevilor și al profesorilor, și indirect, al întregii populații adulte. Să nu uităm ca manualul este cartea cea mai citită a unei colectivități umane iar istoria spațiul ideatic - cvasi - comun al unei etnii.

Cum predăm - învățăm istoria? Dacă suntem de acord - în principiu - că istoria trebuie învățată, privilegiem evenimentele spre a-i oferi profesorului și elevului cât mai vast de reflexie sau încercăm să le oferim "un altfel de istorie", direcționând acțiunea didactică prin trasee mai puțin tradiționale.

În primul rând, ar fi vorba de o altă modalitate de abordare științifică și didactică a istoriei. Din perspectiva noastră, am optat pentru "schema modelelor culturale" care în literatura de specialitate românească are tratări de excepție. Este vorba de *așezarea omului în centrul sau pe un alt loc bine conturat în jurului căruia se articulează întreaga construcție a modelului cultural.*⁹ⁱⁱ În aceste cinci tipuri de raporturi între excepție și regulă s-ar putea înscrie viețile noastre individuale, în mic, așa cum se înscriu, în mare, adică pe plan social și istoric, culturile, cu nașterea și desfășurarea lor. Din culturile și viețile noastre se vor defini prin acel raport de excepție și regula pe care îl preferă și îl pun în valoare¹ - spune Constantin Noica într-o celebră lucrare.

¹ Constantin Noica, (1993), *Modelul cultural European*, Editura Humanitas București.

Îndeobște, se consideră că singurul model cultural este cel european prin faptul că el *"s-a deschis, prin conștiința istorică, înspre toate culturile știute"*². În fond, nici nu le mai înregistrăm drept culturi depline, ci configurații culturale: configurația egipteană, chineză, indiană, în unele privințe chiar cea greacă, admirabilă și neîncetat fecundă cum este." *Se sugerează diferențe între o cultură și o configurație culturală: configurațiile culturale aparțin unui singur popor sau conglomerate închise; nu cultiva omul deplin în toate dimensiunile lui, ignoră restul sferei terestre, în ceea ce privește cultura greacă, ea intervenind sub numele de „kalokagathia” desăvârșirea umană, ea nu a trecut-o neamurilor așa cum a făcut-o creștinismul sau cum își trece Europa valorilor și civilizași ei; tot cultura greacă nu își - confruntat limba cu altele așa cum face lingvistica europeană; „știind tot nu s-a deschis către restul lumii - în afara de egipteni - iar nu a integrat iraționalul la fel ca toate aceste culturi. Toate culturile a depășit condiția națională și a ieșit de sub necesitatea ei; dar toate aceste au rămas până la urmă în cumpănă cu natura din care s-au tras mitologiile și zeii.”*³

O schemă funcțională în "5 pași pentru a învăța împreună istoria"

Cele două modeste contribuții aflate în paginile de mai sus au o misiune bine definită în contextul în care discuțiile despre funcțiile disciplinei istoriei în școala românească actuală se regăsesc în toate acțiunile / deciziile actorilor din educație.

În primul rând, este vorba de locul istoriei în curriculum național. Este o opțiune rigidă, tradiționalistă sau una fundamentată pedagogic și axiologic. Noi credem că și una și alta este valabilă. În acest fel, disciplina noastră rămâne o constantă a școlii românești pe întreaga durată a ciclurilor școlare preuniversitare. Modul de abordare curriculară rămâne, însă, o discuție a specialiștilor în direcția unei abordări flexibile și dinamice prin abandonarea treptată (pe scara vârstelor școlare) a actualei configurații ciclice, de la inferior la superior sau de la particular la abstracțiune.

În al doilea rând, noi propunem, din punct de vedere axiologic, o definiție a unui referențial axiologic în raport cu valorile vehiculate de către istorie. În acest mod, cunoștințele, competențele de bază, valorificarea aptitudinilor și dobândirea de competențe necesare societății cunoașterii pot deveni jaloane în conceperea programelor, selecția conținuturilor și a metodelor de predare-învățare.

Problema fundamentală rămâne însă cea a evaluării rezultatelor învățării istoriei. Este evident faptul că, notarea "clasică" a elevilor, proces în care memoria, repetiția și imitarea discursului istoric sunt moneda forte" a elevilor și a profesorilor este depășită. Mai nou, introducerea testelor de cunoștințe în examenele de final de ciclu sau de admitere

într-un ciclu de școlarizare superior, a încercat standardizarea cunoștințelor într-un domeniu în care aceasta nu este productivă. Jocurile logice de tipul silogismului dar cu informații istorice certe și - au dovedit inutilitate în raport cu obiectivele de referință stabilite prin programa școlară.

² Ibidem.

³ Ibidem.

În aceste condiții, textul care urmează este rezultatul unui studiu de caz, realizat cu ocazia derulării unei cercetări experimentale necesare elaborării lucrării de gradul I și se constituie într-o încercare de sintetizare a rezultatelor într-o schemă funcțională, dinamică și perfectibilă, validată în activitate didactică curentă și articularea unui suport didactic care să faciliteze asumarea unor forme de autoevaluare didactică. Fără o pregătire a elevilor în acest sens, analiza surselor istorice, sinteza, demonstrația, eseul rămân sarcini dificile pentru elevii învățământului obligatoriu și secundar și totodată un motiv în plus de scădere a interesului pentru aceasta disciplină. Schema noastră își propune să stimuleze elaborările pe aceste teme precum și implicarea directă a elevilor în construirea materialelor suport (mai ales, a softurilor educaționale) care să faciliteze atingerea obiectivelor de referință propuse prin curriculum-ul de istorie.

Pentru a pune în practica țintele metodologice anunțate au fost selectate teme din programele de istorie(clasele a VIII- a și a XII- a) și de la fiecare tema / unitate de învățare, au fost alese titlurile care se identifică cu activitățile de învățare și pot fi tratate într-o formă coerentă de evaluare (sinteză, eseu, analiza surselor istorice, demonstrația, etc.)” Statul medieval și instituțiile sale”, “Țările Române și statele vecine între diplomatie și confruntare”, “Constituirea României moderne”, “România după al doilea război mondial” sunt titlurile alese pentru modelele noastre. Fiecare model este, la rândul său structurat în “5 pași” distincți, cu funcții specifice:

a) primul pas, intitulat “Să citim împreună” este modelul de alcătuire a unei lucrări (sinteză, eseu, analiza surselor istorice, demonstrația) cuprinzând introducerea în problematica ceruta, definirea sarcinii de lucru, desfășurarea demersului conform cu cerințele fiecărei sarcini de învățare în parte,concluziile reieșite din travaliul respectiv. Modelele sunt însoțite de ilustrații direct legate de textul propriu-zis.

b) pasul doi, “Să descifrăm împreună” ne ajută să descifrăm secvență cu secvență, mecanismul de ordonare a unei sarcini de lucru specifice. În partea stângă a schemei noastre se regăsesc ideile principale pe care a fost construit modelul, iar în partea dreaptă înșiruite sintetic, elementele de conținut ale modelului dat.

c) pasul trei, “Să evaluăm împreună”,deslușește mecanismul de evaluare a cunoștințelor cuprinse în textul modelului și trasează principalii itemi de corectare a unui astfel de text, inclusiv baremele de corectare. Scopul pasului este acela de a oferi un model de evaluare pe care puteți să - l utilizați singuri, de cate ori este nevoie în cazuri similare.

d) pasul patru, “Rezolvă singur”, se constituie într-o aplicație construită pe informații strict necesare abordării unei teme, elemente ale unei cronologii minimale și un minidicționar de termeni istorici pentru dezvoltarea unei teme date. Rezolvarea acestui exercițiu conduce la realizarea schemei după care poate fi elaborate - în forma ceruta-sarcina de lucru.

e) Pasul 5, “Testează-ți capacitățile”- acesta oferă un enunț nou și spațiul de lucru necesar rezolvării acestuia în condițiile în care majoritatea enunțurilor de la examene limitează spațiul de lucru al elevului. Aplicând baremul de la pasul 3 puteți realiza o autoevaluare corectă.

În concluzie, daca elevul compară lucrarea realizată de el (pasul 4 și 5) cu modelul

oferit (pașii 1, 2, 3) ajunge la forme coerente de redactare și la o apreciere reală a muncii lui.

BIBLIOGRAFIE

1. Cristea, S., (1994), *Fundamente pedagogice ale reformei învățământului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
2. Crișan, Al., (1995), *Curriculum școlar - Ghid metodologic*, ISE, București.
3. Crișan, Al., Stanciu, F., Oghină, D., *Obiective transversale ale învățământului preuniversitar românesc*, Revista de Pedagogie, nr. 1-2/1995.
4. Ioniță, Gh., (1997), *Metodica predării istoriei*, Ed. Universității București.
5. Neacșu, I., (1993), *Instruire și învățare*, Ed. Științifică, București.
6. Noica, C., (1993), *Modelul cultural European*, Ed. Humanitas, București.
7. Papacostea, Ș., Bărbulescu, M., Delentant, D., Hitchins, K., Teodor, P., (2002), *Istoria României*, Ed. Corint, București.
8. Petty, G., profesorul azi, (2007), *Metode moderne de predare*, Ed. Atelier Didactic, București.
9. Vaideanu, G., Stanciu, F., Serbănescu, B., (1993), *De la Lege la reforma învățământului*, CNR/ UNESCO, Ed. Tribuna învățământului, București.
10. Vaideanu, G., (1998), *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.