



**Program postuniversitar de conversie profesională
pentru cadrele didactice din mediul rural**

*Specializarea ISTORIE
Forma de învățământ ID - semestrul IV*

**EDUCAȚIE NON-FORMALĂ,
COMUNICARE ȘI ISTORIE**

**Laura
CĂPIȚĂ**

**Carol
CĂPIȚĂ**

**Mihai
STAMATESCU**

Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

ISTORIE

Educație non - formală
comunicare și istorie

Laura CĂPIȚĂ Carol CĂPIȚĂ
Mihai STAMATESCU

2007

© 2007

Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

Nici o parte a acestei lucrări
nu poate fi reprodusă fără
acordul scris al Ministerului Educației și Cercetării

ISBN 978-973-0-04792-9

Cuprins

I. Introducere	ii
II. Unitățile de învățare	
1. Comunicare și istorie	1
1.1. Competențele unității de învățare	1
1.2. Introducere	2
1.3. Caracteristici ale comunicării	2
1.4. Documente europene despre competențele de comunicare	6
1.5. Situații de comunicare în istorie și la ora de istorie.....	9
1.6. Tehnici narative adecvate predării istoriei.....	21
1.7. Tehnici de comunicare orală.....	28
1.8. Rezultatul testelor de autoevaluare. Recomandări	37
1.9. Lucrarea de verificare 1	37
1.10. Bibliografie	38
1.11. Anexe	39
2. Non-formalul mediat de mijloacele de comunicare	40
2.1. Competențele unității de învățare	40
2.2. Introducere	41
2.3. Mass-media și libertatea de exprimare	43
2.4. Presa ca sursă istorică	44
2.5. Documentarul istoric de radio/televiziune	46
2.6. Manipulare și persuasiune prin mass-media	50
2.7. Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice.....	54
2.8. Internetul – valoare de documentare; relevanța și relevanța informațiilor.....	56
2.8.1. Internetul și istoria.....	56
2.8.2. Exigențe pedagogice în utilizarea internetului	58
2.8.3. Strategii de căutare a informației pe internet	59
2.9. Răspunsuri la temele de autoevaluare	61
2.10. Lucrare de verificare 2	62
2.11. Bibliografie	62
3. Non-formalul de contact	63
3.1. Competențele unității de învățare	63
3.2. Istoria și familia.....	64
3.3. Istoria pe teren – muzee, vizite. Conceptul de patrimoniu/moștenire culturală	67
3.4. Călătoria și contactul cu „celălalt”	80
3.5. Prejudecăți și stereotipuri culturale	88
3.6. Rezultatul testelor de autoevaluare. Recomandări	94
3.7. Lucrarea de verificare 3	94
3.8. Bibliografie.....	95
3.9. Anexe	96
III. Bibliografie	97

Introducere

Modulul dedicat relației dintre educația non-formală, structurile de comunicare și istorie se concentrează pe analiza unei relații care se impune din ce în ce mai mult atenției formatorilor. Datorită exploziei mediatică din ultimele decenii, a creșterii stimulilor informativi și formativi din mediul extern școlii și care scapă, inevitabil, controlului sau selecției profesorului și, la fel de important, al familiei, relația dintre școală și educația (privită aici ca sumă de cunoașteri, competențe și comportamente) dobândită de elevi în afara școlii trebuie luată în considerare atunci când demersurile didactice sunt planificate. Altfel spus, achizițiile elevilor din afara școlii afectează direct *modus operandi* didactic în interiorul acesteia.

O primă concluzie este, astfel, legată de faptul că profesorul trebuie să utilizeze posibilele surse formative externe școlii. Avantajele sunt clare. În primul rând, apelul la achizițiile anterioare și relevante social și cultural ale elevului. Aceasta poate oferi „scurtături” pentru demersurile profesorului, dar și o verificare și, (în subsidiar) corectare a acestor achiziții anterioare. În al doilea rând, schimbarea demersului educațional însuși. Asumarea și integrarea stimulilor educaționali externi contextului formal presupune schimbarea demersurilor clasice didactice, dar și reevaluarea unor tehnici și metode considerate a fi un bun câștigat.

În consecință, opționalul de mai jos se dorește a fi o introducere în asumarea de către cursanți a diversității de factori educaționali care afectează elevii înainte de intrarea în clasă.

Educație nonformală, comunicare și istorie

Argument în favoarea structurii modulului

Modulul își propune să investigheze modalități de ameliorare a achizițiilor la istorie prin intermediul contextului non-formal, pe temeiul unei comunicări eficiente. Inspirat de o serie de recomandări ale Consiliului Europei, modulul propune trei decupaje :

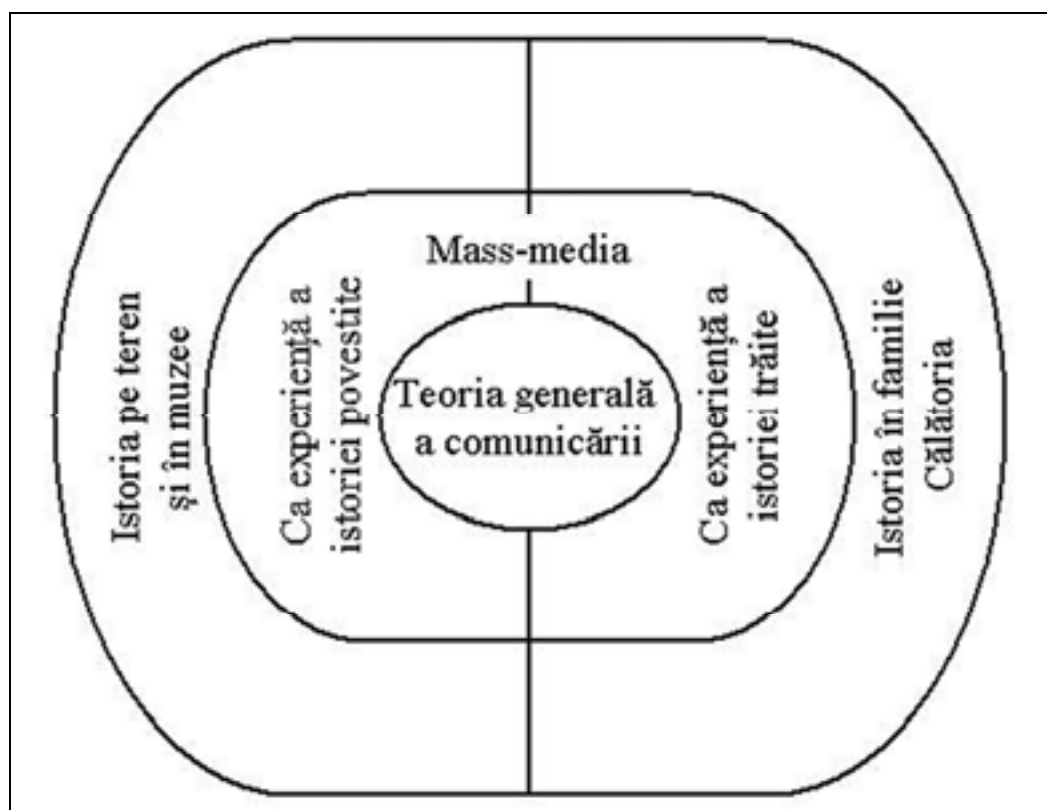
1. *Comunicare și istorie* se focalizează pe dubla relație care se instituie între comunicare (ca activitate esențialmente de relaționare și cunoaștere) și istorie :
comunicarea are o istorie, precum și istoria este o formă specială de comunicare, iar istoria ca disciplină școlară poa-te deveni mai eficientă dacă speculează cu succes situațiile de co-municare și tehnicile de comunicare.
2. *Non-formalul mediat de mijloacele de comunicare* propune o nouă perspectivă asupra relației dintre comunicare - istorie și imprimă o altă abordare a învățării, aceea de dincolo de școală. În acest decupaj este stimulat interesul studenților pentru folosirea achizițiilor căpătate de către elevi prin intermediul mass media. Așa cum am afirmat mai sus, mass-media reprezintă, chiar și numai prin ubicuitate, un fenomen care trebuie asumat și utilizat pentru a da un aer de informal unor abordări care au obiective cât se poate de formale.
3. *Non-formalul "de contact"* permite descoperirea și experimentarea modalităților de stimulare a învățării prin intermediul contextelor non formale directe. În acest ultim caz, avem în vedere elemente care sunt de multă vreme parte a demersurilor didactice

Ca și opționalul didactic centrat pe relația istorie-civică, modulul de față oferă cu precădere ocazii de învățare pentru studenți pe direcția formării atitudinale la elevi, aspect didactic dificil și suspectat din perspectiva ideologizării domeniului în perioada comunistă. Din acest motiv, modulul își propune să repună, pe baze moderne, chestiunea valorilor și atitudinilor.

Concepția de segmentare a modulului în trei unități de învățare se bazează pe viziunea autorilor despre oportunitățile de formare și dobândire de competențe de lucru intelectual care sunt, pentru a spune astfel, la „degetul mic” metafizic al elevilor în contextele din afara școlii. O primă etapă este legată de elementele teoretice legate de mecanismele de comunicare. Făcând apel la o serie de competențe dobândite pe parcursul primului an de studiu, autorii propun o abordare semiotică a comunicării în istorie, pornind atât de la o analiză sumară a achizițiilor realizate de-a lungul evoluției scrierii istoriei ca experiență intelectuală, cât și de la receptarea contemporană (din perspectiva documentelor europene) a acesteia.

Urmează o unitate de învățare dedicată surselor contemporane de comunicare în masă. Dincolo de ubicuitatea acestora în experiența cotidiană a elevilor, o bună parte a cunoașterii istorice – a celei publice, în orice caz – provine din mass-media.

Fig. 1



Evoluții recente în relația dintre educația formală și cea non-

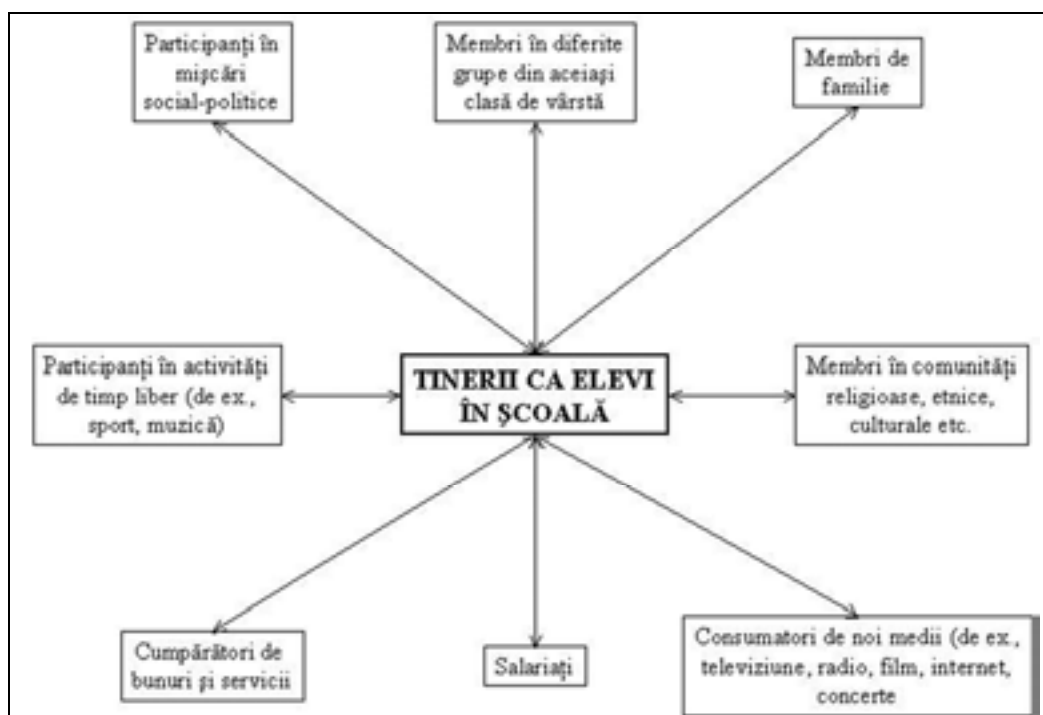
Educația non-formală, ignorată relativ până acum (poate și ca urmare a abuzului declarativ pre-decembrișt¹ legat de această arie a educației), capătă o importanță specială în cadrul eforturilor școlii de a-și menține semnificația și relevanța în ochii unei generații care are alte puncte de

¹ Să nu uităm, totuși, formulele aproape încantătorii din documentele educaționale din perioada comunistă care fac trimitere la educația din afara clasei: educația prin și pentru muncă; legătura dintre educație, cercetare și producție.

formală

vedere asupra prezentului și, mai relevant, asupra viitorului. Dar problema fundamentală este legată de faptul că, așa cum am mai spus, diversitatea surselor de informare, de opinii și de oportunități de formare din afara școlii sunt mult mai mari decât poate spera școala vreodată să ofere. Concluzia este că o reevaluare a relației dintre spațiul normativ școlar și spațiul experiențial din afara acestuia devine o necesitate. UNESCO consideră că „educația non-formală a elevilor din învățământul obligatoriu vizează orice activitate educativă structurată și organizată într-un cadru non-școlar: comunitate locală, spațiu public, cluburi școlare, asociații neguvernamentale etc.” această definiție pornește, printre altele, și de la o reevaluare a diferitelor roluri pe care elevii le au în contextul mai larg al societății.

Fig. 2



(după B. E. Erikson, 2000, 88)

Toate aceste roluri sunt asumate de către elevi și contribuie la cristalizarea sferei de informare și formare a elevilor. O bună parte a informațiilor (dar și a atitudinilor și valorilor) oferite de către școală sunt verificate, comparate și selectate în funcție de această sferă de informare. Școala poate profita de acest context extra-școlar, cu condiția de a-i adăuga o dimensiune pragmatică. Poate de aceea, o altă definiție, elaborată în cadrul unui district școlar britanic, oferă o dimensiune mai formalizată: „[educația non-formală sau *out-of-school learning*] este de obicei o activitate planificată care are loc în afara zilei de școală, fie înainte de școală, în timpul pauzei de prânz, fie după școală, sau la sfârșit de săptămână sau în timpul vacanțelor. Participarea este voluntară și are loc fără cheltuieli suplimentare pentru copii”.

Învățarea non-formală are loc o dată cu traseul principal al educației și nu conduce în mod normal la certificate formalizate. Învățarea non-formală poate fi oferită la locul de muncă și prin activități ale organizațiilor societății civile, prin participarea la activități pornite din inițiativa autorităților locale, inițiative ale autorităților școlare locale etc. Poate fi, de asemenea, oferită prin organizații sau servicii care au constituit un com-

„Conștiința istorică” și competențele avute în vedere de educația formală și cea non-formală

plement al sistemelor formale (Memorandum pentru educația permanentă, Comisia Europeană).

Din perspectiva disciplinei școlare istorie, aceste elemente trebuie integrate în cadrul procesului de formare a conștiinței istorice. De notat este faptul că termenul de „conștiință istorică” are două înțelesuri, unul mai evident, iar altul relativ ignorat în educația istorică românească. Primul este legat de cunoașterea trecutului, în sensul asumării unui trecut și al identității culturale. Cel de-al doilea sens este mai complex și trimite la plasarea într-un continuum temporal; altfel spus, identificarea distanțelor în timp dintre trecut și prezent și recunoașterea faptului că, de pildă, oamenii din trecut aveau alte valori și alte mecanisme (sociale, politice etc.) pe care le puteau folosi. Această dimensiune a conștiinței istorice se bazează și pe integrarea tuturor surselor de informare din prezentul elevilor.

Fig. 3



(după B. E. Erikson, 2000, 86)

Structurarea modului

Modulul este structurat în trei unități de învățare, la care se adaugă introducerea de față.

1. Introducere
2. Comunicare și istorie
3. Non-formalul mediat de mijloacele de comunicare
4. Non-formalul de contact

Structura este legată de stabilirea ierarhiei de oportunități de activități de predare-învățare aflate la dispoziția profesorilor.

Repere metodologice de aplicare a curriculum-ului

Din punct de vedere metodologic sunt favorizate acele abordări care sunt în consonanță cu cele trei decupaje ale modului: analize de text și metode de lectură critică, strategii de formare atitudinală, proiectul.

Sarcinile de lucru

Tipuri de sarcini de lucru

Sarcinile de lucru din acest modul sunt, în bună măsură, similare cu cele din modulele anterioare. Ceea ce deosebește acest modul opțional (ca și cel dedicat relației dintre predarea istoriei și educația civică) este numărul relativ mai mare de teme de reflecție. Argumentele în favoarea acestui demers sunt două: nivelul la care cursanții se află după parcurgerea celor două module obligatorii ar trebui să le permită o abordare mai autonomă a propriei formări, iar caracterul opțional al modulului permite o abordare mai personalizată (cu sensul de bazată mai mult pe experiență personală) a conținuturilor acestui modul.

Tipuri de răspunsuri și icon-uri

În linii mari, tipurile de răspunsuri sunt similare cu cele solicitate în celelalte module. Există răspunsuri scurte, bazate frecvent pe textul diferitelor unități de învățare. Apoi, există sarcini de lucru care cer elaborarea unor răspunsuri mai ample, de 3-6 fraze. În sfârșit, există sarcini care solicită din partea cursanților redactarea unor eseuri de până la 200 de cuvinte.

La acestea se adaugă redactarea unor lucrări de verificare la sfârșitul fiecărei unități de învățare.

Autorii au marcat fiecare tip de sarcină de lucru cu câte un icon care să ajute la parcurgerea materialului.

Există teme dedicate studiului individual. Acestea sunt probleme care îți solicită parcurgerea independentă a bibliografiei sau identificarea de surse suplimentare.

Există teme de reflecție (în medie, 2-3 pe unitate de învățare), care te vor ajuta să reflectezi asupra celor învățate și să te gândești la situații de aplicare la clasă.

Apoi, testele de autoevaluare (2-3 pentru fiecare unitate). Răspunsurile la aceste teste sunt menite să te ajute să îți rafinezi tehnicile de lectură și să îți monitorizezi progresul în studiu. Totodată, poți discuta cu colegii și cu tutorii tăi rezultatele și, dacă este cazul, diferențele dintre răspunsurile tale și cele sugerate de către autori.

În sfârșit, lucrările de verificare (câte una pentru fiecare unitate de învățare); ele au un impact direct asupra notelor tale și asupra activității directe cu tutorele. Dar, ceea ce este important să reții este faptul că evaluările sunt orientate spre susținerea efortului personal de dezvoltare individuală. Simbolul alăturat îți indică răspunsurile la testele de autoevaluare din cadrul unităților de învățare. Lucrările de verificare le vei discuta în cadrul întâlnirilor tale cu tutorele.



Criteriile de evaluare

Rolul criteriilor de evaluare

Criteriile de evaluare pe care autorii le-au luat în considerare sunt menite să asigure o evaluare corectă și echilibrată a tuturor cursanților. În același timp, aceste criterii trebuie să ofere tutorelui indicații cu privire la adecvarea propriilor metode la nevoile de formare ale cursanților.

Criteriile de evaluare – procentaje, criterii

Aceste criterii sunt, în general, următoarele:

- claritatea exprimării: în ce măsură reușești să redactezi răspunsuri clare, fără ambiguități, în ce măsură optezi pentru o variantă sau alta de răspuns și poți demonstra și prezenta argumentele pe care le-ai avut în vedere²20%;
- argumentația: în ce măsură argumentele tale sunt la obiect – deci fac trimitere la ceea ce ți s-a cerut să rezolvi – și pornesc din surse demonstrabile (textul unității, experiența ta practică², bibliografia etc.), ordonarea argumentelor de la simplu la complex și coerența argumentației³30%;
- măsura în care epuizezi argumentele disponibile20%;
- în sfârșit, în ce măsură reușești să integrezi informațiile din bibliografie în răspunsurile din unitățile de învățare20%.

La acestea se adaugă 10% din oficiu.

La acestea se adaugă, acolo unde sunt specificate, criteriile legate de respectarea punctelor indicate în realizarea eseurilor structurate.

O ultimă notă. Ținând cont de faptul că acest modul este unul opțional și aflat în partea finală a stagiului de formare inițială, autorii au considerat că este mai important ca autonomia de reflecție a cursanților să fie mai mare, de unde și numărul foarte mare de teme de reflecție.

Lucrările de verificare – localizare, cerințe și transmitere

Lucrările de verificare se află la paginile 45, 72, 105.

Lucrările de verificare respectă regulile stabilite cu ocazia activităților legate de primele module de didactică. Le reamintim pe scurt.

Lucrările trebuie trimise prin poșta clasică sau electronică, conform calendarului stabilit de către tutore. Ele nu pot depăși numărul de pagini indicat în cerințele formulate în text. Criteriile sunt precizate pentru fiecare lucrare de verificare.

Evaluarea cursului

Examenul se va desfășura sub forma susținerii unui proiect centrat pe legătura dintre mediul formal și cel non-formal de educație. Așa cum știi deja de la didactica ariei curriculare Om și societate, în procesul dezvoltării proiectului urmează să ai în vedere:

- justificarea - de ce am ales acest proiect?
- grupul țintă - cui se adresează proiectul?
- obiectivele - ce vizează acest proiect?
- criteriile de evaluare în ce măsură au fost dobândite de către elevi achizițiile propuse?
- planul acțiune – cum se derulează proiectul?

² În acest caz, este bine să indici și la ce activitate faci referință, cu indicarea temei din programă și a clasei.

³ De exemplu, utilizarea consecventă a unui termen cu același înțeles, opțiunea fermă pentru o abordare deductivă sau inductivă.

- lista rezultatelor ilustrată cu mostre ale activității derulate la clasă sau în afara clasei
- concluzii: consecințele proiectului și posibilitățile de extindere, adică noile perspective ale proiectului.

Iată câteva sugestii pentru temele proiectului tău:

- realizarea unei expoziții pe temă de istorie locală;
- vizionarea unui film și prezentarea lui în cadrul unei lecții;
- realizarea unei vizite la un muzeu sau la un loc istoric;
- alcătuirea unui colț muzeistic al școlii;
- alcătuirea unei liste cu articole de pe Internet, pe o temă din programa unei clase.

Criteriile de evaluare vor viza:

- conținutul proiectului: concordanța obiectivelor cu tema proiectului, claritatea obiectivelor, relevanța activităților propuse pentru atingerea obiectivelor, ilustrarea rezultatelor prin produse pertinente, claritatea formulării concluziilor;
- claritatea prezentării.

**Ponderea
evaluării
continue și finale**

Evaluarea finală va ține cont de notele obținute de către cursanți pentru fiecare lucrare (media acestor note va reprezenta 60 % din nota finală), la care se adaugă și participarea activă la întâlnirile periodice cu tutorele (40 %).

Lucrările trebuie să fie trimise prin poșta clasică sau electronică, conform calendarului stabilit de către tutore. Ele nu pot depăși numărul de pagini indicat în cerințele formulate în text (în general 5 pagini). Criteriile sunt precizate pentru fiecare lucrare de verificare. Criteriile generale sunt relevanța informației utilizate, coerența argumentației, utilizarea bibliografiei generale și speciale; puncte suplimentare sunt la dispoziția lectorului pentru a bonifica utilizarea unei bibliografii suplimentare aleasă de către cursant.

**În cazul în care
întâmpini
dificultăți**

În cazul în care întâmpinați probleme reluați lectura unității de învățare și a modulului Didactica II (unitatea de învățare referitoare la sursele istorice). Apoi reluați redactarea testelor de autoevaluare, ținând cont de propria experiență acumulată la catedră.

Unitatea de învățare 1

COMUNICARE ȘI ISTORIE

Cuprins

1.1. Competențele unității de învățare	1
1.2. Introducere	2
1.3. Caracteristici ale comunicării	11
1.4. Documente europene despre competențele de comunicare	15
1.5. Situații de comunicare în istorie și la ora de istorie	19
1.6. Tehnici narative adecvate predării istoriei.....	30
1.7. Tehnici de comunicare orală.....	37
1.8. Rezultatul testelor de autoevaluare. Recomandări	45
1.9. Lucrarea de verificare 1	46
1.10. Bibliografie	38
1.11. Anexe	39

1.1. Competențele unității de învățare

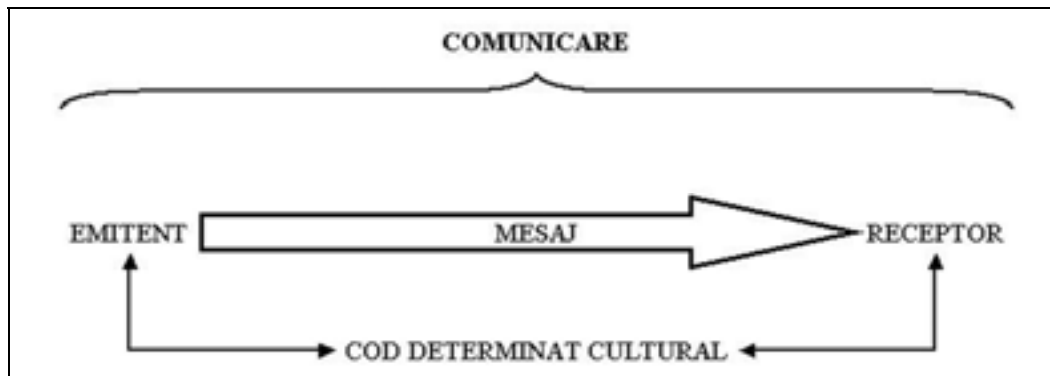
Pe parcursul studierii acestei unități de învățare, vei avea posibilitatea să îți dezvolți următoarele competențe:

- Decelarea și analiza diferitelor instanțe de comunicare de-a lungul istoriei;
- Descrierea relației dintre comunicare în sens larg și istorie;
- Identificarea și clasificarea situațiilor de comunicare;
- Selectarea mijloacelor de comunicare în raport cu obiectivele/ competențele unității de învățare;
- Proiectarea de activități de învățare care valorizează diferite tehnici de comunicare în acord cu tema de istorie respectivă.

1.2. Introducere

Triada semiotică O discuție despre comunicarea în istorie trebuie să pornească de la o serie de definiții. Sensul dat unor termeni pune (și în acest caz) discuția într-un anumit cadru. Pentru ca discuția noastră să fie relevantă, trebuie să pornim de la numitorul comun al tuturor instanțelor de comunicare percepute ca atare de-a lungul istoriei. Evident, numitorul comun este constituit dintr-o triadă, fapt sesizat de mai bine de un secol, de la Saussure, dar care, cel puțin pentru lectorul român, a devenit un topos după lucrările lui Eco¹ și ale membrilor școlii bulgare de semiotică. Această triadă este cea reprezentată de cele trei elemente implicate într-o instanță de comunicare, anume emitențul, receptorul și mesajul (fig. 1.1). Emitențul reprezintă autorul mesajului, receptorul este cel căruia i se adresează mesajul, iar acesta din urmă reprezintă informația, implicită și explicită care este vehiculată. Evident, istoricul nu este întotdeauna receptorul intenționat. Dimpotrivă, de cele mai multe ori, istoricul este cel care „trage cu urechea” la cele ce își spun oamenii unei epoci.

Fig. 1.1. Structura fundamentală a comunicării



1.3. Caracteristici ale comunicării

Codul de comunicare

Schema de mai sus este una generală. Așa cum se va vedea mai departe, ea nu oferă decât structura esențială a comunicării.

Un al patrulea element, evident și esențial în orice proces de comunicare – și poate tocmai de aceea puțin luat în seamă – este codul în virtutea căruia emitențul transmite un mesaj receptorului și pe baza căruia receptorul analizează ceea ce a primit și interpretează informația astfel transmisă.

Să explicăm cele de mai sus. Emitențul este instanța (individul, grupul, organizația, instituția) care produce un mesaj; receptorul este o unitate similară (individ, grup etc.) care primește acest mesaj. Mesajul este vehiculul prin care sensul/sensurile a ceea ce vrea emitențul ca receptorul să interiorizeze este transmis de la un pol la altul al procesului.

Codul este setul de convenții (fonetice, de scriere, de simboluri vizuale etc.) care, fiind împărtășite de ambii poli, asigură decodificarea corectă a mesajului.

Poate cea mai bună formă de explicație o reprezintă exemplele. Să luăm în considerare o serie de situații de comunicare. Întâi de toate să

¹ F. De Saussure, *Curs de lingvistică generală*; U. Eco, *Opera deschisă și Lector in fabula*.

Comunicarea verbală

analizăm exemplele ignorând dimensiunea temporală.

Un prim exemplu este legat de comunicarea verbală. Aceasta există doar în momentul în care codul comunicării este cunoscut emitentului și receptorului – ei vorbesc aceeași limbă. Dar mai este nevoie de o condiție, pe care o amintim doar în treacăt, anume aceea a convențiilor fonologice. Emisia sunetelor în timpul comunicării verbale trebuie să fie inteligibilă pentru cei implicați în comunicare. Asocierea unui sunet anume cu, să spunem, semnul „A” este o convenție culturală – nimic nu ne oprește să atribuim aceluiași semn o altă valoare fonetică (cum ar fi cea atribuită acum unui semn „X” sau „H”). Trecând peste problemele de dialect, calitatea mesajului verbal ține și de calitatea expresiei/recepției mesajului sonor².

Dar existența unei limbi comune nu este suficientă, căci este nevoie ca și conotațiile cuvintelor să fie acceptate de cei doi poli ai comunicării. Expresia „este de calitate deosebită” trădează la fel de multe despre emitent și receptor ca și formula „este marfă”. Altfel spus, nu numai sensul formal, ci și cel figurat reprezintă o convenție culturală, astfel că schema inițială a comunicării devine mai complexă – se adaugă elemente de context cultural și de convenții culturale. Altfel spus, dacă emitentul și receptorul sunt polii comunicării, iar mesajul este vehiculul prin care este transmis sensul comunicării, convențiile reprezintă șoseaua sau șinele pe care acest vehicul purtător de sens se deplasează.

Diferența dintre text și imagine

Să ne gândim, de pildă, la diferența dintre o descriere de peisaj – așa cum o fac Vlahuță sau Golescu, de exemplu, sau Sadoveanu – și un tablou care reproduce un peisaj (Grigorescu, dar și Tonitza). Dimensiunea imaginativă este mai mare în cazul textului scris decât a textului vizual (fără a lipsi din niciuna din aceste două tipuri de comunicare). Dacă cel de-al doilea tip de text ne transmite mai clar ceea ce artistul a vrut să ne „spună”, în cazul textului scris receptorul poate să adauge sau să elimine detalii, practic să le adecveze la propriul univers interior. Dar mai există o distincție precizată, credem noi, clară, încă din secolul al XVIII-lea, atunci când G. E. Lessing distingea între arte ale momentului și arte ale curgerii în timp. Statuia elenistică a lui Laokoon luptându-se cu șerpii trimiși de zei ne transmite imaginea unui luptător prins într-un moment particular; textul epopeii ne arată că el țipa și era disperat. Altfel spus, textul vizual este mai degrabă axat pe un punct anume în timp (ceea ce este un prim nivel, subiectiv, de tratare a temei de către autor), în timp ce textul scris permite o narativitate mai ușor observabilă³. Desigur, în arta oficială a sec. al XIX-lea există și încercarea de a comprima desfășurarea unor evenimente în bidimensionalitatea tabloului – este cazul unui număr mare de reprezentări de bătălii, reprezentative pentru viziunea artistică a unui mediu de reprezentare (tabloul) aflat în concurență cu noile medii dedicate informării (litografia, dagherotipia și fotografia). Artă de șevalet trebuia să se redefească, astfel că ea își pierde rolul de informare în favoarea celei de persuadare.

² Să ne aducem aminte de o reclamă celebră de la mijlocul anilor nouăzeci care avea în centrul „acțiunii” un personaj care confunda sticla de un litru cu un personaj la fel de celebru – nea Nicu.

³ Afirmția nu trebuie absolutizată. La mijlocul secolului al XIX-lea, pictorii oficiali care redau scene de luptă asociau în tablourile lor scene care erau cronologic succesive.

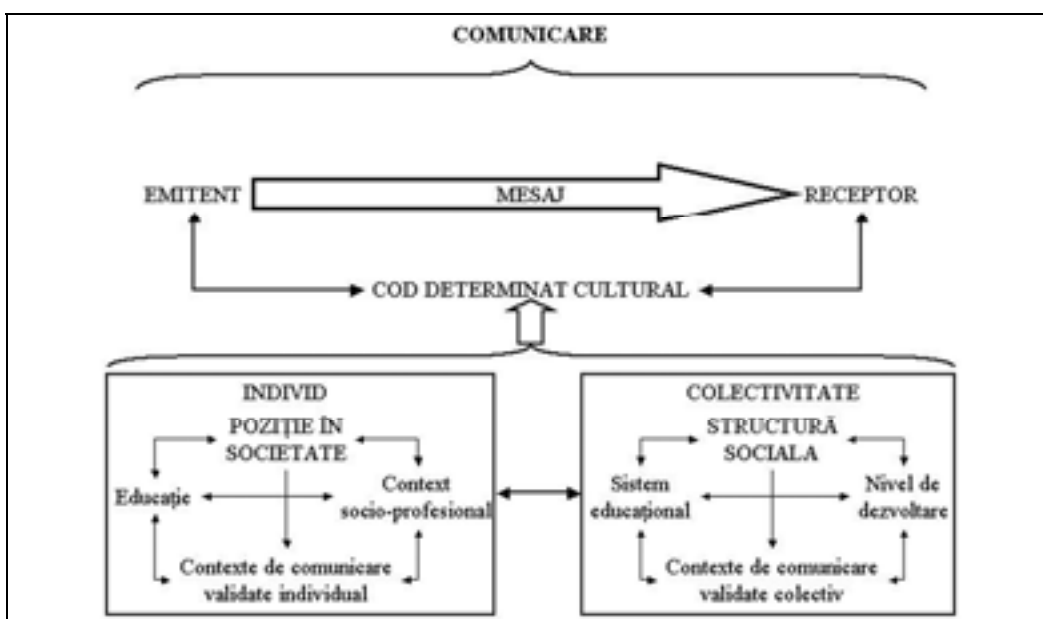
Fig. 1.2.
Laokoon
(reconstituire)

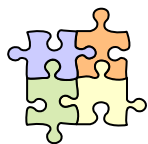


Contextele
comunicării

Comunicarea, însă, ține și de contexte culturale și sociale specifice. Acestea, la rândul lor, sunt determinate și reprezintă marca unei epoci. Pentru a da un simplu exemplu, să ne gândim la scrisori ca indicator al unui tip de comunicare. Stilul epistolar, devenit și gen literar, este o marcă culturală a secolelor XVIII-XIX. Transformarea unei forme de comunicare într-o formă literară trădează atât familiaritatea contemporanilor cu această formă, cât și existența unor convenții sociale (prin extensie, culturale) general acceptate. Din această perspectivă, schema inițială a comunicării trebuie extinsă prin analiza codului cultural.

Fig. 1.3.
Comunicare și cod
cultural

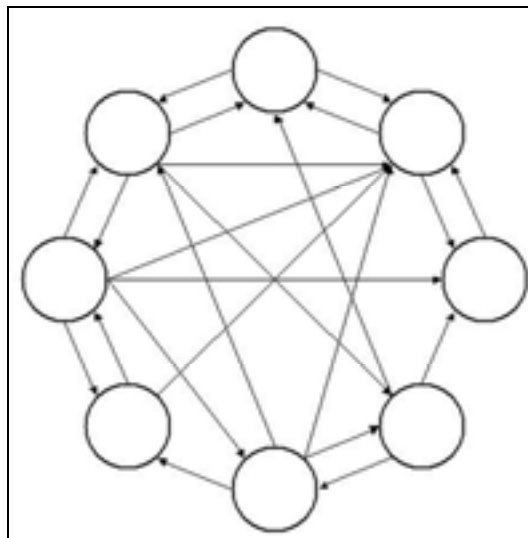




Temă de reflecție

Pornind de la schema de mai sus, alcătuiți codul cultural al comunicării din comunitatea în care vă desfășurați activitatea. Notați mai jos formulele de apelare în diferite situații și indicați persoanele care sunt obligate sau pot să le folosească.

Printre situațiile pe care le puteți alege, putem enumera un eveniment cultural, o discuție cu autoritățile locale, o discuție în cadrul unei ședințe cu părinții. Posibile rezultate pot fi scheme ale fluxului de comunicație (persoanele care monopolizează discuția), un inventar de termeni folosiți mai frecvent, poziția diferiților participanți. Un exemplu de schemă este dat mai jos.



Ceea ce traduce schema de mai sus (fig. 1.3) este modul în care se structurează codul comunicării. El este rezultatul unor paradigme de comunicare validate social pentru ansamblul societății și pentru indivizi. Individul comunică (emite, codifică, recepționează și decodifică mesaje) diferențiat, în funcție de rolurile și statutele sociale pe care le deține și de contextele de comunicare (privat sau public, profesional sau nu etc.). Altfel spus, codul de comunicare cuprinde normele și situațiile de comunicare validate social, atât pentru indivizi, cât și pentru grupuri și organizații. În mod normal, fiecare individ își ajustează tipul de comunicare în funcție de contextul social și psihologic al comunicării, de propriul grad de asimilare a regulilor de conduită, de experiențele anterioare de comunicare și de o serie de „complicități” cu receptorul intenționat. O serie de exemple sunt, credem, edificatoare. În primul rând, vocabularul și tonalitatea mesajului țin cont de codul cultural (disonanța în acest caz riscă să nege obiectivul comunicării), apoi de tipul de relație anterioară dintre cei doi poli ai comunicării, de contextul (public sau privat) în care se desfășoară actul de comunicare; toate acestea influențează atât actul de transmitere cât și pe cel de receptare – să ne gândim la instanțele în care am fost surprinși (pozitiv sau negativ) de încălcarea uneia dintre regulile comunicării.

1.4. Documente europene despre comunicare

Obiectivele pe termen lung ale Uniunii Europene

O serie întreagă de texte ale Comisiei Europene și ale Consiliului Europei afirmă faptul că obiectivul strategic al Uniunii trebuie să fie acela de a transforma Uniunea Europeană în principala putere economică a lumii în următoarele decenii. Acest obiectiv, însă, trebuie atins într-un context economic și social-politic extrem de competitiv și, mai presus de toate, extrem de dinamic. În ciuda aparentului accent pus pe dimensiunea economică, evoluțiile posibile luate în considerare sunt mult mai complexe. Principala modificare față de obiectivele stabilite acum, să spunem, două decenii este că economia nu mai este definită ca fiind doar „de piață” sau „bazată pe concurență”. Aceste caracteristici au fost reduse la nivelul de prerechizite ale unei economii funcționale. Ceea ce s-a adăugat este conceptul de „economie bazată pe cunoaștere”.

Acest concept trimite la recunoașterea faptului că economia implică astăzi accesul, producția și distribuția de cunoaștere. Odată cu trecerea la societatea post-industrială, cunoașterea (înțeleasă aici ca informație și codurile de folosire a acesteia) a devenit principala marcă a unei societăți avansate și eficiente. Pentru a da un singur exemplu, să ne gândim la faptul că programele de calculator sunt printre cele mai scumpe produse pe piață, dar că acestea au cea mai bună rată de exploatare a resurselor naturale (altfel spus, că rata costurilor de producție este foarte redusă în raport cu cheltuielile implicate).

Competențele cheie în viziune europeană

A discuta, deci, despre o societate bazată pe cunoaștere presupune o discuție despre informație și despre modul de circulație al acesteia, despre comunicare. De aceea competențele legate de comunicare sunt parte a „nucleului dur” al viziunii europene despre educație⁴.

Rolul dominant al competențelor legate de comunicare

Chiar și o privire fugară asupra competențelor considerate a fi fundamentale pentru dezvoltarea personală și profesională a individului ne arată rolul fundamental al competențelor legate de comunicare. Trei dintre aceste competențe sunt axate explicit pe competențele de comunicare (cunoașterea și utilizarea competentă a limbii materne, a limbilor străine și a TIC)⁵. Dar cel puțin alte trei competențe presupun prin implicație un accent pus pe comunicare. Competențele legate de sfera civică și a dezvoltării nu pot fi dezvoltate în afara comunicării dintre indivizi (indivizii aflați în afara relațiilor de comunicare nu constituie un corp civic). Apoi, competențele antreprenoriale (pe care le interpretăm aici ca și competențe de gestiune a propriului parcurs educațional și a relațiilor profesionale) implică inserția în sfera muncii (gestiunea propriei cariere și a activității profesionale), deci și într-un colectiv. Competențele strict profesionale nu sunt suficiente – să ne gândim că angajatorii consideră capacitatea angajaților de a lucra în colectiv drept o calitate foarte dezirabilă. În sfârșit, sensibilizarea la cultură presupune competențe legate de decodificarea unui limbaj universal (cel artistic). O scurtă parcurgere a caracteristicilor enunțate în documentele europene evidențiază câteva aspecte:

- atenția acordată mediilor de comunicare;
- accentul pe ceea ce filologii numesc competență sociolingvistică;
- rolul special pe care îl are domeniul atitudinal.

Toate aceste trei elemente au o relevanță specială pentru predarea istoriei în școală, confruntată cu abundența de informații prin intermediul unor medii de informare foarte diverse, cu relativa bulversare a relației dintre situațiile de comunicare și tipul de comunicare (de pildă, menținerea stilului bazat pe oralitate în contextul unei comunicări scrise sau proasta utilizare a elementelor de limbaj comun în locul termenilor de jargon) și – poate mai semnificativ – cu problema valorilor.

Comunicare și curriculum în România

Care este, însă, reflexul acestor recomandări europene la nivelul învățământului românesc?

În primul rând, trebuie să ținem cont de faptul că durata lungă a reformei a dus la existența mai multor generații de programe (a treia a început cu programa pentru clasele XI-XII și IV). Dacă prima generație s-a bazat mai mult pe recâștigarea limbajului de specialitate (în cazul istoriei, acesta a fost profund alterat în perioada comunistă de dimensiunea ideologică a regimului), cea de a doua generație și cea care se află acum în curs de elaborare pun accentul pe competențe mai rafinate legate de comunicare. Astfel, școala se reorientează spre antrenarea de competențe și abilități legate de societatea bazată pe cunoaștere.

⁴ Cele 8 domenii de competență cheie sunt: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; matematică, științe și tehnologii; TIC (tehnologia informației și comunicării); a învăța să înveți; competențe civice și interpersonale; antreprenariat; sensibilizarea la cultură

⁵ Comisia Europeană definește competența de comunicare drept „abilitate de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte, atât în scris cât și oral, în cadrul întregului spectru de contexte sociale: muncă, familie și timp liber”, condiție fundamentală pentru realizarea personală, pentru integrarea în societate, intermediind accesul la informație, la cultura și civilizația europeană.

Consecințe la nivelul ariilor curriculare

Consecințele la nivelul obiectelor de studiu/ariilor curriculare au fost diverse. În cazul istoriei, noul context de proiectare curriculară a determinat regândirea modelului didactic în privința rezultatelor la care ar trebui să ducă studiul istoriei și a mijloacelor care conduc spre aceste, respectiv conținuturile învățate.

Se așteaptă ca aceste schimbări să determine un alt mod de învățare, caracterizat de atractivitate și provocare pentru elevi (prin tematica, dar mai ales prin metodele de predare-învățare diversificate).



Temă de reflecție

Reconsideră programele de istorie din perspectiva comunicării. Care sunt elementele explicite care vizează acest aspect? Alcătuieste o listă a acestora în spațiul de mai jos. Identifică apoi un număr de cinci lecții în cadrul cărora poți accentua dimensiunea comunicare

Ai în vedere obiectivele, activitățile de învățare și terminologia inclusă în prezentarea conținuturilor. În cazul în care ai probleme, recitește capitolul dedicat proiectării curriculare din modulul Didactica I. Posibile indicații sunt tipurile de activități de predare-învățare indicate în modulul Didactica II (unitățile de învățare 1 și 2).

Folosește un organizator grafic de tipul indicat mai jos.

Termen din programă		Elemente implicite	Unități de conținut	Activități
Obiectiv cadru	Obiectiv de referință			

În cadrul Institutului de Științe ale Educației s-a realizat în anul 2003 un studiu care a privit comunicarea în școală, unul din parametrii cercetării constituindu-l curriculum-ul școlar. Iată cele câteva întrebări care au ghidat analiza programelor școlare:

- 1) Reflectă programa școlară aspecte de comunicare specifice obiectului de studiu?
- 2) Care dintre elementele componente ale programei școlare conțin aspecte legate de comunicare?
- 3) Permite programa școlară proiectarea unor activități de comunicare în interacțiune (ex. pornind de la activitățile de învățare)?

Pentru domeniul istoriei rezultatul analizei a determinat formularea următoarelor concluzii, care ar trebui să influențeze regândirea demersului didactic:

- toate obiectivele de referință sunt orientate prin activități ilustrative, dar predomină registrul disciplinar și activitățile care par a solicita să fie realizate individual;
- numărul mare de activități de învățare și diversitatea acestora sunt premise ale proiectării unor activități care îmbină scrierea și exprimarea orală; în programă predomină, totuși, activitățile care se adresează oralității, dar manualele recuperează mai mult zona comunicării scrise, fără a oferi suficiente repere pentru învățarea tehnicilor specifice (acestea sunt lăsate în seama profesorului);
- activitățile de învățare permit antrenarea unor capacități intelectuale, precum și a creativității (ex. asumarea rolului unei personalități și formularea unor comentarii și dialoguri ale acesteia);
- efectul benefic al activităților de învățare poate fi diminuat de practicile didactice preponderent expositive și de încărcătura de informație istorică pe care o includ conținuturile;
- “ieșirea” conținuturilor istorice din spațiul școlii și “intrarea în școală” a altor categorii de istorii (a familiei, a comunității, a “celuilalt” etc.) pot îmbogăți componenta de comunicare a programelor de istorie.

1.5. Situații de comunicare în istorie și la ora de istorie

Introducere

Viziunea noastră despre comunicare ține cont (este structurată și instrumentalizată) de contextele culturale și socio-politice ale momentului în timp în care ne aflăm – iar anacronismele, la fel ca și barbarismele, sunt resimțite uneori dureros, fie că este vorba de comunicare scrisă, verbală sau vizuală. Problema este și mai evidentă atunci când ne gândim la structura mesajului. Să dăm câteva exemple.

Un prim exemplu - comunicare non-verbală

Un prim exemplu, atins în treacăt în modulul dedicat didacticii ariei curriculare „Om și societate”, este legat de comunicarea nonverbală. Dacă distanța față de interlocutor are conotații psihologice, tipurile de adresare, la fel ca și ceea ce numește astăzi „fashion statements” sunt strict determinate cultural (înțelegând prin aceasta și o anumită determinare ideologică). Reverele cămășii purtate peste rever, absența pălăriei și quasi-ubicuitatea șepcii au marcat, în anii de început ai „democrației populare” din România, o formă de a comunica poziția politică a indivi-

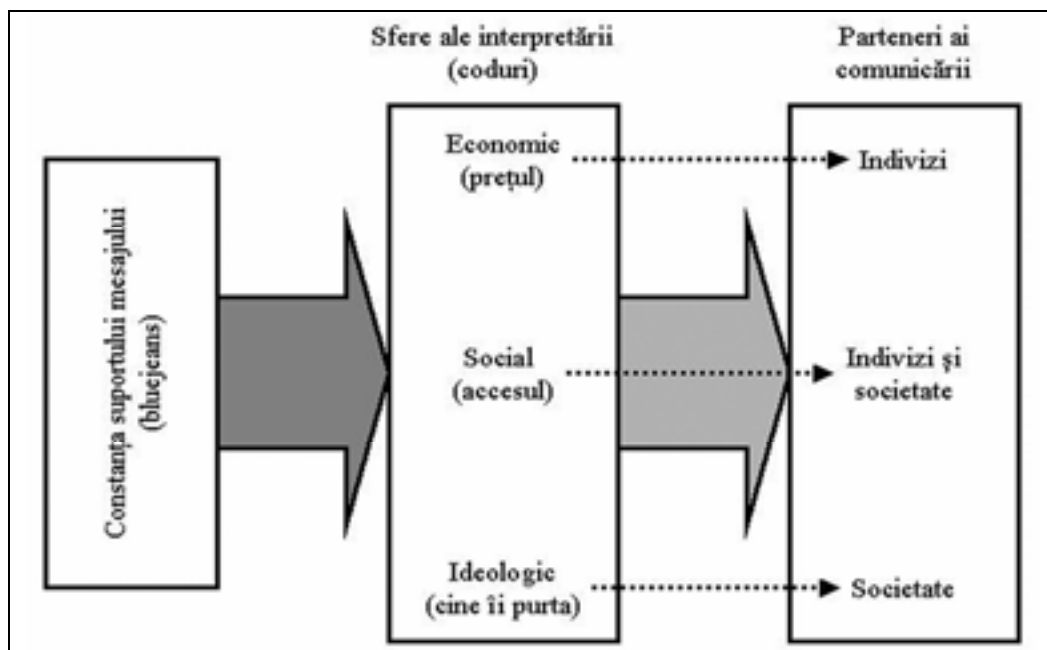
dului. Evident, vestimentația nu este aici decât vehicolul unui mesaj ideologic compus din asocierea de elemente vizuale. Este aproape inutil să spunem că muncitorii calificați ai perioadei interbelice nu erau străini, majoritatea, de costume asociate cu cravate și pălării de fetru – chiar și o privire fugară asupra fotografiilor de epocă o demonstrează.⁶ Ceea ce este semnificativ este relația – discretă dar cu atât mai semnificativă – dintre mesajul intenționat și forma aleasă de comunicare, de formulare a mesajului și a suportului. Societatea valorizează diferit acest tip de comunicare, iar diferitele paliere de „înțelegere” (deci de decodificare și de atribuire de sensuri) sunt separate în funcție de receptorii implicați.

Contextualizarea
mesajului –
evoluția în timp

Pornind de la o formulă poetică devenită lozincă a Cenaclului Flacăra din anii ultimului deceniu comunist, să dăm un exemplu. În perioada regimului comunist, accesul la această piesă vestimentară era codificată și decodificată în funcție de diferitele paliere de comunicare socială și de receptorul intenționat (sau nu). Cei ce purtau bluejeans trimiteau (își asumau) diferite mesaje: costul ridicat al acestor pantaloni semnalizau faptul că posesorii aveau o anumită potență economică; accesul limitat la sursele de aprovizionare implica o anumită competență socială (în general, prin celebrele magazine de tip „shop” sau printr-o contrabandă discretă); în sfârșit, asumarea unei poziții ideologice – absența de pe ecranele televizoarelor a blugilor (ca și a bărbilor, de altfel) indica faptul că regimul nu vedea cu ochi buni acest element vestimentar interpretat ca fiind occidental (asemenea altor elemente de viață cotidiană, dar interpretate cultural, cum ar fi Coca-Cola). De altfel, merită menționat faptul că, nu întâmplător, fabrica de textile din Scornicești producea varianta locală a jeansilor, numită „Haiduc” (fig. 1.4.). Putem discuta și despre diferitele obiecte cu rol de mesaj care au apărut după 1989 și care au avut un rol similar, de indicator economic sau social, în comunicarea publică (de la primele telefoane mobile la vacanțele exotice). Reproșul ar putea fi, în parte îndreptățit, că aceste evoluții țin de societatea de consum (sau de ceea ce este aceasta într-o țară flămâzită subiectiv timp de câteva decenii). Dar expansiunea caselor de vacanță – în număr mult mai mare decât numărul membrilor unei ipotetice clase de mijloc – atestă mai bine acest fenomen al comunicării prin obiecte.

⁶ Faptul că acest lucru marca și o dualitate a muncitorului față de profesiune și de spațiul urban, privite ca parte a unei anumite excelențe, este – credem – demonstrat de una dintre fotografiile grevei din 1933. cea mai mare parte a muncitorilor sunt îmbrăcați în costum și o bună parte a lor poartă pălării. Mesajul este cel al importanței grevei ca act simbolic.

Fig. 1.4. Mesajul și sferile de decodificare



Ceea ce este semnificativ este ceea ce s-a întâmplat cu acest element vestimentar după 1989. Evident, bunul s-a vulgarizat și – trecând de problemele legate de modă – cariera de indicator cultural al bunului s-a modificat fundamental. Aceasta nu înseamnă că societatea și structurile de comunicare pe care le promovează s-au schimbat radical. Nu s-au schimbat decât obiectele care funcționează ca purtătoare de mesaj, la fel ca și comportamentele purtătoare de mesaj – telefoanele mobile în primii ani de la apariția lor pe piața internă și entuziasmul de a răspunde în public la apeluri, călătoriile exotice, mașinile de lux sacrificate pe altarul drumurilor proaste.

Funcția de mobilitate socială

Exemplele de mai sus ridică o problemă suplimentară pentru profesorul de istorie. Dacă sistemul comunicării este determinat social și este rezultatul unei opțiuni culturale, atunci capacitatea de a comunica în termeni validați social asigură nu numai inserția socială, ci și mobilitatea socială a emitentului. Altfel spus, capacitatea individului de a formula mesaje și de a le decodifica așa cum este uzual poate contribui la ascensiunea socială a acestuia. La fel, inadecvarea structurilor de comunicare poate duce la limitarea opțiunilor de promovare socială. Desigur, afirmația de mai sus este una generală și nu se aplică în contexte specifice – să spunem, politică sau artă. În ambele cazuri, problema ține de relația pe care emitentul mesajului o realizează între limbajul comun și cel specializat.

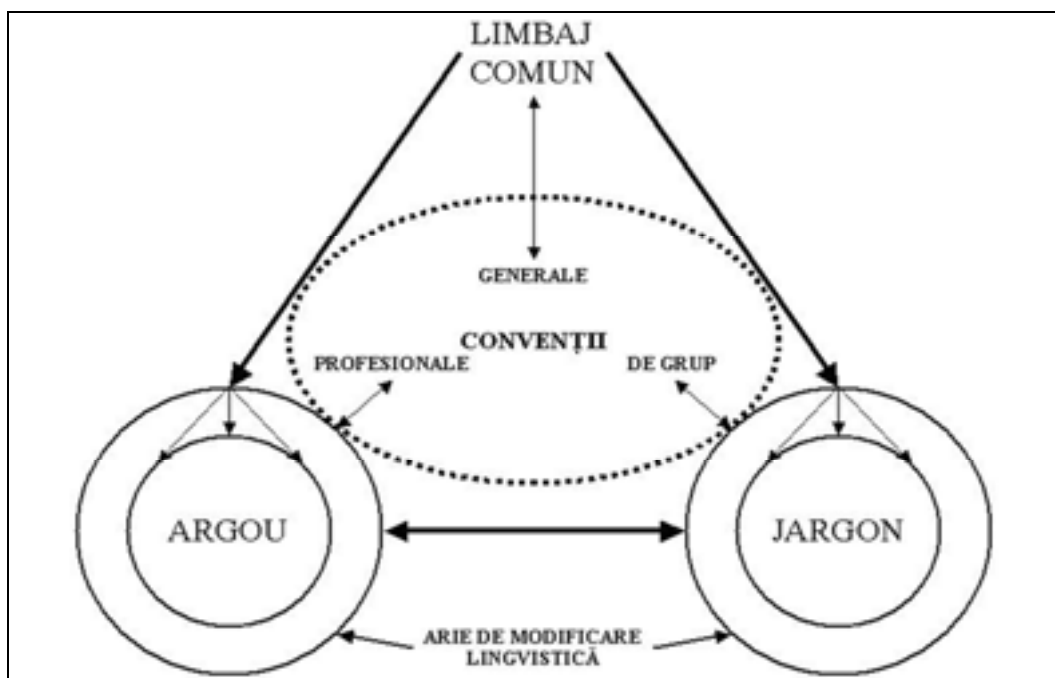
Evident, de aici și rolul profesorului de a prezenta elevilor cât mai multe instanțe de comunicare. Analiza surselor istorice (vezi și modulul Didactica II) permite și abordarea din perspectiva comunicării a predării învățării istoriei, mai ales atunci când sunt prezentate surse istorice tradiționale (cronici, memorii etc.) alături de surse literare.

Un al doilea exemplu - limbajul comun și limbajul specializat

Al doilea exemplu este legat de comunicarea verbală. Nu întâmplător, lingviștii fac diferența dintre limbajul comun, jargon și argou. Între aceste trei categorii există o anumită relație de osmoză. Dacă primul este limbajul învățat în contexte formale generale (în general învățământul mediu), celelalte două limbaje sunt parte a unei formări specifice, fie că

este vorba de profesionalizare, fie că este vorba de inserția în grupuri profesionale sau bazate pe aderența la un set de valori particulare (organizații de suporteri, asociații profesionale sau bazate pe interese comune etc.). Jargonul, ca limbaj profesional specializat, este diferit de argou, care are conotațiile unui limbaj aproape „privat”. Mai există și o altă diferență: jargonul reprezintă un tip de comunicare validat social, în timp ce argoul este validat strict în interiorul grupului care îl folosește. Între aceste trei categorii – limbajul comun, jargonul și argoul – sensurile se deplasează în funcție de, din nou, convențiile dintre emitent și receptor. „A da o răzuială” este, în limbajul comun, o formulă foarte generală și care – datorită faptului că este polisemică (are mai multe înțelesuri) – nu poate purta sens: este, am spune, prea vagă. În limbajul arheologilor, dar și al zugravilor, de pildă, sensul este limpede: a netezi pereții unei secțiuni, respectiv, a da jos o zugrăveală anterioară. În acest caz, argoul nu reprezintă decât un mecanism de selectare a sensului. În cazul termenilor noi, însă, situația este mai limpede. Este cazul termenilor tehnici (să spunem, electrocardiogramă) sau importați din alte limbi (jargonul arheologic abundă în astfel de termeni). Particularitatea o constituie caracterul instantaneu, pe parcursul comunicării, al decodificării, iar nelămuririle de sens sunt aproape imediat eliminate. Prezența simultană a celor doi poli ai comunicării face ca mesajul să fie completat de mimică și/sau de comunicări care să explicitizeze primul mesaj (fig. 1.5).

Fig. 1.5. Relația dintre limbajul comun, argou și jargon



Studiu individual

Enumeră câțiva termeni din jargonul propriei tale specializări. În ce măsură sunt aceștia diferiți de limbajul comun? Analizează din această perspectivă schema de mai sus.

Indică o serie de exemple care ți se par a fi relevante pentru demersul de predare-învățare. În cazul în care consideri că este util, trimite la obiectivele formulate în programa de studiu.

O problemă specială o ridică comunicarea scrisă. Din perspectiva actului de comunicare, credem că principala problemă este cea legată de distanța în timp și spațiu ce se interpune între emitent și receptor. Această distanță are, cel puțin în cazul literaturii, și valențe pozitive, căci permite lectorului să multiplice sensurile pe care le-a avut în vedere autorul textului (a mesajului). În cazul scrierii istorice, însă, tocmai multiplicitatea sensurilor creează probleme. Istoricul trebuie să se plaseze în locul receptorului intenționat pentru a decela ceea ce a vrut să transmită emitentul. Dar aceasta presupune ca istoricul să cunoască convențiile culturale ale epocii, convențiile legate de comunicare și de modul în care „spațiile” sociale, politice și culturale sunt transpuse în forme de comunicare.

Din perspectiva elementelor teoretice prezentate mai sus, este evident faptul că, de-a lungul istoriei, comunicarea a avut un rol fundamental în agregarea societăților. Mai mult, scrierea istorică reprezintă un tip particular de comunicare între autor și contemporanii săi și, mai important, generațiile ulterioare. În cele ce urmează vom lua în considerare o serie de astfel de instanțe de comunicare și le vom insera în contextul în care au fost produse.

Demersul nostru nu se vrea exhaustiv – nici nu este locul aici. Ceea ce vrem să demonstrăm este evoluția în timp a scrierii istorice, modul în care diferitele trăsături ale scrierii istorice s-au adăugat de-a lungul timpului, pornind de la o serie de cazuri exemplare.

Herodot și
instanțele
comunicării

Considerat a fi părintele istoriei, Herodot cu siguranță că nu s-a considerat, în viață fiind, astfel. De altfel, el este și onest în această privință. Încă de la începutul „Istoriilor”, el afirmă că a început să scrie pentru ca faptele de vitejie ale grecilor în luptele lor cu perșii să nu fie date uitării. Caracterul subiectiv asumat al scrierii (căci discută de orice fapte, ci de cele de vitejie) este și mai accentuat dacă ne gândim că adesea Herodot trece dincolo de limita unei narațiuni care se vrea a fi corectă. Așa cum a arătat F. Hertog într-o lucrare deja celebră („Le miroir d’Herodote”), populațiile din afara Greciei sunt instrumentul unei manipulari conceptuale: ei sunt, cu bune și cu rele, ceea ce grecii nu sunt⁷. Altfel spus, Herodot mai degrabă crează distanțe mentale decât nareaază alterități reale. O cauză, cea care ne interesează aici, este caracterul public exemplar al scrierii istorice – ea era citită în public, iar valoarea literară era mai importantă decât cea de sursă de informații corectă. Plauzibilul era mai important decât autenticul. În plus, așa cum a arătat M. Finley („Uzul și abuzul de istorie”), istoria nu avea de ce să fie crezută mai mult decât miturile sau epopeile. Dimpotrivă, acestea din urmă aveau o mai mare credibilitate, cel puțin la nivelul cronologiei. Aceasta explică de ce istoriografia reprezintă un gen minor ale cărui limite sunt depășite prin apelul la mitic. Că receptorul acestor texte este grecul obișnuit, cu o cunoaștere limitată, dar ferm înrădăcinată, a lumii, este

⁷ De notat este faptul că execuțiile la Atena erau în sarcina unor oameni care erau îmbrăcați ca arcași persani. În condițiile în care un atenian nu avea voie să ia viața altui atenian, mascarea călăilor îi exonera

un fapt demonstrat de o afirmație a lui Herodot. El afirmă, în cartea dedicată Egiptului, că Nilul ar fi singurul fluviu care curge invers. Evident, aceasta sfidează logica comună, dar pentru grecul secolului al V-lea, această afirmație era mai semnificativă decât altele pe care noi le-am considera mai relevante. Descrierea Egiptului (cartea a V-a a Istoriilor) este la fel de mult despre acel spațiu îndepărtat cât este despre Grecia. „Parașutarea” alterității în alte spații și alte timpuri este o formă de a neutraliza critica inerentă pe care Herodot o aduce grecilor. A critica în public pe greci era riscant (chiar și numai exemplul lui Socrate ar fi fost de-ajuns), dar a sublinia diferențe care, à rebours, plasează pe greci într-un anumit orizont era un demers intelectual și – o repetăm – public acceptabil. Dar aici avem de-a face cu prima trăsătură definitorie a istoriei ca domeniu de cunoaștere – caracterul holistic. Acesta este dat nu numai de faptul că istoria caută să dea explicații generale, ci și fiindcă argumentele sale sunt extrase dintr-o diversitate de domenii.

Tucidide –
Războiul
peloponesiac

Scrierea istoriei nu se schimbă, din punctul de vedere al relației emitent – receptor, prea mult nici în cazul lui Tucidide. Chiar dacă efortul obiectivității este mai mare, iar critica adusă uneori grecilor este clară, textul „Războiului peloponesiac” rămâne un text cu o oralitate marcată. Desigur, spre deosebire de textul lui Herodot, Tucidide crează lanțuri explicative, caută argumente și încearcă găsirea unor explicații ale acțiunii umane. Celebra lui afirmație despre purtarea războiului la greci (întâlnirea celor două armate pe un câmp deschis, victoria fiind a celui care rămâne stăpân pe câmpul de bătălie) ne arată – alături de discursul lui Pericle despre meritele democrației ateniene – și faptul că istoria are o dimensiune subiectivă. Strateg exilat pentru înfrângerea suferită, Tucidide nu poate fi acuzat de obiectivitate. El explică, în fapt, cauzele nu numai ale felului în care se desfășura războiul, ci și cauzele proprii sale înfrângerii. Cu Tucidide se adaugă, deci, un al doilea aspect al scrierii istorice – caracterul explicativ. Istoria nu narează pur și simplu, ci încearcă să explice de ce și cum s-au petrecut evenimentele.

Plutarh – Viețile
paralele

Textul lui Plutarh, dincolo de importanța sa intrinsecă (este, practic, singurul text cu informații dacă nu sigure măcar credibile despre o serie de personalități istorice ale antichității. Cu o carieră intelectuală și culturală deosebită, textul lui Plutarh a fost imitat încă din antichitate (este cazul lui Sallustius, dar și al Historiei Augusta, cel puțin până la un punct) și evul mediu carolingian (este cazul lui Eginhardt). Reprezentând o colecție de biografii în oglindă, *Viețile paralele* încearcă să ofere o viziune moralizatoare și în egală măsură explicativă a acțiunii personajelor istorice majore. Dincolo de subiectivismul unor abordări, textul este semnificativ pentru că subliniază o a treia caracteristică a scrisului istoric – caracterul ordonator. Ceea ce face Plutarh este să organizeze experiențe sociale și politice disparate într-o schemă în egală măsură explicativă și moralizatoare. Plutarh face mai mult decât să prezinte o serie de biografii; plasarea acestora în perechi este explicativă în sine, iar ordonarea crează sensuri și atribuie valori. Faptul pare să fi fost înțeles astfel de către antici, căci Sallustius, de pildă, reface demersul acestuia, dar cu valoare encomiastică și moralizatoare mai mare.

Scrierea istorică medievală este prea amplă și prea complexă pentru a fi trecută aici în revistă; nici nu este scopul acestui material. Vrem doar să subliniem schimbările petrecut la nivelul scrierii istorice în perioada de apogeu a evului mediu. Exemplul pe care l-am ales este cel al lui Otto von Freising. Acesta, nepot și unchi de împărat, s-a dedicat carierei ecleziastice, dar a fost mereu în contact cu evoluțiile politice din timpul lui Frederic I Barbarossa. Dintre lucrările sale, cea mai importantă rămâne Cronica, o încercare de sinteză a istoriei lumii, pornind de la facerea lumii până la Imperiul Romano-German. Ideea pe care își bazează demersul este aceea de *translatio imperii*, anume că există o evoluție în timp care pregătește imperiul contemporan lui. Toată istoria este împărțită în patru mari etape, corespunzând tot atâtor imperii. Deși imperii cu vocație universală, primele trei (Babilon, Grecia și Roma) nu sunt decât încercări eșuate, adevăratul imperiu (ținând cont de epoca în care scria, evident este vorba de un imperiu creștin) este cel Romano-German. Elementul nou introdus (sau, mai degrabă, argumentat pentru prima dată) este cel al existenței unei direcții a evoluției istorice, de unde și căutarea sensului evoluției istorice. De aici ce de a patra caracteristică a scrierii istorice – inducerea de sensuri. Un demers similar va fi realizat ceva mai târziu de Lorenzo Valla care, asemenea multor istorici ai Renașterii va lua în considerare ideea ciclicității istoriei. Dacă von Freising avea în vedere dimensiunea creștină a scurgerii timpului (cu finalul în Cetatea lui Dumnezeu), istoricii renascentiști, care se considerau printre cei ce au reluat firul culturii întrerupte de către evul mediu, au preluat ideea de *corsi e ricorsi* și pe baza propriei viziuni asupra temporalității. Chiar dacă cele două teorii sunt de multă vreme puse sub semnul întrebării, ideea că istoria are o direcție a marcat scrisul istoric până astăzi.

Scrierea istorică și
marca timpului

Ceea ce este important de reținut este faptul că scrierea istorică este mereu legată de epoca în care textul istoriografic a fost realizat. El se adresează în primul rând lectorului contemporan cu acesta, iar abia apoi viitorimii. Dacă textul istoriografic ar fi adresat doar generațiilor viitoare, el nu ar avea, poate, sens pentru contemporani, astfel că ar fi puține șanse ca textul să supraviețuiască. Faptul că istoricul este legat în primul rând de contemporaneitatea sa explică și lecturile variate ale aceluiași text. O cronică medievală este receptată, să spunem, ca sursă obiectivă de școala pozitivistă, în timp ce postmodernismul va încerca să deconstruiască resorturile ideologice și mentale ale selecției unor termeni descriptivi folosiți de autorul medieval. Mai mult, semnificația sursei se schimbă de la un tip de lectură la altul, rezultatul fiind mai degrabă de a sesiza pluralitatea interpretărilor posibile decât identificarea uniceia explicații. Concluzia este că și în cazul surselor pe care le considerăm a fi sigure, trebuie să ținem cont de contextul producerii acestora și de posibilele intenții ale autorului. Altfel spus, scrierea despre istorie este la fel de „istorică” precum sursele obișnuite – istoricul scrie pentru epoca și pentru publicul contemporan sieși.

Călătorii

Călătoriile reprezintă un caz aparte. Acestea sunt contactul voit între culturi, fie că este vorba de călătorii solitare, fie că avem de-a face cu trasee bătute de negustori și pe care nimic nu pare să fie interesant decât pentru unul sau altul dintre cei aflați pe acele trasee între două puncte. Ideea descoperirii este punctul central la fel ca și cel al profitului, de unde ambivalența călătoriei ca acțiune culturală. Asupra călătoriei (a memoriei acesteia) vom reveni în unitatea de învățare 3. Aici vom da doar câteva exemple legate de cea mai spectaculoasă formă de vizualizare a acestora – hărțile.

Alături de călătorii și de memoria scrisă a celor văzute și auzite, hărțile sunt la fel de semnificative. Aici, însă, trebuie să facem distincția între hărțile simbolice și cele geografice. Două exemple sunt, credem, reprezentative. O primă hartă este datată la mijlocul secolului al XVI-lea. Ceea ce surprinde este faptul că autorul hărții cunoaște deja o serie de descoperiri geografice: lumea nouă este indicată ca atare, iar conturul țărmului este destul de corect trasat. Ceea ce este remarcabil este asumarea unei poziții clar subiective (legenda imaginii face trimitere la simbolul trifoilului, care este prezent în blazonul orașului natal al autorului, Hannovera). A doua hartă este datată spre sfârșitul secolului al XIX-lea și redă perspectiva contemporanilor asupra raportului de forțe dintre marile puteri. O analiză a diferitelor reprezentări și simboluri transmite foarte mult despre stereotipurile curente în epocă – stereotipuri culturale, stereotipuri de gen, stereotipuri politice și chiar rasiale.

Fig. 1.6. Hartă a lumii realizată în prima jumătate a sec. al XVIII-lea

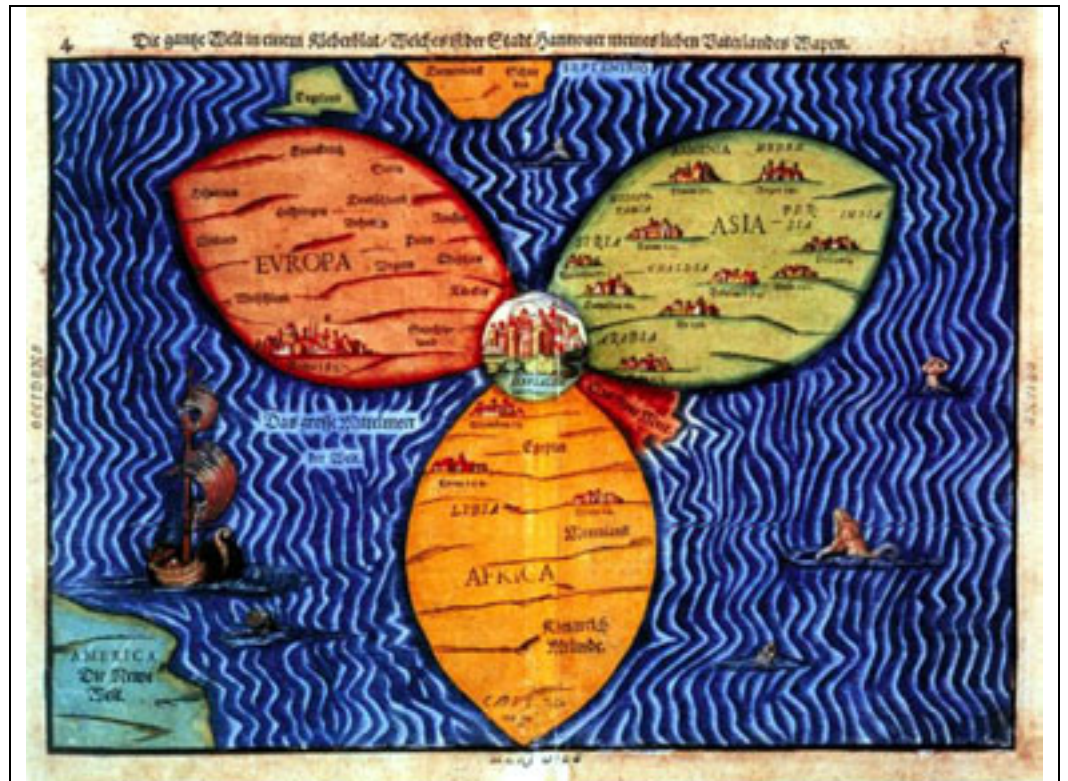


Fig. 1.7. Hartă a Europei de la sfârșitul sec. al XIX-lea, produsă în mediu britanic



Acestea sunt evidente atunci când comparăm prima hartă (produsă în mediu britanic) cu una produsă în mediu german). De notat este faptul că acest tip de hărți se vor bucura de un succes deosebit în timpul Primului Război Mondial, semn al faptului că percepția spațiului (și al distanțelor culturale și politice) era foarte acută la începutul secolului al XX-lea. Spațiul este perceput în termenii relațiilor dintre marile puteri (și numai acestea).

Oricum, dimensiunea ideologică a percepțiilor spațiului nu poate fi

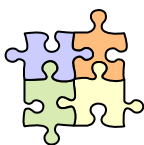
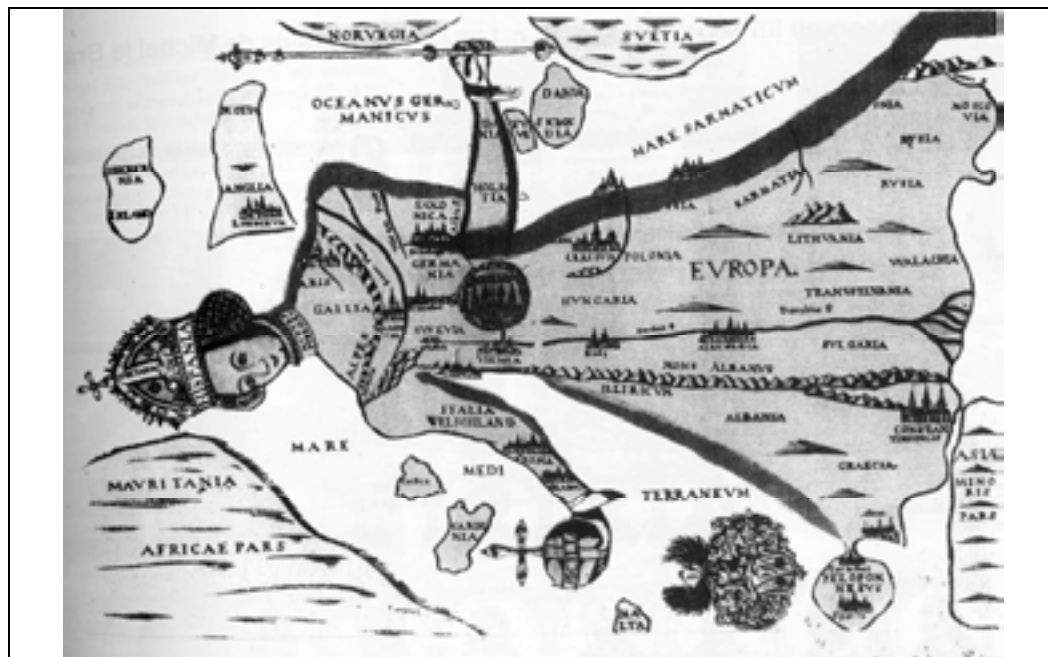
evitată. Uneori chiar dimensiunea – obiectivă prin definiție – spațială este marcată vizual, atestând faptul că reprezentarea politică a spațiului este o realitate care își subordonează obiectivitatea spațiului.

Fig. 1.8. Hartă similară, produsă în mediu german în aceeași perioadă



Aceste percepții sunt fluctuante în timp, dar ceea ce duce la modificarea percepției – și ca atare a reprezentării – spațiului sunt elementele politice. Harta de mai jos, datată în 1592 (fig. 1.9.) este realizată în Anglia și reprezintă ideea de dominație a Europei de către aceasta. Teritoriile propriu-zis britanice fiind prea mici din punct de vedere cartografic pentru a trimite la această idee de dominație, cartograful a ales Europa. Ceea ce este interesant este faptul că, spre deosebire de hărțile anterioare, Principatele Române sunt reprezentate, ceea ce spune ceva despre cunoașterea în termeni politici a spațiului european – în mod evident, percepția semnificației unui spațiu este alta în 1592.

Fig. 1.9.



Temă de reflecție

Comparați hărțile din fig. 1.7. – 1.9. și răspundeți la următoarele întrebări:

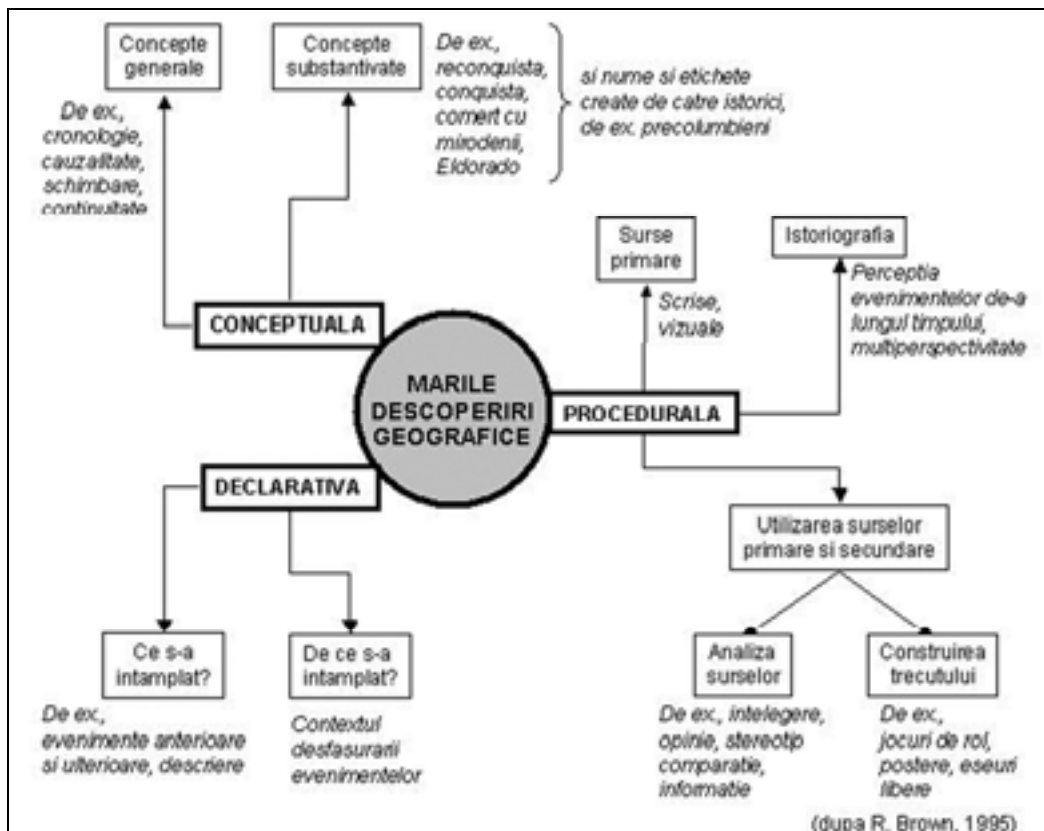
- care pot fi cauzele schimbării reprezentării Angliei în cele trei hărți;
- care țări sunt reprezentate ca personaje feminine și de ce.

Pentru a răspunde, folosește schemele prezentate în cadrul unității de învățare referitoare la surse din Modulul Didactica II (unitatea de învățare 1). Pornește de la statutul inferior din punct de vedere social al femeilor (vezi modulul referitor la istoria modernă universală), dar și de la evoluția în timp a statutului internațional al Angliei (în același modul).

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Pentru a da un singur exemplu de complexitate a elementelor implicate în analiza scrierilor despre călătorii și contactul, fie el și unilateral, dintre civilizații, prezentăm o schemă (fig. 1.10) de analiză a marilor descoperiri geografice, pornind de la cele trei tipuri de cunoașteri (conceptuală, declarativă, procedurală). Schema reprezintă mai degrabă căi posibile de analiză și de formulare de întrebări pentru elevi.

Fig. 1.10.



Codul vizual și comunicarea

Comunicarea prin imagini⁸ respectă, în bună măsură, regulile comunicării verbale (scrise). Avem de-a face tot cu un mesaj, un receptor și un emitent al mesajului. La fel, există și un cod care asigură decodificarea mesajului. Așa cum afirmam mai sus, codul cuprinde și convenții culturale – incluzând aici și stereotipurile culturale. Pentru a da un singur exemplu, să ne gândim la modul în care imaginea lui Mihai Viteazul a fost folosită și continuă să fie utilizată ca simbol recognoscibil (fie în reclamele pentru napolitane, fie în imagini de istorie-pentru-uzul-public). Adevărat, imaginile reprezintă un mod mai direct de adresare a unor probleme de interpretare și – din perspectiva comunicării – un tip de mesaj mult mai puternic. Cu toate acestea, ele sunt „periculoase” în măsura în care efortul de analiză nu este bine coordonat de un set de întrebări. Pentru o reactualizare a elementelor legate de analiza surselor vizuale, sugerăm reluarea modulului Didactica II, unitățile de învățare 1 și 3.

⁸ Sugerăm reluarea modulului de istorie a artei și arhitecturii (autori: conf. Dr. Alin Ciupală, lect. Dr. Carol Căpiță) pentru o mai bună înțelegere a fenomenului artistic în evoluția sa istorică. Totodată, o serie de exemple sunt preluate din modulul indicat mai sus.



Test de autoevaluare 1

1.1. Completează următoarele enunțuri

a. Cele trei elemente implicate într-o situație de comunicare sunt:

.....

b. Trei dintre competențele cheie care au legătură cu comunicarea sunt:

.....

c. Două dintre sursele istorice folosite pentru comunicarea în istorie sunt:

.....

1.2. Completează următorul enunț metacognitiv

Pe parcursul secvenței 1.5 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

.....

Îmi este încă neclar

.....

Pentru următorul interval de timp îmi propun

.....

Răspunsul poate fi consultat la pagina 37

1.6. Tehnici narrative adecvate predării istoriei

Scrierea -
introducere

Utilizarea scrierii în învățarea istoriei este o temă de interes din mai multe motive: programele școlare solicită dezvoltarea competențelor de comunicare, iar manualele, devenite mult mai mult instrumente de lucru în clasă au extins ponderea activităților bazate pe scriere, dar și nivelul de complexitate al acestora (vezi asupra manualele); în plus, examenele finale au, cu câteva excepții, formă scrisă, iar pregătirea elevilor pentru a face față cu succes acestora trebuie să fie o dominantă a activității profesorilor; nu în ultimul rând, scrierea este o tehnică de învățare.

“Scrierea dezvoltă capacitatea de concentrare. Când este liberă, dezvoltă creativitatea și imaginația, când este orientată către scop, analiza și sinteza precum și capacitatea de reflecție” (S. Bernat, 2002).

Probleme legate
de scriere

Dar activitatea de scriere nu este simplă. Profesoara Cristine Counsell din Marea Britanie (cf. Hayden, 1997) consideră că elevii au dificultăți

de scriere la istorie atunci când trebuie să realizeze diferite sarcini de învățare și menționează următoarele situații :

- clasificarea informației;
- organizarea informației pentru scopuri specifice;
- construirea de argumente și analize;
- susținerea argumentelor cu date concrete;
- distingerea între general și particular.

Lista de mai sus este utilă nu doar pentru că identifică situațiile cele mai frecvente, dar și pentru că semnalează categoriile de operații mentale pentru care trebuie concepute activități speciale de scriere. Și aceasta cu atât mai mult cu cât nu este vorba despre simple activități mentale, ci de unele care au rol esențial în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Demersuri de
corectare a
problemelor legate
de scriere

Odată ce sunt identificate dificultățile profesorii ar trebui să antreneze competențele de redactare ale elevilor prin diverse tehnici și prin organizarea mai multor activități de scriere.

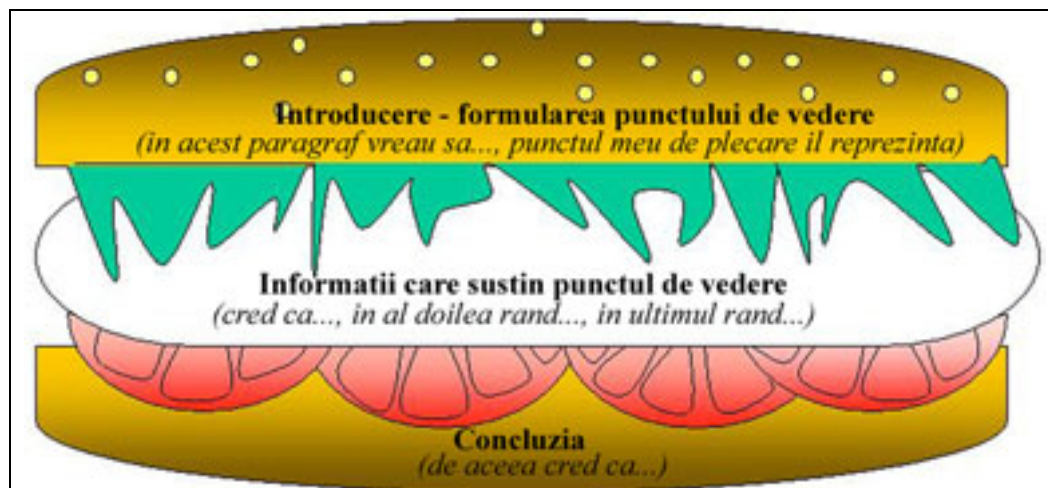
Tehnica luării notițelor, scrierea paragrafelor, alcătuirea unor hărți conceptuale, elaborarea fișelor sau a matricii scrierii din surse multiple sunt câteva dintre activitățile de scriere care pregătesc elevii pentru conceperea și redactarea unor lucrări mai complexe.

Câteva sunt condițiile care trebuie a fi respectate pentru ca activitățile de corectare a scrierii să fie eficiente. În primul rând, este nevoie de existența unui „proiect” concret, a unei sarcini de lucru care să permită elevilor cu astfel de probleme să-și monitorizeze progresul. În al doilea rând, este nevoie ca forma de monitorizare să fie calchiată pe o formulă pe care elevii să o poată aplica pe parcursul procesului de producere a unui text. O posibilă variantă este cea a „hamburgerului” comunicării (fig. 1.9). Este un procedeu pe care l-am identificat într-un manual de istorie din Anglia⁹, care își propune explicit să dezvolte competențele de redactare. Procedeu asociază imaginea unui fapt cotidian (pregătirea unui hamburger) unui demers de cunoaștere complex: demersul de redactare care presupune parcurgerea unor etape și folosirea unor formule tehnice. Experiența cotidiană și tehnica de scriere sunt asociate pentru a produce învățarea.

Cele trei categorii de activități luate în considerare – identificarea și circumscrierea temei de prezentat, prezentarea informațiilor și a argumentelor în favoarea propriului punct de vedere, precizarea concluziilor – permit și abordări mai complexe. Astfel, în partea mediană, se pot adăuga elemente legate de evoluția simultană în timp a evenimentelor și sau fenomenelor, ceea ce constituie o bună introducere pentru abordări axate pe multiperspectivitate. Ultima parte este importantă, căci permite

⁹ King John, John Murray...

Fig. 1.9.



„Atelierul de scriere”

Un demers ceva mai complex este „atelierul de scriere”. Dacă vrem să oferim elevilor șansa de a simți cu adevărat forța scrisului, atunci trebuie să le dăm ocazia să scrie despre lucruri pe care le cunosc și care îi preocupă, pentru un public real, în diferite scopuri și în situații în care ceea ce se scrie contează. Ei trebuie încurajați să rescrie pentru a da mai multă forță textului. Murray and D. Graves evidențiază următoarele etape în procesul scrierii (apud. Dumitru, 2000):

1. Trecerea în revistă
2. Schițarea
3. Revizuirea
4. Redactarea
5. Publicarea

Evident, ele presupun stabilirea unui proiect concret (să spunem, realizarea unui eseu pe o temă dată), care să permită atât organizarea informației, gestiunea acesteia, cât și libertatea de exprimare. Dacă *trecerea în revistă* presupune reevaluarea informațiilor cunoscute, inventarierea ideilor și gândurilor despre o temă, *schitărea* este o primă redactare menită să permită realizarea unui feed-back de parcurs, iar *revizuirea* asigură creșterea clarității ideilor exprimate. *Redactarea și publicarea* sunt ultimele etape, asigurând adoptarea formei finale a scrierii și transmiterea ei unui public.

Fiecare dintre etapele menționate presupune demersuri didactice specifice, precum și folosirea unor procedee relevante, care să fie adecvate atât etapei de „producere” a textului, cât și etapelor de feed-back și de raportare. Dacă etapele 2, 4 și 5 presupun abordări axate pe lucrul în grup, etapele 1 și 3 pot fi realizate și ca proiecte individuale.

T.R.A.F. (Temă, Roluri, Auditoriu, Formă)

Este necesar ca elevii să parcurgă în scrierile lor întreaga gamă de relații retorice: diferite teme, pentru diferit auditoriu, în diferite scopuri. Procedul T.R.A.F.¹⁰ adaugă o dimensiune suplimentară la cele deja cunoscute: formele diferite de scriere.

¹⁰ Acest tip de activitate este una dintre activitățile cheie pe care le propune programul de formare Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice

Prezentăm în continuare etapele pe care trebuie să le parcurgă o asemenea activitate :

- profesorul formulează o temă pe care o propune clasei;
- se face un brainstorming în legătură cu rolurile pe care le-ar putea avea autorii care scriu despre această temă ;
- se identifică auditoriul pentru care scriu autorii;
- elevii reflectează în legătură cu formele diferite pe care ar trebui să le îmbrace scrierea respectivă și aleg tipul cel mai potrivit de scriere ;
- elevii încep să redacteze, aplicând etapele pe care le presupune orice proces de scriere (vezi *supra*)

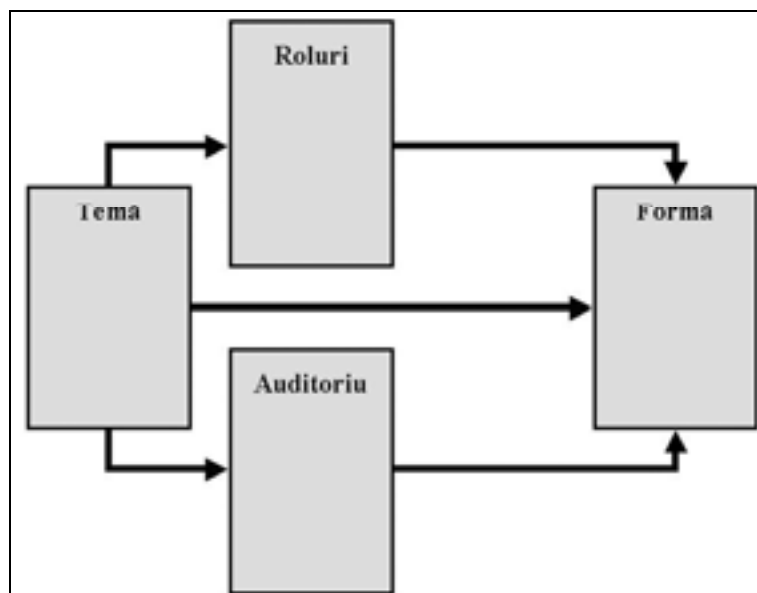
Comunicarea celor scrise se poate face în diverse feluri: *lectura în grupuri mici, turul galeriei, publicare în revista clasei, «scaunul autorului»*.



Studiu individual

Pornind de la etapele de mai sus, alcătuiți planul unui atelier de scriere utilizând procedeul TRAF. Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Temele potrivite ar fi cele referitoare la acțiunea personalităților istorice. Nu evitați folosirea surselor din manuale. Folosiți un organizator grafic de tipul următor.



Am văzut deja că există forme diferite pe care le îmbracă scrierea. Care dintre ele sunt cel mai des folosite la istorie ? Vă propunem să analizăm trei dintre acestea.

Referatul

Este un tip de scriere care pornește de la propriile întrebări ale elevilor în legătură cu o temă sau de la o temă dată. De exemplu, în continuarea unei activități care a folosit metoda „Știu, vreau să știu, am învățat” în care au rămas neacoperite probleme pe care elevii doresc să le știe, se poate propune un demers de investigație care să se finalizeze cu un referat. Considerăm că sunt două elementele cheie care caracterizează scrierea referatelor:

- consultarea mai multor surse de informare sau, în varianta prezentării

unei activități, descrierea și comentarea mai multor aspecte;
- stilul obiectiv în care se face redactarea.

Este o formă de scriere care antrenează o mare cantitate de informație dar și competențe precum interpretarea, argumentarea, sinteza și evaluarea, astfel să utilizarea sa este esențială pentru antrenarea elevilor cu tehnici și procedee de căutare și organizare a informației. Pentru a identifica și selecta informația utilă elevii pot face un tabel¹¹

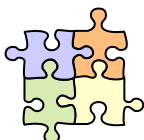
Întrebări	Manual/e	Notițe	Interviu	Alte surse
Întrebarea 1				
Întrebarea 2				

Folosirea întrebărilor orientează căutarea informației în surse diferite, iar profesorul poate interveni în formularea și structurarea acestora. După ce a răspuns tuturor întrebărilor elevul poate începe să scrie. În afara ideilor provenite din analiza surselor, referatul trebuie să conțină opinii ale autorului, să citeze puncte de vedere întâlnite și să prezinte sursele folosite.

Structura unui referat

Structura unui referat ar trebui să includă :

- titlul și autorul
- planul de idei
- explicitarea scopului
- prezentarea conținutului, incluzând ideile principale și secundare, opinii autorului și ale altora, precum și exemple
- concluzii
- anexe
- bibliografie



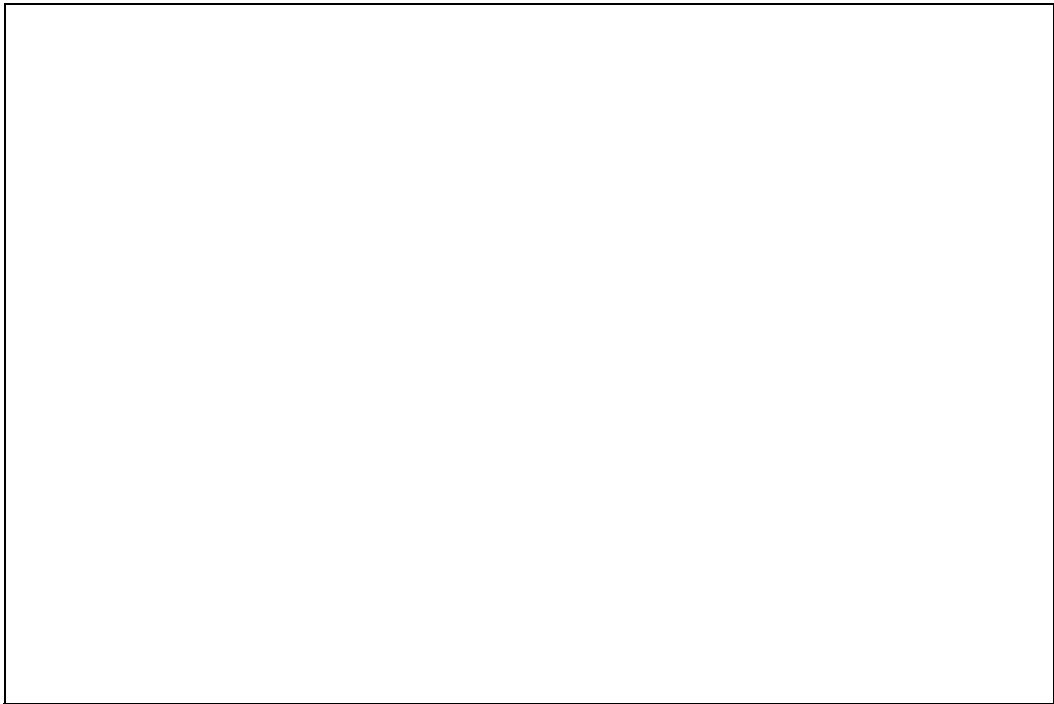
Temă de reflecție

Propuneți câteva teme pentru referate pe care le pot realiza elevii ca finalizare a unei unități de învățare și formulați pentru fiecare întrebarea cheie la care ar trebui să răspundă. Folosiți spațiul de mai jos pentru a răspunde.

Rezultatul poate fi o listă de referate cărora să li se asocieze un set dat de întrebări și de termeni cheie, conform organizatorului grafic următor.

Temă de referat	Întrebare	Termeni cheie

¹¹ Matricea scrierii din surse multiple



Comentariul

Comentariul este o altă formă de scriere, utilizată frecvent în învățarea literaturii și în filozofie, dar care poate fi folosită cu succes la istorie, mai ales în continuarea lucrului cu sursele istorice, în pregătirea unui referat sau ca parte inițială a unor activități precum *discuția* sau *jocul de rol*. Are drept caracteristică principală faptul că autorul comentariului trebuie să fie fidel subiectului sau autorului analizat, prezentând ideile formulate de text și apoi susținând cu argumente propriile opinii formulate. Consemnarea în scris a rezultatului unei analize de surse istorice este deseori neglijată la orele de istorie, activitățile de învățare focalizându-se doar pe identificarea și comunicarea orală a informației. Un exemplu de comentariu poate fi găsit în Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria Om și societate (vezi Anexa 1).

Sugestii metodologice

Sugestiile pe care la face manualul citat¹² pot contribui la o bună redactare a comentariului.

În comentarea unor aspecte legate de secvențele unui text literar, țineți seama de următoarele sugestii:

- referiți-vă strict la ceea ce vi s-a indicat prin sarcina de lucru, evitând considerațiile care nu au legătură directă cu tema abordată;
- încercați să formulați puncte de vedere personale, bazându-vă pe observații obiective, care se pot verifica prin apelul la text;
- în formularea unor opinii personale aveți în vedere ca acestea să fie bine argumentate;
- dați exemple convingătoare pentru a vă susține ideile, neuitând ceea ce ați studiat despre folosirea citatelor în lucrări proprii;
- limbajul să fie clar și concis; marcați legătura dintre diversele pasaje ale textului pe care-l redactați (folosind formulări ca de exemplu, în aceeași ordine de idei, în plus, în acest cadru, pe lângă toate acestea...)

¹² Limba și Literatura Română, Manual pentru clasa a VII-a, București : Humanitas, 2001

Eseul

Este un tip de scriere utilizată foarte mult în contextul evaluării. Acest tip de item solicită elevilor să construiască un răspuns liber. În examenele naționale din România eseul este prezent în varianta sa structurată: răspunsul așteptat este orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe, de obicei un plan de idei.

Eseul este folosit și ca probă de admitere, de data aceasta în varianta sa liberă/nestructurată în care se valorifică gândirea creativă, originalitatea și creativitatea.

Câteva criterii pentru evaluarea unui eseu :

- prezența introducerii și a concluziilor ;
- cuprinsul respectă cele afirmate în introducere;
- ideile sunt ordonate logic și plasate în cate un paragraf:
- stilul este clar și precis ;
- dovezile au fost evaluate și s-au prezentat punctele bune și cele negative;
- punctul de vedere al autorului este evident și bine precizat.

Pentru a exersa tehnica realizării eseului se poate folosi procedeul cunoscut sub numele de « eseul de 5 minute », care ajută elevii să adune ideile despre tema lecției, oferind profesorilor informații despre ceea ce s-a întâmplat în acea lecție¹³

Categoriile de scriere

Într-un efort taxonomic, C. Husband propune următoarele categorii de scriere care pot fi utilizate în lecțiile de istorie.

- *descriptivă*: transformarea în scris a unor reprezentări precum imagini, hărți, diagrame, descrieri de situri istorice, comentarii despre surse
- *înregistrare*: note pentru discuție, note făcute în timpul unei vizite
- *expresivă*: pregătirea pentru dezbateri, comentariu asupra unui film, asupra participării la un joc de rol
- *imaginativă*: jurnal, mărturie, scrisoare, joc
- *analitică/evaluativă*: presupune idei clare și date care angajează un vocabular specific: analiza schimbărilor, cauzelor, consecințelor: evaluarea surselor și interpretărilor
- *sinteză*: solicită elevului să reconstituie un eveniment, să creeze o explicație complexă, să prezinte o interpretare, toate bazate pe o varietate de surse

**Studiu individual**

Folosind lista de mai sus propuneți patru activități de scriere care pe care le-ați putea realiza cu elevii pe parcursul unui semestru.

Ca punct de plecare puteți folosi exerciții propuse de manualele școlare cu care lucrați. La acestea adăugați informațiile dobândite în cadrul unității de învățare dedicate surselor istorice din modulul Didactica II.

¹³ I. Dumitru, dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Timisoara, 2000

1.7. Tehnici de comunicare orală

Comunicarea orală rămâne principalul tip de interacțiune didactică în sala de clasă. Dacă ne gândim la elementele generale ale comunicării, aceasta are câteva avantaje deosebite: este imediată și relativ puțin consumatoare de timp, permite un feed-back aproape instantaneu pentru profesor (acesta poate corecta pe loc – sub forma întrebărilor ajutoare puse individual sau clasei în ansamblu – unele neînțelegeri), ajută la creșterea complicității comunicării de tip social (face-to-face), contribuie la socializare. În cele ce urmează prezentăm câteva exemple de comunicare orală structurată.

Masa rotundă

Este un tip de comunicare la care iau parte mai mulți vorbitori și exprimă puncte de vedere în legătură cu o temă. Se mai numește *discuție de grup* și are caracteristic faptul că participanții sunt egal îndreptățiți să exprime puncte de vedere. Pe parcursul discuției participanții se susțin reciproc sau formulează opinii diferite. De aceea, masa rotundă este o formă preferată de organizare a unor reuniuni științifice dar poate fi organizată și pentru discutarea unor teme publice. Pentru ca actul de comunicare să-și atingă scopul este nevoie de un moderator, o persoană care să conducă discuțiile, având clar în minte scopul dezbaterilor și rezultatul așteptat

Egalitatea dreptului la opinie în legătură cu tema supusă discuției ne duce cu gândul la rădăcinile foarte îndepărtate ale unei asemenea organizări a „egalilor”: Regele Arthur și ai săi cavaleri reuniți în jurul legendarei mese rotunde în Camelot. Caracteristicile acestei mese rotunde arhetipale sunt următoarele: participanții sunt egali între ei¹⁴ – cu o excepție, regele Arthur, dar acesta intervine foarte puțin și este mai degrabă vocea unor decizii comune; toți cei reuniți în jurul mesei își asumă roluri diferite și au personalități diferite¹⁵ și, în sfârșit, concluziile sunt rezultatul activității comune de reflecție.

Ceea ce putem considera că s-a păstrat este egalitatea vorbitorilor, existența unui moderator (în cazul nostru, profesorul), reprezentarea unor opinii diferite, concluziile ca rezultat al efortului colectiv. Ceea ce se adaugă nou este forma de raportare și înlocuirea, în unele abordări axate pe lucrul cu grupe mici de elevi, a personalităților individuale cu grupe de 3-5 elevi.

Organizarea mesei rotunde

Organizarea unei asemenea activități de comunicare în cadrul lecției presupune parcurgerea mai multor pași¹⁶:

- documentarea, care presupune citirea activă (efectuarea de adnotări pe marginea textului, identificarea de întrebări în legătură cu textul/sursa folosită și elaborarea de idei
- exploatarea posibilităților de interpretare a temei prin analizarea definițiilor termenilor cheie din enunțul acesteia, activitate care presupune analizarea problemei din cât mai multe perspective;
- stabilirea temelor principale ale discuției;
- elaborarea sistemului de argumentare care presupune analiza, interpretarea și sistematizarea faptelor identificate în faza

¹⁴ Important este și faptul că toți cavalerii evoluează ca urmare a integrării lor în grup – cel mai evident caz este cel al lui Parsifal așa cum și l-a imaginat Wolfram von Eschenbach.

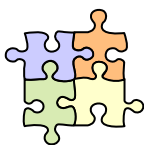
¹⁵ Aceasta ne trimite cu gândul la De Bono și metoda „pălăriilor gânditoare”.

¹⁶ Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a, Editura Humanitas, București, 2000

- de documentare;
- alegerea unui moderator: el va deschide discuțiile, menționând principalele teme care se vor discuta și timpul prevăzut pentru fiecare dintre ele; va interveni în anumite momente ale discuției pentru a da posibilitate tuturor participanților care doresc să-și exprime opiniile să o facă; va formula concluziile discuțiilor;
- participarea activă la dezbateri a tuturor celor prezenți;
- exprimarea clară și concisă a opiniilor;
- ascultarea atentă a vorbitorilor;
- exprimarea civilizată a unor puncte de vedere diferite;
- captarea atenției auditoriului printr-o exprimare nuanțată și convingătoare.

Elevii își pot alege roluri diferite: moderator, participant la discuție sau membru al publicului. În varianta în care auditoriul (reprezentanții publicului) adresează întrebări avem de-a face cu discuția panel¹⁷.

Profesorul poate participa la organizarea mesei rotunde ca persoană resursă: oferă sugestii în legătură cu temele suspuse discuției și sursele care pot fi consultate de participanți, sintetizează concluziile și propune criterii de evaluare a participanților. Printre acestea pot fi: exprimarea clară și concisă a opiniilor, ascultarea atentă a vorbitorilor, exprimarea civilizată a unor puncte de vedere diferite, captarea atenției auditoriului printr-o exprimare nuanțată și convingătoare.



Temă de reflecție

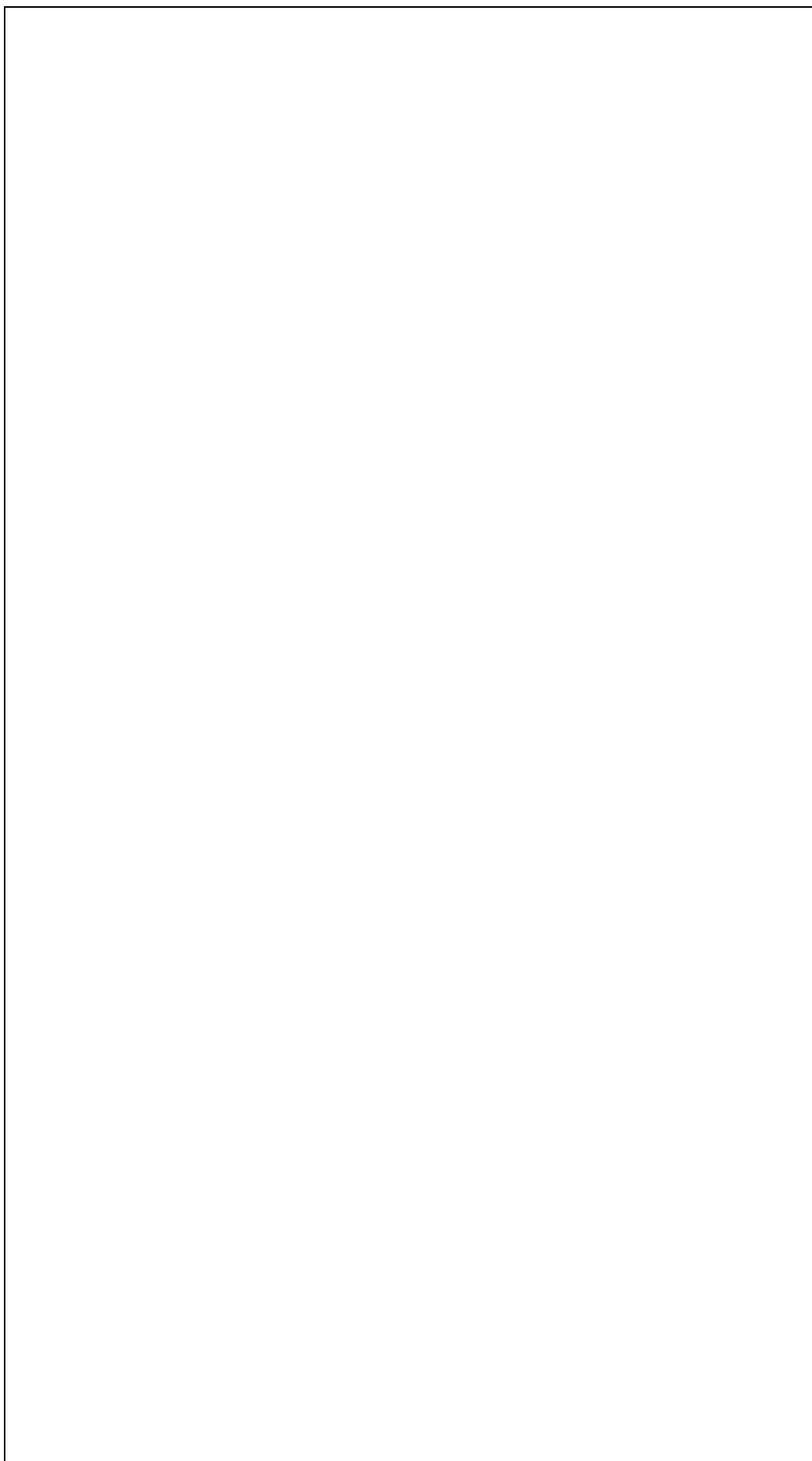
Propuneți tema unei mese rotunde organizate la sfârșitul unei unități de învățare, apoi precizați etapele realizării acesteia, de la identificarea temei la prezentarea rezultatelor.

Rezultatul poate fi formulat sub forma unei diagrame Gant, dar prin accentuarea procesului de proiectare.

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

	Dată					
	Săptămâna I	Săptămâna II	Săptămâna III	Săptămâna IV	Săptămâna V	Săptămâna VI
Etapă						
Documentare						
Analiza termenilor						
Stabilirea termenilor de discuție						
Elaborarea argumentației						
Distribuirea rolurilor						
Desfășurare						
Evaluare						

¹⁷ O definiție a panel-ului trimite la existența unui grup limitat de oratori care răspund întrebărilor puse de către un moderator. Publicul adresează întrebări fie întregului grup de oratori sau unuia singur, fie comentează cu privire la opiniile exprimate. Fundamental este faptul că discuția este realizată între două grupe distincte: oratorii și publicul.



Discuția

Discuția¹⁸ constă într-un schimb organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate în scopul examinării și clarificării în comun a unor noțiuni și idei, al consolidării și sistematizării datelor și conceptelor, al explorării unor analogii, similitudini și diferențe, al soluționării unor probleme care comportă alternative¹⁹.

Discuția cu clasa este fundamentală pentru învățarea interactivă. Din perspectiva unui participant, discuția presupune avansarea unor idei și receptarea unei multitudini de alte idei, unele în acord, altele în dezacord cu părerile proprii, dar tocmai această varietate este aceea care provoacă gândirea la acțiune.

Din această perspectivă, discuția prezintă o serie de avantaje²⁰:

- crearea unei atmosfere de deschidere;
- facilitarea intercomunicării și a acceptării punctelor de vedere diferite;
- conștientizarea complexității situațiilor în aparență simple;
- optimizarea relațiilor profesor-elevi;
- realizarea unui climat democratic la nivelul clasei;
- exersarea abilităților de ascultare activă și de respectare a regulilor de dialog.



Studiu individual

Pe parcursul acestui modul ați fost solicitați de nenumărate ori să participați la discuții pe diverse teme. Aceste discuții împărtășesc caracteristicile din definițiile de mai sus? Care dintre avantajele enumerate mai sus sunt reale din perspectiva experimentării discuțiilor (la clasă, cu elevii sau în școală, cu colegii)? Utilizați elementele teoretice din această unitate de învățare și regrupați concluziile sub forma unui organizator grafic.

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsurilor.

	Caracteristicile întâlnirii	Partener de dialog		Observații
		Elevi	Adulți	
Tema de discuție				

Etapile discuției

O dată încheiate pregătirile, discuția va parcurge câteva etape:

- stabilirea regulilor discuției²¹ și reamintirea acestor reguli (cu ocazia fiecărei noi discuții sau pe parcursul discuției);
- dispunerea elevilor în cerc sau semicerc;
- prezentarea subiectului discuției cu claritate și într-un mod care să încurajeze exprimarea ideilor;
- moderarea discuției, facilitând exprimarea punctelor de vedere.

¹⁸ Subcapitolul a fost preluat cu acordul autorului din Sarivan, Ligia et alii, Predarea interactivă centrată pe elev, UMPIR-CEDU 2000+, București 2005. Mulțumirile noastre pentru acceptul de a folosi acest text.

¹⁹ apud O. Păcurari (coord.), Învățarea activă, Ghid pentru formatori, MEC-CNPP, 2001

²⁰ apud O. Păcurari (coord.), Învățarea activă, Ghid pentru formatori, MEC-CNPP, 2001

²¹ Este de dorit să se facă acest lucru împreună cu elevii, la începutul anului.

Într-o discuție, rolul profesorului este de facilitare a fluxului coerent de idei al elevilor ceea ce presupune încurajarea lor de a se exprima – adecvat și la obiect.

Următoarele acțiuni²² sunt de natură să faciliteze discuția :

1. Parafrazarea – astfel încât elevul să simtă ca a fost înțeles iar colegilor săi să li se faciliteze înțelegerea printr-un rezumat esențializat a ceea ce a fost spus pe larg ;
2. Verificarea înțelegerii – prin adresarea unei întrebări de clarificare astfel încât elevul să reformuleze ceea ce a spus;
3. Complimentarea unui punct de vedere interesant sau pertinent ;
4. Sugerarea unei noi perspective sau a unui contraexemplu pentru a contracara – fără a critica însă – un punct de vedere nerealist ;
5. Energizarea discuției – folosind o glumă sau solicitând în mod explicit luarea de poziții din partea celor tăcuți ;
6. medierea divergențelor prin reformularea punctelor de vedere o-puse din perspectiva toleranței ;
7. evidențierea relațiilor dintre intervențiile diferiților elevi – ceea ce va oferi coerență și relevanță temei de discutat și comentariilor elevilor, facilitând înțelegerea conceptelor vehiculate;
8. Rezumarea ideilor principale.

Interviul

O tehnică ceva mai laborioasă și care necesită multe resurse este interviul. El este recomandat la clasele cu competențe de activitate independentă și în grup și pentru proiecte din cadrul unui posibil portofoliu. Interviul se pretează foarte bine activităților din afara școlii.

Comunicare și informație

Interviul se definește ca o conversație față în față, în care o persoană obține informații de la o altă persoană. Dar este o conversație orientată de scopuri precise, astfel ca ea se diferențiază de simpla *întrevedere*, *convorbire*, *dialog*, pentru că interviul presupune un conducător al discuției, dar și o libertatea de expresie a personalității, chiar bucuria oamenilor de a-și spune cuvântul, de a-și face publice opiniile²³. Cele două personaje care conversează cu scop sunt *operatorul de interviu* și *persoana interviuată*.

“ Relația dintre ei nu este simetrică: rolurile nu sunt interșanjabile și nici sensul transmiterii informațiilor nu poate fi schimbat și nici sensul transmiterii informațiilor nu poate fi schimbat. X acționează asupra lui Y prin întrebări care determină răspunsuri. Acestea declanșează reacții specifice din partea lui X (trecerea la alte întrebări, repetarea întrebării, oferirea unor explicații suplimentare...Răspunsurile interviuului poartă pecetea subculturii din care subiecții fac parte, astfel că ele trebuie interpretate totdeauna în contextul social concret în care a avut loc interviul” (Chelcea, 299).

Avantaje și limite

În termeni de avantaje și limite, lucrurile stau astfel.

Avantaje: flexibilitatea demersului, asigurarea controlului asupra sesiunilor întrebărilor, fapt ca are consecințe pozitive asupra acurateții răspunsurilor, asigurarea unor răspunsuri personale, fără intervenția altora
Limite: timpul destul de îndelungat necesar pregătirii, “efectul de operator” (erorile datorate operatorilor de interviu în ceea ce privește punerea întrebărilor), lipsa de standardizare în formularea întrebărilor,

²² Adaptare după Silberman, Mel – Active Learning. 101 Strategies to Teach any Subject, Allyn and Bacon, 1996, p.25

²³ Chelcea, S. p 295

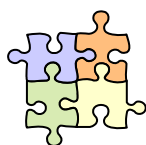
	<p>ceea ce limitează comparabilitatea informațiilor.</p> <p>Interviul ca tehnică de comunicare este folosit în diferite domenii de activitate: pentru angajare, în presă, în consilierea personală sau a carierei.</p> <p>În varianta interviului de grup, indivizii oferă răspunsuri care cred ei că sunt așteptate de grupul de apartenență, în timp ce în interviurile personale ei dezvăluie reacții proprii. Din această cauză, opiniile sunt exprimate cu mai multă intensitate, în schimb cele minoritare riscă să rămână neexprimate.</p>
Relația cu istoria orală ²⁴	<p>Înregistrarea și analiza mărturiilor vorbite despre trecut, „documentele vii”, cum spunea J Michelet, sunt obiectivele asociate interviului de tip etnografic, folosit în istoria orală. Utilizarea atât de extinsă astăzi are legătură cu interesul istoricilor pentru „istoria celor de jos”, a oamenilor de rând care nu au stat atât de mult în atenția științei istorice. Acest tip de istorie se bazează pe multe categorii de surse, foarte importante fiind mărturiile celor care au fost contemporani ai unor evenimente istorice. Accesul la informația pe care o deține un martor al evenimentului istoric se face pe baza interviului, iar activitatea desfășurată reprezintă, prin etapele pe care le parcurge, o investigație istorică.</p>
Tehnica interviului	<p>Utilizarea interviului ca tehnică de comunicare, dar și instrument de cercetare, în cazul istoriei orale, presupune:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ demersuri de organizare – stabilirea contactului cu persoana interviuată, verificarea mijloacelor de înregistrare a conversației și stabilirea locației; ➤ conceperea listei de întrebări; ➤ abilități personale precum ascultarea activă, utilizarea limbajului non-verbal; ➤ stabilirea modalităților de analiză și de evaluare a interviului. <p>Câteva aspecte sunt importante în redactarea și adresarea întrebărilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificarea întrebării care stă la baza cercetării: ce vrem să aflăm; ➤ transformarea întrebării de cercetare în întrebări pentru interviu²⁵; ➤ stabilirea ordinii întrebărilor; ➤ stabilirea momentului de început și de sfârșit al interviului; ➤ elaborarea unor întrebări de verificare; ➤ ordonarea întrebărilor de la simplu la complex.
Raportul de interviu	<p>Dacă interviul a fost înregistrat trebuie să se facă transcrierea răspunsurilor. Urmează apoi organizarea și evaluarea datelor obținute. Având în vedere caracterul subiectiv al acestora este absolută nevoie ca ele să fie comparate cu alte surse (documente, imagini, articole din presă). Demersul se încheie cu un raport de interviu care va cuprinde principalele observații, plus datele generale (unde s-a desfășurat interviul, data, ora). În raport se notează eventualele evenimente neprevăzute care au apărut pe parcursul interviului. O astfel de structură este propusă în anexe.</p>
Proiectul Vecinii noștri	<p>Proiectul „Să vorbim cu și despre vecinii noștri”²⁶, realizat în cadrul Pactului de Stabilitate pentru Europe de Sud-Est și coordonat de Institutul</p>

²⁴ Recomandăm reluarea materialelor din cursul opțional de Istorie orală (autor, prof. dr. Toader Nicoară).

²⁵ Se recomandă includerea întrebărilor de tip *descriptiv* (care solicită interviuatului să descrie în termeni proprii întâmplări, evenimente), *structural* (care facilitează exprimarea punctelor de vedere și a cunoștințelor) și întrebări *de contrast* (care oferă ocazia comparațiilor)

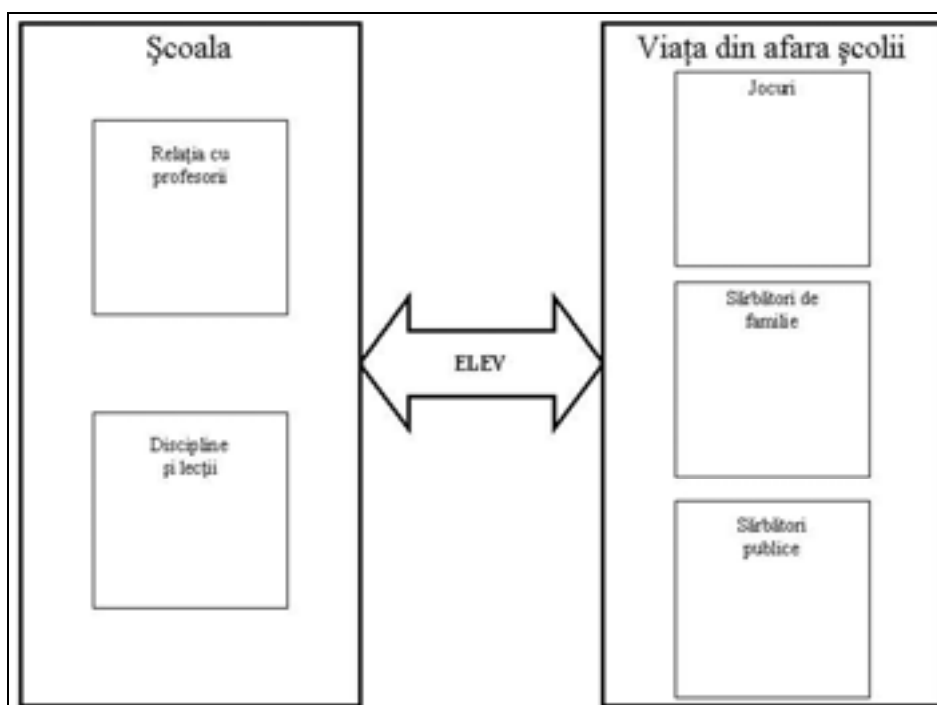
de Științe ale Educației este un exemplu de utilizarea a istoriei orale ca demers de investigare realizat de către elevi din cele patru țări participante: Bulgaria, Republica Moldova, România și Serbia.

Temele de interes sunt: semnificația anului 1940, respectiv, a perioadei comuniste în istoria celor patru țări. Elevii, coordonați de profesorii lor au intervievat martori ai evenimentelor folosind un set de întrebări negociate în comun. Întrebările au vizat modul în care oamenii obișnuiți au resimțit evenimentele și cum le-au influențat acestea existența – viața familială, educația, relațiile cu vecinii. Forma de prezentare a rezultatelor a fost realizarea unei pagini web, la care se adaugă un volum cuprinzând îndrumări metodice pentru profesorii interesați de aplicarea unor metode similare cu colectivele lor de elevi. Pe parcursul desfășurării proiectului, elevii participanți au avut ocazia să se întâlnească de două ori. În aceste întâlniri, elevii au lucrat împreună și, pornind de la rezultatele lor, au stabilit care este cea mai bună modalitate de prezentare a materialelor.



Temă de reflecție

Alcătuiți împreună cu elevii clasei a VIII-a o listă de întrebări pentru un interviu pe tema școlii și copilăriei în perioada comunistă. Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului conform organizatorului grafic prezentat. Porniți de la metodologia propusă mai sus și - în cazul în care întâmpini dificultăți - luați în considerare elementele menționate în capitolul relevant din modulul Istoria orală (autor, prof. dr. Toader Nicoară).





Abilități și atitudini dezvoltate prin intermediul utilizării interviului

R. Stradling²⁷ identifică următoarele achiziții pe care le favorizează utilizarea interviului:

- deprinderi de formulare a întrebărilor;
- abilități de comunicare, adică cum să-i determine pe subiecții interviului să se simtă în largul lor (implicarea în discuție, ascultarea);
- abilitatea de a face față unor discuții cu persoane din generații diferite și cu perspective, experiențe și presupuneri diferite;
- abilitatea de a examina dovezile istoriei orale și de a le stabili relevanța și corectitudinea, de a elabora o relatare sau o cronologie, de a formula o concluzie cu privire la ceea ce s-a întâmplat și de ce;
- deprinderea de a produce înregistrări valide și demne de încredere și de a le utiliza pentru a construi o relatare.

Din acest punct de vedere, interviul oferă oportunități importante de atingere a unor obiective cadru formulate prin curriculum-ul național (pentru detalii, vezi modulul Didactica II).

²⁷ Să înțelegem istoria secolului XX



Test de autoevaluare 2

1. Completează următoarele enunțuri:

1.1. Două criterii de evaluare a unui eseu sunt:

.....
.....

1.2. Trei acțiuni care pot să faciliteze discuția sunt:

.....
.....
.....

1.3. Două avantaje ale utilizării interviului sunt:

.....
.....

2. În spațiul liber de mai jos, notează două motive pentru care utilizarea scrierii în învățarea istoriei este o temă actuală.

Răspunsurile pot fi consultate la pagina 37

1.8. Rezultatele testelor de autoevaluare

Testul 1

1.1.

- a. Emitentul, receptorul, mesajul.
- b. Identificarea și selectarea informațiilor din sursele istorice, analiza și ierarhizarea, utilizarea lor în alte contexte, compararea informațiilor din surse diferite și/sau contradictorii, utilizarea lor în texte proprii.
- c. Surse scrise și surse vizuale, surse cartografice.

Testul 2

1.1. prezența introducerii și a concluziilor; cuprinsul respectă cele afirmate în introducere; ideile sunt ordonate logic și plasate în cate un paragraf; stilul este clar și precis; dovezile au fost evaluate și s-au prezentat punctele bune și cele negative; punctul de vedere al autorului este evident și bine precizat.

1.2. parafrizarea – astfel încât elevul să simtă ca a fost înțeles iar colegilor săi să li se faciliteze înțelegerea printr-un rezumat esențializat a ceea ce a fost spus pe larg; verificarea înțelegerii – prin adresarea unei întrebări de clarificare astfel încât elevul să reformuleze ceea ce a spus; complimentarea unui punct de vedere interesant sau pertinent; sugera-rea unei noi perspective sau a unui contraexemplu pentru a contracara – fără a critica în-să – un punct de vedere nerealist; energizarea discuției – folosind o glumă sau solicitând în mod explicit luarea de poziții din partea celor tăcuți; medierea divergențelor prin reformularea punctelor de vedere opuse din perspectiva toleranței; evidențierea relațiilor dintre intervențiile diferiților elevi – ceea ce va oferi coerență și relevanță temei de discutat și comentariilor elevilor, facilitând înțelegerea conceptelor vehiculate; rezumarea ideilor principale.

1.3. flexibilitatea demersului, asigurarea controlului asupra sesiunilor întrebărilor, fapt ce are consecințe pozitive asupra acurateții răspunsurilor, asigurarea unor răspunsuri personale, fără intervenția altora

2. Datorită dimensiunii interdisciplinare, permite o mai bună diferențiere între diferitele stiluri de comunicare, permite o evaluare mai obiectivă decât răspunsurile orale, este un antrenament util pentru testările naționale, asigură o învățare de profunzime.

1.9. Lucrare de verificare 1

Pornind de la informațiile din această unitate de învățare, redactați un eseu pe tema aportului istoriei în dezvoltarea competențelor de comunicare folosind exemple din practică. Apoi realizați un organizator grafic de tip tabel, cu două coloane (surse istorice și competențe de comunicare) care să facă trimitere la obiectivele de referință precizate în programă.

Barem: formularea clară a obiectivelor și punctelor de vedere personale – 10 %; precizarea raportului dintre diferite surse și competențele de comunicare – 20 %; utilizarea de exemple din practica proprie – 15 %; relevanța exemplurilor în raport cu sursele și cu competențele precizate – 15 %; realizarea tabelului – 15 %; identificarea obiectivelor de referință 15 %; din oficiu – 10 %.

Dacă întâmpini dificultăți, reia lectura unității de învățare și reia unitățile de învățare 1 și 2 din modulul Didactica II. Apoi, ia în considerare planificarea anuală pe care ai făcut-o la școală.

Lucrarea nu trebuie să depășească 7 pagini (Times New Roman, font 12) și va fi remisă tutorelui la sfârșitul cursului.

1.10 . Bibliografie minimală

Șoitu, L., Pedagogia comunicării, Institutul European, 2001, capitolul 5 (paginile 153-185)

Pânișoară, O., Comunicarea eficientă, ed. a II-a, Polirom, 2004, capitolul introductiv

Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L., Strategii didactice inovative – suport de curs, Centrul Educația 2000+, 2003

Căpiță, L., Căpiță, C., Tendințe în didactica istoriei, Ed. Paralela 45, Pitești, 2005, Capitolul 5 (paginile 110-134)

Eco, U., Dicționar de semiotică generală, capitolele I – III (cu paginile în funcție de ediție)

1.11. Anexe

Exemplu de comentariu de text (din Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară Om și societate, învățământ liceal, Ed. Aramis, București 2001)

<p>Sugestii metodologice</p> <p>Comentariul de text – Etape</p> <p>1. Identificarea autorului Autorul textului poate fi un individ sau un grup. Autorul-decident: trebuie precizată funcția acestuia la momentul în care scrie. Autorul-executant: trebuie identificat statutul social și cultural, eventual angajamentul sau politic.</p> <p>Măsură: autorul poate fi neutru; el se mulțumește doar să precizeze faptele, să le sprobe sau să le condamne.</p> <p>2. Reperarea temei Tema tratată de text poate privi viața politică, natura unui regim politic, acțiunea unui conducător, situația economică și militară a unui stat sau a unui grup de state. Poate fi un text care privește relațiile internaționale, un conflict, un eveniment cultural sau religios. Trebuie repetată în text, prin frecvența lingvistică, natura vocabularului folosit (frecvența apariției unor cuvinte este importantă).</p> <p>3. Situația în timp a) Datarea și periodizarea. Când se situează în timp evenimentul despre care vorbește textul? Care este denularea faptelor? Trebuie notate reperele cronologice: date, perioade, vocabularul cronologic. b) Situația textului: care este data publicării textului? Este el contemporan faptelor? A beneficiat de un recul? Care este durata de timp între scrierea textului și evenimentele despre care se scrie? Trebuie măsurată amplitudina decalajului cronologic și notată importanța faptelor survenite în acest timp.</p> <p>4. Situația în spațiu a) Localizarea: este un eveniment privitor la un oraș, o zonă strategică, o regiune, un stat, un grup de state sau un sistem de alianțe. b) Situația la scară: în ce ansamblu geostrategic, economic, cultural, ideologic mai vast se înserează documentul.</p> <p>5. Precizarea contextului Identificarea aluziilor la contextul politic, economic, ideologic, social, național sau internațional. Verificarea faptelor. Precizarea situațiilor.</p> <p>6. Importanța textului Trebuie confruntat textul cu evenimentele care au urmat. În ce măsură textul prezintă evenimentele, temerile emise, certitudinile enunțate. Speranțele formulate sunt ele verificate? Reculul cronologic permite să se răspundă la aceste întrebări.</p> <p>7. Lărgirea orizontului Trebuie confruntat textul cu alte puncte de vedere. În ce măsură autorul este în consens cu contemporanii? Reflectă el punctul de vedere al unei majorități, al unei minorități?</p> <p>Exemple Aelius Aristide, Elogiul Romei (Discursul al XXVI-lea) „Îmi pare rău că în această cetate ați stabilit o constituție care nu seamănă nici unei altora. Înainte, de fapt, se considera că societatea admite trei stări. Două erau cunoscute sub nume de la cei ce aveau conducerea: tirania și oligarhia, regalitatea și aristocrația. O a treia categorie corespundea democrației, bine sau rău condusă. Cetățile primiseră, așadar, fiecare constituția sa după cum a vrut soarta sau s-au exprimat ele. În cetatea voastră, nimic nu este asemănător, este ca și cum ar fi un amestec din toate constituțiile, fără aspectele negative ale fiecăreia. Iată de ce ea a rămas fără Dumnezeu și în schimb forța poporului și cum a răbitat metoda lui ceea ce putea dăni</p>	<p>și cere, ne-am gândit că este vorba despre o democrație; când ne interesam de Senat, unde s desfășoară consiliul și care controlează magistraturile cu autoritate, ne-am gândi că nu exist aristocrație mai desăvârșită ca aceasta, când ne întoarceam privirea spre eforul sau pitaneul care prezidează toate acestea, acest om căruia poporul îi dă ascultare și de la care cei puțin primes magistraturile și puterea, vom vedea în el pe cel care deține monarhia cea mai desăvârșită, monarhie însă, nelătinată de vicilele tiraniei și care întrece în grandoare majestatea regală”.</p> <p>Puncte de plecare în analiza textului</p> <p>1. Principalele idei: textul descrie statul roman (imperial) după conceptele filosofiei politice grecești clasice (Aristotel), revărsate în secolul II d. Hr. de către reprezentanții curentului sofist. Acest curent marchează revenirea culturii grecești și un avânt al acesteia în partea orientală a imperiului.</p> <p>2. Autorul Aelius Aristides, cetățean roman de origine greacă, deține funcția de retor. În timpul Antoninilor, ceea ce înseamnă că era înscănat cu compunerea și rostirea discursurilor oficiale, laudative la adresa puterii. Din această activitate a rezultat opera „Discursuri”, care l-a făcut celebru. Discursul al XXVI-lea, „Elogiul Romei”, insistă asupra excelenței dominației romane stadiul ultim al inteligenței politice grecești prin statul roman. Textul infățișează multe imprumuturi din Aristotel și Polybios. Este relevantă afirmarea noii priorități acordate aspectului monarhic ce ține cont de o evoluție consacrată a instituțiilor romane de la Augustus la Antonini.</p> <p>Aelius Aristide consideră monarhia un regim politic ideal. El continuă tradiția inaugurată de Herodot, dar face elogial guvernării politice din vremea Antoninilor: aceasta este văzută ca o monarhie temperată. Ideea va fi continuată în epoca Luminilor de către Ch. S de Montesquieu în „Despre spiritul legilor”.</p>
---	---

Unitatea de învățare 2

Non – formalul mediat de mijloacele de comunicare

Cuprins

2.1. Competențele unității de învățare	40
2.2. Introducere	41
2.3. Mass-media și libertatea de exprimare	43
2.4. Presa ca sursă istorică	44
2.5. Documentarul istoric de radio/televiziune	46
2.6. Manipulare și persuasiune prin mass-media	50
2.7. Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice	54
2.8. Internetul – valoare de documentare; relevanța și relevanța informațiilor	56
2.8.1. Internetul și istoria	56
2.8.2. Exigențe pedagogice în utilizarea internetului	58
2.8.3. Strategii de căutare a informației pe internet	59
2.9. Răspunsuri la temele de autoevaluare	61
2.10. Lucrare de verificare 2	62
2.11. Bibliografie	62

2.1. Competențele Unității de învățare 2

Pe parcursul acestei unități de învățare, urmează să îți dezvolți următoarele competențe:

- Descoperirea de ocazii de învățare a istoriei prin intermediul mass media;
- Folosirea achizițiilor elevilor dobândite în context non – formal pentru o învățare de calitate a istoriei în școală;
- Încurajarea elevilor pentru extinderea achizițiilor la istorie prin intermediul mass media;

2.2.Introducere

Informația a devenit vitală în societatea comercială și industrială a secolului al XIX-lea

În anii '70 au fost consacrate în istoria socială a mass media expresii precum „tehnologia informației” sau „societate informațională”. Informația era considerată încă din secolul al XIX-lea vitală pentru o societate comercială și industrială în care viteza și distanța erau factorii în funcție de care se aprecia succesul în afaceri și profitul. Informațiile erau sinonime la acea vreme cu veștile sau știrile.

Informația și educația au produs bogăția societăților care le-au susținut și dezvoltat.

Industrializarea a depins pe termen lung de circulația informației, dar și de accesul populației la educație. La sfârșitul secolului al XIX-lea alfabetizarea a ajuns să fie considerată esențială pentru dezvoltarea societății, la fel cum la sfârșitul secolului XX alfabetizarea digitală în domeniul utilizării calculatorului a devenit o condiție a integrării societăților în circuitul mondial al informațiilor. Viteza de circulație a informației și educația au produs bogăția statelor care le-au apreciat, susținut și promovat.

Divertismentul și sportul – mijloace de relaxare în masă

Pe lângă producerea bogăției oamenii au simțit nevoia să-și consume timpul liber într-o manieră cât mai relaxantă și distractivă. Sportul și divertismentul au devenit încă de la începutul secolului XX ocaziile de relaxare și recreere aflate la îndemâna unui public foarte larg.

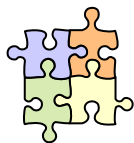
Informația, educația, divertismentul – „sfânta treime” a mass media

În prima jumătate a secolului XX mass media a preluat nevoile sociale, dovedite esențiale deja, ale oamenilor și le-a transformat în „evenimente”. Informația, educația și divertismentul au alcătuit o „sfântă treime” în jurul căreia s-au construit imperii mass media. Fie că ne referim la presa scrisă – devenită a patra putere în stat încă de la jumătatea secolului al XIX-lea – fie că analizăm „epoca radiodifuziunii” din perioada interbelică, pe cea a televiziunii postbelice, a cinematografului sau pe cea a internetului contemporan, vom constata că cele trei funcții general acceptate ale diferitelor mijloace de comunicare – informație, educație, divertisment – au schimbat echilibrul dintre public și privat în secolul XX și au modificat factorii de putere în lumea contemporană.

Puterea presei scrise, a radioului, televiziunii sau a noilor tehnologii de informare și comunicare (TIC) este expresia noii surse de bogăție a lumii contemporane: informația.

Influența mass media asupra societăților a fost încă de la început uriașă. În 1938, actorul Orson Welles în rol de crainic la postul de radio CBS, în SUA, a transmis pe calea undelor o versiune adaptată a cărții lui H. G. Wells *Războiul lumilor*. „Anunțul” său despre aterizarea marșienilor a generat o panică uriașă pe întreg teritoriul american, astfel încât dramatizarea radiofonică unei cărți a devenit „cea mai formidabilă știre a secolului”.

În 1950, ziarul britanic *Daily Mirror* scria că „dacă lași televizorul să-ți intre pe ușa, viața ta nu va mai fi la fel niciodată”, iar celebrul arhitect Frank Lloyd Wright a numit



televiziunea „gumă de mestecat pentru ambii ochi”.
Cât despre termenii *internet* sau *web* vom spune doar că în 1990 nu figurau ca atare în publicațiile de specialitate, iar astăzi după 15 ani, există opinia că internetul „poluează spiritul uman la nivel mondial”

Temă de reflecție

Citește textele următoare și descoperă exemple de influențe ale mass media asupra societății. Propune alte două exemple. Pornește de la mass media la care au acces elevii tăi.

"Un număr de evenimente internaționale, în special jocurile olimpice, reînviată la Atena în 1896, au devenit o componentă esențială pentru media, care au influențat direct locația Jocurilor și imaginea acestora. Olimpiada germană din 1936, pusă în scenă și filmată de naziști, s-a bucurat de o largă atenție. La fel s-a întâmplat și cu ediția centenară de la Atlanta din 1996. (...). Există și o dimensiune tehnologică. La Jocurile Olimpice din 1912 de la Stockholm și-au făcut apariția instrumentele electrice de cronometrare la probele de atletism. Camerele de filmat noi și de dimensiuni mai mici, grupate și amplasate cu grijă, au permis publicului să vadă mai mult din ceea ce se petrece. Reluările fascinau și erau studiate și de atleți. La fel s-a întâmplat săptămână de săptămână cu incidentele televizate de pe terenurile de fotbal, cricket sau baseball, care implicau arbitrii precum și jucătorii, aflați acum sub ochiul atent și constant al media. Aparatul de filmat a devenit și arbitru. Televiziunea a influențat desfășurarea în timp a jocurilor sportive și chiar și anumite reguli ale acestora."

Asa Briggs, Peter Burke, *Mass media. O istorie socială.*
De la Gutenberg la Internet, 2005

"Războiul din Golf, din 1991, a fost un război în care un dram de silicon dintr-un computer a putut avea mai mult efect decât o tonă de uraniu. La sfârșitul « Furtunii în Deșert » în zona de război existau peste 3000 de computere cuplate cu computerele din Statele Unite. Cunoașterea a avut mare importanță pentru armele și tacticile rivale, acordând credit ideii că dușmanul poate fi înșelător în principal prin distrugere și fracturare a mijloacelor de comandă și control. (...). Începând cu capacitățile minimale din regiune, s-a construit cu toată viteza un set complex de rețele interconectate. Aceste rețele s-au bazat pe 118 stații de sol mobile pentru comunicațiile prin satelit, suplimentate cu 12 terminale de sateliți comerciali, folosind 81 de comutări care puneau la dispoziție 329 de circuite vocale și 30 de circuite pentru mesaje. S-au stabilit legături extrem de complexe pentru a corela numeroase baze de date și rețele diferite amplasate în Statele Unite cu cele din zona de război. În total acestea au suportat 700 000 de convorbiri telefonice și 152 000 de mesaje pe zi, folosind 30 000 de frecvențe radio. Numai războiul aerian singur a implicat aproape 30 000 000 de apeluri telefonice."

Alvin Toffler, *Război și anti război.*
Supraviețuirea în zorii secolului XXI, 1995

2.3 Mass media și libertatea de exprimare

Istoria este o narațiune simplificată a realității, dramatizată și investită cu sens. Mass media participă la acest proces.

Valorificarea memoriei istorice este una dintre țintele sociale ale mass media. Fie că se petrece în abordări clasice (conferințe, dezbateri, evocări de personalități sau evenimente, documentare TV, comemorări sau sărbători, reportaje, spectacole de teatru sau film etc), fie că se exprimă asupra istoriei în manieră *live* – vezi Revoluția română în direct sau atentatele de la 11 septembrie 2001 – abordarea istoriei înscrie mass media în infrastructura electronică devenită esențială pentru istoriografie. Mai mult sau mai puțin scrupuloasă cu trecutul, mass media alcătuiește o rețea informațională care cuprinde cuvânt vorbit, scris, imagine, sunet, față de care simplul consumator trebuie să-și ia măsuri de precauție dacă nu vrea să sfârșească strivit de cantitate, dar și de emoție.

Explozia multimedia a produs un tip de om cu o cultură a afirmației credibile și neverificate transmisă fără rezerve mai departe.

Revoluția comunicațiilor a împărțit istoricii în două categorii. Adepții ideii potrivit căreia esența puterii se întemeiază pe cunoaștere. Și susținătorii ideii de control media, în care se iau în considerare tehnicile de bombardare cu informații, controlul prin înflorirea lucrurilor, divulgarea ce nu poate fi pusă pe seama nimănui și minciuna de care nu răspunde nimeni, toate ca parte a procesului mediatic. Se consideră că în societatea multimedia a apărut o cultură a presupunerii și a afirmației neverificate, aceasta înlocuind cultura mai veche a îndoielii și verificării.

Pasul către tehnicile de persuasiune și manipulare a fost făcut cu nonșalanță și în mod natural. Atacul asupra rațiunii publice sau private, întemeiată pe încrederea în relatarea evenimentelor a produs o coliziune între multiplele adevăruri difuzate de mass media și sănătatea noastră mentală.

Manipularea și persuasiunea media sub semnul libertății de comunicare

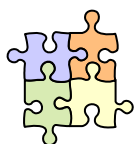
Persuasiunea se delimitează cu dificultate de propagandă. O posibilă definiție a persuasiunii este aceea că aceasta reprezintă tentativa conștientă de a schimba atitudinile, credințele sau comportamentul unui alt individ sau grup de indivizi prin transmiterea unui mesaj. Diferența față de demersul propagandistic ar consta în faptul că persuasiunea este tranzacțională, cu alte cuvinte ambele părți își satisfac interesele în cadrul procesului, în timp ce propaganda servește interesul doar uneia dintre părți.

Mass media are uneori un rol discutabil în ceea ce privește prezentarea evenimentelor sau chiar crearea acestora.

Situațiile istorice în care mijloacele de comunicare au jucat roluri discutabile nu numai în privința prezentării și interpretării evenimentelor, ci și (în manieră controversată) în crearea acestora, sunt numeroase: asasinarea președintelui Kennedy, războiul din Vietnam, scandalul Watergate și demisia președintelui Nixon, căderea Zidului Berlinului, prăbușirea Uniunii Sovietice, Războiul din Golf, dezmembrarea Iugoslaviei, atacul NATO asupra Serbiei. Cazul Revoluției

În producțiile mass media educația a fost întotdeauna pe ultimul loc.

Prezentarea evenimentului istoric în media este uneori situată la granița dintre realitate și ficțiune.



române de la 1989 este unul exemplar.

În triada mediatică informație – educație – divertisment, educația a fost întotdeauna pe ultimul loc. Ba mai mult, linia de demarcație între informație – educație – divertisment a devenit din ce în ce mai neclară: info – divertismentul, tele – istoria, au fost oferite regulat fie că era vorba de evenimente cruciale în istorie, fie că nu. Distincția între ficțiune și realitate a devenit la fel de dificilă ca și în cazul filmului artistic cu subiect istoric sau a literaturii istorice. Față de acestea din urmă neacceptarea premisei că sunt opere de ficțiune și nu realitate istorică poate fi fatală într-un demers de cunoaștere istorică.

Temă de reflecție

Citește textul și identifică:

- o consecință a dezvoltării tehnologiei;
- o performanță a mass media;
- o încercare de manipulare a informației prin persuasiune;
- un efect exercitat asupra mediilor politice;
- o reacție psihologică față de transmisiile TV:

“O dată cu dezvoltarea comunicațiilor prin satelit și prin computer (un factor tehnologic), știrile au călătorit mai repede ca înainte, iar felul în care CNN a tratat Războiul din Golf a captivat atenția întregii lumi. Când Saddam Husein a invadat Kuwaitul în 1990, CNN avea mai puțin de un milion de telespectatori. Când avioanele aliate bombardau Bagdadul în fiecare noapte în 1991, avea aproape șapte milioane. Pentagonul a încercat să administreze știrile, utilizând videocasetele și informările pentru presă – și, într-o mare măsură a reușit -, dar transmisiunile postului au fost urmărite de Margaret Thatcher, de Boris Elțin și de colonelul Gaddafi, precum și de președintele George Bush și de Saddam Husein. Exista un sentiment acut al imediateții”

Asa Briggs, Peter Burke, *Mass media. O istorie socială*.

De la Guttenberg la Internet, 2005

- « Războiul din sufragerie » este titlul unei cărți publicată în 1969 pe tema modului în care televiziunea a adus imaginea războiului în fiecare casă. Alcătuieste un eseu de 300 de cuvinte cu acest titlu.

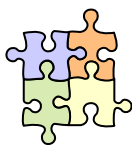
Abordarea presei ca sursă istorică înseamnă respectarea regulilor de analiză a unei surse istorice scrise.

2.4.Presa ca sursă istorică

Arhivele de presă (colecții de ziare, sinteze ale unor instituții specializate etc) pot oferi posibilitatea de a examina reacțiile presei față de diverse situații istorice în aceeași manieră și cu aceleași precauții cu care se studiază orice sursă istorică. Analiza presei este un foarte util exercițiu de gândire critică deoarece permite elevilor:

- Să facă diferența între informațiile reale și opiniile în legătură cu acestea;
- Să observe deosebirea între explicații, descrieri și concluzii;
- Să precizeze poziția autorului în raport cu subiectul tratat;
- Să evalueze valoarea de sursă documentară istorică a articolului, reportajului, comentariului s.a.m.d. respectiv

În abordarea presei scrise își mențin actualitatea principiile și regulile invocate cu privire la sursele istorice scrise.



Temă de reflecție

- Caută în articolul următor:
 - informații
 - explicații
 - descrieri
 - opinii ale autorului
 - concluzii

Formulează un punct de vedere propriu pornind de la organizatorul grafic de mai jos.

În cazul în care întâmpini probleme, recitește capitolul II (pag. 20-44) din lucrarea lui L. Șoitu.

Libertatea în Europa sugrumată de anti-terorism

O directiva secretă a Comisiei Europene propune ca datele de utilizare a telefonului - fix sau mobil - să fie stocate pe o perioadă de un an, iar datele Internet timp de șase luni, transmite site-ul Euractiv.com. Textul, pus la dispoziție de o organizație non-guvernamentală care militează pentru drepturile utilizatorilor de internet sub titulatura "European Digital Rights", apare la câteva săptămâni după ce Parlamentul european a respins în unanimitate o propunere similară. Spre deosebire de documentul anterior, directiva Comisiei Europene prevede termene mai scurte pentru stocarea datelor, precum și posibilitatea "rambursării costurilor adiționale" pentru operațiunile de acest gen către serviciile de internet și companiile de telecomunicații.

Precauțiile statelor europene

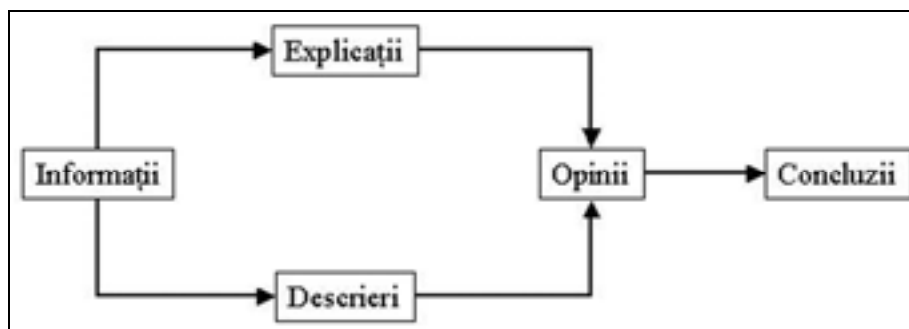
Documentul Comisiei Europene, prezentat în avanpremieră de organizația non-guvernamentală "European Digital Rights", intervine în urma unor măsuri de securitate adoptate, recent, în statele europene. Drept urmare a atentatelor de la 11 septembrie 2001, autoritățile de la Londra au introdus mandate de arestare preventivă, prin care o persoană poate fi privată de libertate în absența unui proces, urmând ca, după atentatele comise asupra rețelei de transport londoneze la 7, respectiv 21 iulie, să definească noi tipuri de infracțiuni și să creeze baze de date ale indivizilor cu "comportament inacceptabil," detaliază Euractiv. Totodată, oficialii britanici analizează oportunitatea prelungirii duratei de detenție fără proces de la maximum 14 zile la trei luni, propunând ca înregistrările convorbirilor telefonice să fie admise drept probe în instanța. Ca o consecință a atentatelor de la Londra, Franța a reintrodus controlul la frontiere, în baza Acordului Schengen.

Replica italiana nu a întârziat să apară, autoritățile de la Roma aprobând un nou pachet de măsuri de securitate, care califica pregătirea și recrutarea teroriștilor drept infracțiuni, propunând ca perioada de detenție preventivă să fie majorată de la 12 la 24 de ore. De asemenea, în baza noului pachet legislativ, carabinieri dispun de dreptul de a preleva probe ADN fără a fi necesar consimțământul persoane. Spania s-a sesizat la rândul ei, premierul Jose Rodriguez Zapatero subliniind necesitatea creării unei "alianțe a civilizațiilor" pentru a lupta eficient împotriva cauzelor terorismului la nivel internațional.

Rusia, muștrată pentru metode

Autoritățile de la Moscova inventează cazuri de activități criminale și acuza persoane pe nedrept de extremism religios, în încercarea de a-și dovedi eficiența în lupta împotriva terorismului, transmite Mosnews.com, citând unele declarații ale activiștilor pentru drepturile omului din Federația Rusă. Campania anti-teroristă desfășurată în urma luării de ostajici de din septembrie, anul trecut, când 330 de persoane - majoritatea copii - și-au pierdut viața, vizează, în special, comunitatea musulmană din Rusia, precum și cetățenii de origine uzbekă, tadjică și kirghiză, a detaliat Vitali Ponomarev, din partea asociației pentru drepturile omului, Memorial. "Dacă cineva luptă împotriva terorismului prin plasarea unor oameni nevinovați în custodie, numărul teroriștilor și extremiștilor nu va scădea, ci, cu siguranță, va încuraja recrutarea unor forțe adiționale în rândurile lor," a continuat un alt membru al asociației amintite. Oficialii ruși au refuzat să comenteze afirmațiile, biroul procurorului general al Rusiei anunțând că va emite o replică oficială în curând. (D.E.)

Ziua, 4 august 2005



2.5 Documentarul istoric de radio / televiziune

**Tele / radio istoria –
sursă didactică**

Ca orice sursă istorică materialele filmate sau cele audio difuzate de televiziuni sau radio, se selectează în funcție de scopul pentru care este studiată o temă de istorie. Cel mai frecvent se utilizează materialul arhivat în buletinele de știri ale televiziunii / radioului și filmele documentare de televiziune. Oferta televiziunii / radioului acoperă toate tipurile de subiecte: politice, sociale, economice, culturale. Este evident faptul că acestea se referă la istoria contemporană postbelică, dar și la epoci anterioare atunci când este vorba despre filme documentare.

Tele / radio – istoria este accesibilă în trei tipuri de surse:

- Programele care analizează anumite evenimente și care se difuzează o singură dată; ele pot fi înregistrate și utilizate selectiv sau integral la clasă;
- Reconstituirile istorice sunt producții radio / tv care de regulă:

- oferă mai multe perspective asupra unui eveniment
- oferă dialoguri autentice între participanți la evenimente sau dramatizări bazate pe surse primare verificabile;
- transmit o stare de emoție;
- Serialele de televiziune (mai rar realizate de radio) cu prilejul unor aniversări / sărbători / comemorări cuprind mai multe episoade și oferă o imagine globală asupra unor perioade mai lungi de timp. Prezentarea la televiziune este urmată, de regulă, de realizarea și distribuirea de casete video sau CD-ROM (exemple: "serialul produs de BBC în 1996 intitulat "Secolul oamenilor" sau cel realizat în 1991 de studiourile Gaumont și intitulat "Secolul nostru"

Filmul documentar – sursă didactică, dar și sursă documentară importantă.

O notă specială pentru filmele documentare cu subiect istoric al căror număr este deja foarte mare și care sunt difuzate pe canalele de televiziune comerciale sau pe canale de televiziune consacrate exclusiv acestui tip de prezentări de emisiuni.

Valoarea lor poate depăși uneori sursele obișnuite deoarece producătorii au acces la surse neconvenționale (refugiați, imigranți, victime ale războiului sau ale terorismului, victime ale abuzurilor privind drepturile omului etc) - care se înscriu în registrul cercetărilor de istorie orală – sau conving politicienii, participanții la evenimente sau martorii să facă dezvăluiri despre decizii, evenimente, întâmplări, detalii, personalități, despre care sursele clasice nu vorbesc. Filmele documentare devin astfel ele însele surse documentare importante, dincolo de calitățile lor educative.

Radioul și televiziunea trebuie supuse aceluiași gen de cercetare ca orice sursă istorică primară sau secundară. Precauțiile privind trucarea imaginii sau a sunetului sunt esențiale. Procedeele analitice folosite atunci când studiem manuale, documente oficiale, jurnale, scrisori, caricaturi, fotografii, hărți etc sunt indicate și în cadrul studiului emisiunilor radio – tv.

Întrebări utile într-un exercițiu de gândire critică asupra mass media.

- O listă de întrebări utile ar putea cuprinde:
- Care este contextul în care au fost realizate programele de știri, filmele, serialele etc?
 - Cum se numește compania care le-a realizat?
 - Care este publicul țintă vizat de producător?
 - Care este scopul producției respective?
 - Care sunt modalitățile prin care au fost adunate dovezile, dacă au fost verificate, cum au fost editate și coroborate cu alte surse?
 - Care este impactul tehnologiei moderne folosite?



Studiu individual

Completează lista cu câte 3 argumente pro/contra utilizării televiziunii ca sursă didactică la orele de istorie. Pornește tot de la sursele disponibile elevilor tăi. Recitește capitolul dedicat televiziunii din manualul de Mass-media (vezi bibliografia).

Argumente PRO:

- Stimulează curiozitatea pentru istorie.
- Folosește tehnici de prezentare accesibile oricărui tip de public.
- Se pretează la reconstituiri istorice.

1.

2.

3.

Argumente CONTRA

- ✓ Materialele tv sunt dificil de integrat în lecție și solicită o proiectare foarte elaborată.
- ✓ Oferă informații limitate în timp și spațiu fără a discuta contexte istorice mai largi.
- ✓ Nu se citează sursele și nici cum pot fi verificate

1.

2.

3.

Analiza filmelor documentare de către elevi – exercițiu de detectiv al istoriei

În practică, elevii pot fi puși în situația să-și exerseze abilitățile critice asupra surselor istorice prin compararea acestora. Exercițiul poate cuprinde următorii pași: (după R. Stradling, *Să înțelegem istoria secolului XX*)

Faza 1: Elevii urmăresc filmul sau un fragment al lui, luând notițe despre:

- ✓ Momentele cheie și argumentele din comentariu;
- ✓ Genul de dovezi utilizate: mărturii orale, film arhivat, referințe la documente oficiale, mărturii ale experților etc;

Faza 2: Rezumatele observațiilor făcute individual sunt discutate în grupuri mici alcătuiindu-se un rezumat cu care sunt cu toții de acord;

Faza 3: Elevii compară punctul de vedere al documentarului sau filmului cu alte surse: manualul, surse academice, articole etc. Se identifică zonele în care punctele de vedere exprimate diferă sau concordă;

Faza 4: Elevii discută despre diferențele apărute: diferențe de interpretare a surselor, izvoare care au fost omise etc.

“Mediul este mesajul.”
Marshall McLuhan

Un punct important de discuție îl reprezintă faptul că, datorită mediului care transmite mesajul, în cazul nostru televiziunea, acesta poate fi deformat. Ideea îi aparține lui Marshall McLuhan care, în cartea sa *Galaxia Guttenberg*, afirmă că “mediul (suportul) este mesajul”. Explicația constă în ideea că pentru produsele media autonome (ziare, reviste) mesajul este accesibil direct, în condițiile cunoașterii codului de acces. Pentru alte produse media, accesul la mesaj este mediat de un aparat (radio, televizor). Suportul material al mesajului are o deosebită importanță, influențând modul în care persoanele percep mesajul pe care îl transmite.



Temă de reflecție

- Citește textul de mai jos și înregistrează diferențele de percepție a mesajului datorate suportului pe care este difuzat mesajul. Ia în considerare un eveniment concret din ultimii ani. Pornește de la sursele media la dispoziția elevilor tăi.

“Suportul tipărit (ziare, reviste) permite:

- Contactul persoanei cu mesajul transmis pe durata de timp dorită, eventual întreruperea și reluarea acestuia;
- Comportamentul activ al persoanei, în sensul selectării și ordonării mesajelor, după interesul manifestat;

Suportul electronic (audiovizualul) oferă mesaje care:

- se succed rapid neputând fi stocate pe suportul inițial;
- Nu pot fi ordonate în momentul primirii;

Dincolo de accesul direct sau imediat la mesaj, pentru a-l transmite, mediile îl transformă din forma inițială într-o formă marcată de caracteristicile tehnice ale acestora; astfel:

- Pentru publicații:
 - cuvântul vorbit devine semn tipografic
 - Imaginea devine ansamblu de puncte (albe, negre, colorate)
- Pentru radio, TV: cuvântul vorbit, imaginea devin unde electromagnetice.

Operațiile tehnice de transformare a mesajului, cu scopul transmiterii lui modifică structura mesajului, uneori și semnificația lui inițială. Din acest punct de vedere, rezultă importanța adecvării mesajului (sub aspectul structurii și conținutului) la specificul canalului de transmitere.”

I. Buteanu, D. Chrițescu, B. Ficeac, A. Teșileanu, M Toma,
Mass media, Manual pentru liceu, curs opțional (toate specializările)

Folosește schema de mai jos.

Eveniment	Tip de suport	Tip de contact	Consecințe		Diferențe
			Positive	Negative	
	Tipărit				
	Televiziune				
	Radio				
	Electronic				

2.6 Manipulare și persuasiune prin mass media

Manipularea și persuasiunea sunt două modalități prin care mass media poate influența istoria recentă.

Aproape zilnic încercăm să determinăm, prin diverse mijloace, modificarea comportamentului celor cu care venim în contact, pentru a obține o poziție dominantă asupra lor, pentru a obține foloase materiale, pentru a determina realizarea unei acțiuni în interesul nostru etc. Lucrurile se întâmplă și invers, adică suntem supuși permanent tentativei de a ni se induce idei, sentimente, decizii, acțiuni etc. Manipularea și persuasiunea sunt două modalități de influențare a comportamentului în vederea atingerii unui scop anume.

Deși au finalități apropiate – modificări comportamentale și în gândirea unor persoane sau grupuri sociale - o analiză comparativă a celor doi termeni pune în evidență diferențele dintre “manipulare” și “persuasiune”

(după I. Buteanu, D. Chrițescu, B. Ficeac, A. Teșileanu, M Toma, *Mass media*, Manual pentru liceu, curs opțional (toate specializările)

MANIPULARE	PERSUASIUNE
<ul style="list-style-type: none"> • Acțiune prin care se urmărește modificarea atitudinilor, credințelor comportamentului unei persoane sau grup social în conformitate cu interesele inițiatorului dar lăsând celor manipulați impresia libertății de gândire, decizie, acțiune. • Este intenționată (se urmărește un anumit scop) dar desfășurată fără informația subiecților vizați (influențare implicită nedeclarată). • Atitudinea transmisă este contrară intereselor celui care este ținta influenței. • Urmărește inducerea în eroare cu argumente falsificate și apel la paliere non-raționale. • Produce distorsionarea adevărului în vederea atingerii scopului propus. • Are drept consecință pura instrumentalizare a celui manipulat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acțiune prin care se urmărește convincerea pe bază de argumente a unei persoane sau grup social să creadă, să gândească sau să acționeze într-un anumit fel, în condițiile existenței libertății de gândire, decizie, acțiune. • Este intenționată și asumată explicit de autor iar subiecții sunt în cunoștință de cauză, sunt informați (influențare explicită, declarată). • Atitudinea transmisă nu este contrară intereselor celui (celor) vizați. • Folosește argumente, apelează la raționamente corecte din punct de vedere logic. • Folosește enunțuri adevărate în vederea atingerii scopului propus. • Permite subiectului mobilizarea propriilor argumente, propria rațiune pentru a filtra critic acțiunile inițiatorului.

Tipuri de manipulare

După amploarea modificărilor efectuate de cel care realizează manipularea într-o anumită situație socială, se pot identifica trei tipuri de manipulare: manipulare mică, medie și mare. Cu privire la contextul istoric sau chiar la evenimentul istoric, manipularea medie și mare sunt cele care provoacă cele mai importante efecte.

Manipularea medie

Un exemplu de manipulare medie este acela în care se obțin modificări importante ale unor situații sociale folosind tehnici prin care se induce sentimentul de supunere față de autorități sau, dimpotrivă, se obține declanșarea unor revolte sociale. Alte situații de manipulare sunt cele în care se urmărește dezumanizarea victimelor sau a inamicului pentru a obține reacții de aversiune, revoltă, ură din partea unei comunități.

**Temă de reflecție**

- Dă un exemplu de manipulare în istoria României în care pe fondul crizei economice și sociale s-a obținut, prin manipulare, declanșarea unei revolte sociale. Relatează în 200 de cuvinte evenimentele la care faci referire. Apoi analizează relatarea ta cu ajutorul criteriilor prezentate la punctele anterioare. Apoi încadrează descrierea ta într-una din categoriile menționate în tabelul din pagina anterioară.

- **Citește textul de mai jos și enunță tipul de manipulare folosit:**

“De regulă, în presa scrisă sau la televiziune apăreau femei, copii ori bătrâni din Sarajevo – din cartierele musulmane – răniți ori sângerând abundent, pe fondul sonor al răpăitului de mitraliere și al bubuiturilor de tun. Niciodată însă nu erau prezentați copii, femei sau bătrâni, în exact aceiași situație, din partea sârbă a Bosniei. Nici rănille femeilor sau copiilor croați nu-și găseau, de regulă, spațiu, dacă acestea erau rezultatul bombardamentelor sau tirurilor săvârșite de musulmani.”

(după I. Buteanu, D. Chrițescu, B. Ficeac, A. Teșileanu, M. Toma,
Mass media, Manual pentru liceu, curs opțional (toate specializările)

Manipularea mare

Marea manipulare se obține prin influența întregii culturi din care face parte o persoană sau un grup social. Modificările au în vedere sistemul de valori, normele scrise sau nescrise ale societății, iar efectele sunt de mare amploare. Exemplul cel mai elocvent în acest sens în reprezintă modul în care sistemele comuniste au remodelat gândirea oamenilor prin intermediul controlului informațional. Scopul era acela de a determina oamenii să gândească după același model, să aibă aceleași reflexe de gândire și reacție ca și conducătorii. Numit și “omul nou” produsul acestui uriaș experiment social a devenit realitate în toate regimurile comuniste din Europa, Asia sau America Centrală.



Studiu individual

Monitorizează timp de o săptămână emisiunile de știri de la televiziune și încearcă să identifice subiecte în care autorii materialelor încearcă manipularea opiniei publice. Prezintă un exemplu, separând informațiile pe posturi de televiziune. Alcătuiește o listă de tehnici de manipulare cu care te-ai confruntat. Pornește de la structura tabelor de la paginile 58 și 59. Rezumă rezultatele analizei tale în spațiul de mai jos.



Test de autoevaluare 1

Ocazii de învățare a istoriei în afara școlii prin intermediul mass media

1. Enumeră 5 tipuri de prezentări în mass media care sunt surse de învățare a istoriei (se acordă 2 puncte pentru fiecare răspuns corect. $5 \times 2p = 10p$)

.....

.....

.....

2. Numește trei consecințe ale exploziei mass media în domeniul difuzării informației. (se acordă 3 puncte pentru fiecare răspuns corect. $3 \times 3p = 9p$)

.....

.....

3. Numește patru situații politico-diplomatice care aparțin istoriei recente, în care mass media a jucat un rol discutabil în privința prezentării și interpretării evenimentelor. (se acordă 2 puncte pentru fiecare răspuns corect. $4 \times 2p = 8p$)

.....

.....

4. Care este diferența dintre persuasiune și propagandă? (se acordă 10 puncte pentru răspunsul corect)

.....

5. În mass media există patru funcții care domină producția: informația, educația, divertismentul. Care crezi că este a patra funcție importantă a mass mediei? Alege dintre următoarele răspunsuri: politica, publicitatea, sportul, filmul. (se acordă 5 puncte pentru răspunsul corect)

.....

6. Formulează trei argumente pentru care consideri că presa poate fi tratată ca o sursă istorică. (se acordă 4 puncte pentru fiecare argument corect formulat. $3 \times 4p = 12p$)

.....

.....

7. Care sunt diferențele de abordare a surselor scrise și a presei ca sursă istorică? (se acordă 5 puncte pentru răspunsul corect)

.....

8. Enumeră două argumente pentru care documentarul TV este o sursă didactică dar și una documentară. (se acordă 5 puncte pentru fiecare argument corect indicat. $2 \times 5p = 10p$)

.....

.....

Enumeră câte trei elemente care diferențiază manipularea de persuasiune. (se acordă 3 puncte pentru fiecare element indicat corect. $6 \times 3p = 18p$)

.....

.....

Se acordă 10 puncte din oficiu. Total: 100 de puncte.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 61

2.7 Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice

Filmul artistic este o operă de ficțiune.

Filmul artistic este prin definiție o operă de ficțiune. Așadar, din start, istoricul, dar și spectatorul obișnuit, va trebui să refuze calitatea de sursă istorică a unui film artistic cu temă istorică. Motivele sunt mai multe.

Filmul artistic istoric transmite emoție, nu informație.

În primul rând opera de artă transmite emoție și nu informație. Creația artistică este rodul unei stări de spirit, al imaginației, al opțiunilor personale în privința valorilor dar și al mijloacelor artistice. Relația între creația cinematografică și realitatea istorică este, mai degrabă, una tematică decât una de susținere reciprocă. În acest sens, regula este subiectivitatea, iar realitatea istorică este excepția.

Într-un film evenimentele reale se amestecă cu cele imaginare iar personalitățile devin personaje.

În al doilea rând, filmul artistic folosește artificii cinematografice care, cel mai adesea, accentuează evenimente, personalități, stări de spirit sau chiar contexte istorice. Orice regizor amestecă evenimentele reale cu altele imaginate de dragul narațiunii sau al evoluției unor personaje. De asemenea, personalitățile istorice devin personaje care transmit mesaje mult mai puternice ca încărcătură emoțională decât originalul.

Nimeni nu urăște trecutul, istoria. În consecință plăcerea de a ne “implica” în problemele trecutului devine o provocare.

Există cel puțin două motive pentru care se fac filme istorice. Memoria istorică colectivă este totdeauna predispusă să accepte “dezvăluiri” sau “reconstituiri” ale trecutului realizate într-o manieră facilă și accesibilă. Nimeni nu urăște trecutul, istoria. De aceea, plăcerea și satisfacția provocate de apropierea de un trecut, chiar încărcat de dramatism, sunt nemăsurate. Senzația de implicare personală pe care o oferă cinematograful este cu atât mai plăcută cu cât reperele tale culturale sunt mai apropiate de subiectul filmului.

Filme istorice de *box-office*

Primul motiv ar deci succesul de *box-office*. Un film istoric cu un mesaj cultural adecvat unui public țintă cât mai larg, cu acțiune și emoție, cu mijloace artistice cât mai spectaculoase, cu actori care au succes la public, umple cu ușurință sălile de cinematograf. Exemple din ultimii ani: *Quo vadis?*, *Patimile lui Hristos*, *Salvați soldatul Ryan*, *Gladiatorul*, *Alexandru cel Mare*, *Troia*, *Inimă neînfricată (Braveheart)*, *Robin Hood*, *Lista lui Schindler*, *La vita e bella*.

Filmul istoric de propagandă

Al doilea motiv se situează în cu totul alt registru. Sistemul de gândire stereotipă, obținut de regimul comunist prin manipulare și persuasiune de care aminteam în finalul capitolului anterior, a fost susținut și prin filmul artistic cu subiect istoric. Evenimente și personalități istorice au devenit un loc comun al sensibilității și mândriei colective naționale. În situația României, filme precum *Dacii*, *Columna*, *Mihai Viteazul*, *Stefan cel Mare*, *Mircea* etc au transformat istoria într-un vehicul de sentimente, uneori asemănătoare cu bucuria simplă și naturală a victoriei obținute de echipa națională de fotbal. Sacrificând deseori faptul istoric,

exagerând victoriile, minimalizând insuccesele istoria a fost idealizată și supradimensionată. Personaje precum haiducii (vezi filmele *Iancu Jianu*, *Pintea* ș.a.) sau luptătorii comuniști ilegaliști (vezi *Pistruiatul*, *Un august în flăcări*, *Lumini și umbre*) au fost transformate în modele care transmiteau sentimente de “mândrie națională mobilizatoare” sau sentimentul eficienței “luptei de clasă împotriva exploatării”. Acest context eroic, marcat de victorii permanente împotriva tuturor dușmanilor, a eliminat nuanțele și detașările necesare în apropierea față de trecut.

Cine? Când? De ce? a realizat filmul.

Această sumară trecere în revistă a unor caracteristici ale filmului artistic istoric nu exclude utilizarea acestuia în activitatea didactică. Analiza unui film artistic suportă aceleași reguli critice care însoțesc analiza documentului istoric autentic. Întrebări precum, cine? (a realizat filmul) când? și mai ales de ce? (care este publicul țintă?, care sunt scopurile urmărite?), sunt legitime și foarte folositoare într-un demers de descifrare a mesajului artistic dar și istoric al unui film. Altfel, observarea decorurilor, costumelor, armelor, arhitecturii, personajelor, sunt indicații de natură didactică ce pot familiariza elevii cu atmosfera unei epoci, cu tradițiile, obiceiurile, limbajul, gesturile etc care aparțin unui trecut dificil de recompus cu mijloacele tradiționale aflate la îndemâna profesorului.



Temă de reflecție

- Vizionează un film artistic istoric și completează următoarea fișă de lucru cu elemente din conținutul filmului. Pornește de la capitolele referitor la televiziune și film din manualul de mass-media.

Realitate istorică	Ficțiune artistică	Elemente neclare, la limita dintre realitate și ficțiune

- Realizează același tip de exercițiu cu elevii. Adaugă o rubrică în care să fie înregistrate stări de spirit, emoții și sentimente pe care le transmite filmul.
 - Propune un alt element de observație (de exemplu, efectele speciale) într-un film care l-ar ajuta pe elevi să distingă între realitatea istorică și ficțiunea artistică.
 - Caută într-un program săptămânal TV filme artistice, filme documentare, -alte emisiuni care au conținut istoric sau care fac referire la istorie. Selectează-le pe cele care crezi că poți să le utilizezi la clasă. Alege un exemplu și descrie modul în care poți să integrezi respectiva emisiune într-o lecție.
- Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Test de autoevaluare 2

Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice

1. Enumeră cinci argumente pentru care filmul artistic cu temă istorică nu este o sursă istorică, ci doar una didactică? (se acordă 6 puncte pentru fiecare argument indicat corect. 5x6p=30p)

.....
.....
.....
.....
.....

2. Care crezi că sunt diferențele dintre un film istoric realizat în scopuri financiare și artistice și un film istoric de propagandă? Enumeră patru astfel de diferențe. (se acordă 10 puncte pentru fiecare argument indicat corect. 4x10p=40p)

.....
.....
.....
.....

3. Enumeră patru argumente pentru care filmul artistic este considerat o sursă didactică. (se acordă 5 puncte pentru fiecare argument indicat corect. 4x5p=20p)

.....
.....
.....
.....

Se acordă 10 puncte din oficiu. Total: 100 de puncte.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 61

2.8 Internetul – valoare de documentare; relevanța și relevanța informațiilor

2.8.1. Internetul și istoria

Internetul înseamnă un nou context “tehnologic” în care se practică meseria de profesor.

Utilizarea internetului și a CD-Rom în predarea - învățarea disciplinei ISTORIE se află încă în stadiu experimental în România. Una dintre misiunile școlii, aceea de socializare a indivizilor, trebuie însoțită de păstrarea fiabilității resurselor utilizate în vederea atingerii obiectivelor privind educația pentru toleranță și pluralism, înțelegere, încredere mutuală și cetățenie democratică. Utilizarea

internetului înseamnă un nou context “tehnologic”, ceea ce impune reevaluarea istoriei din perspectiva sa de domeniu al cunoașterii, dar mai ales ca disciplină de învățământ. Dacă profesorul de istorie consideră disciplina în care este specialist ca un ansamblu de activități profesionale puse la dispoziția elevilor, ca instrumente de orientare a acestora spre învățare, cunoaștere și formare individuală, atunci utilizarea internetului și a altor mijloace electronice de comunicare înseamnă doar dobândirea unor noi reflexe didactice. Reacția tehnofobă a profesorilor este explicabilă numai prin conservatorismul și comoditatea cotidiană și nu are nici o legătură cu minimele dificultăți pe care le implică utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare.

Internetul face parte dintre serviciile “on-line” pe care le oferă mijloacele de informare și comunicare.

Serviciile pe care tehnologiile de informare și comunicare le oferă profesorului de istorie pot fi împărțite în două categorii:

- Servicii “on-line” (de exemplu internetul)
- Servicii “off-line” (de exemplu dicurile compacte cunoscute sub numele de CD-ROM)

Există bineînțeles posibilitatea cuplării acestora. Utilizarea lor înseamnă reunirea textului, imaginii, sunetului și a mișcării într-o ofertă pluridimensională, care nu poate fi decât benefică în înțelegerea unui subiect istoric. Faptul cel mai important este utilizarea lor “la nevoie”, la orice oră, fără restricții, în forma pentru care optează fiecare.

Internetul oferă o istorie pluridimensională.

Accesul “on-line” la surse documentare originale ca și la multiplele interpretări ale acestora, posibilitatea unui contact direct cu istorici, cercetători, experți etc, dobândirea de informații ca și difuzarea unor puncte de vedere, oferă șansa cooperării și colaborării, în grupuri virtuale regionale, naționale sau transnaționale și creează ocazia de a face o lectură plurală a faptelor și evenimentelor istorice. Posibilitatea de regrupare a faptelor, situațiilor, evenimentelor în secvențe care ilustrează cauzalitatea și explică acțiunea factorilor schimbării sau conservării unor structuri este o ofertă din care rezultă “mai multe istorii”, istoria pluridimensională.

Internetul – instrument de cunoaștere la îndemâna elevului și a profesorului, nu trebuie să ne copleșească prin cantitate și timp de utilizare

În consecință nevoia susținerii pedagogice de către profesor este absolută și indispensabilă. Cum la fel de necesară rămâne și consultarea instrumentelor clasice de informare în domeniul istoriei: cărți de specialitate, articole, arhive, fonduri muzeistice. Este însă foarte important ca utilizarea internetului să nu devină un scop în sine, ci să rămână un instrument la îndemâna profesorului și a elevului, fără să copleșească.

2.8.2 Exigențe pedagogice în utilizarea internetului

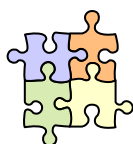
Internetul în lecția de istorie înseamnă: “ruptură” în discursul enciclopedist al profesorului, dereglare a planificării, educație personalizată

Doi factori exercită o presiune constantă asupra profesorului de istorie în încercarea acestuia de a integra internetul în lecțiile de istorie:

- a. multitudinea informației care se oferă spre studiu;
- b. fragmentarea, falsificarea sau deturnarea informației;

În acest context necesitățile pedagogice privind utilizarea internetului sunt legate de modul de integrare a informației, de practicile didactice și de evaluare.

Integrarea internetului într-o lecție de istorie poate reprezenta mai mult o “ruptură” decât un factor de continuitate în desfășurarea unui demers didactic și în parcurgerea unui curriculum școlar. De regulă, “enciclopedismul” ce caracterizează discursul profesorului este întrerupt de integrarea internetului. Ordonarea secvențelor didactice în lecții poate fi de asemenea dereglată, iar planificarea didactică va trebui să răspundă cerințelor unui management riguros al unor mari teme sau epoci istorice. Informația obținută prin apelul la internet trebuie să facă obiectul unui demers permanent și sistematic de structurare și restructurare, în vederea construirii unor cunoștințe valide și funcționale în domeniul istoriei. Și, nu în ultimul rând, s-a observat că folosirea internetului determină o pierdere a semnificațiilor învățământului de tip frontal în favoarea unui demers educațional de tip “vertical” atât în relația profesor-elev, cât și în planul personalizării și individualizării învățării.



Temă de reflecție

- Pornind de la considerațiile de mai sus, alcătuiește o listă de tipul avantaje / dezavantaje ale utilizării internetului în lecția de istorie.

AVANTAJE

DEZAVANTAJE

În învățământul tradițional fiabilitatea surselor este neîndoieabilă.

Învățământul tradițional înseamnă o activitate științifică și pedagogică întemeiată pe un plan de învățământ, pe o programă analitică și pe un set de acțiuni didactico-științifice indicate într-un manual pentru elevi (devenit instrument de referință și pentru profesor) și într-o ofertă pedagogică, relativ abstractă și teoretică, cunoscută sub numele de “metodica predării disciplinei...”. Într-un astfel de demers certitudinea fiabilității surselor și a eventualelor resurse și mijloace didactice cu greu poate fi pusă la îndoială.

Analiza critică a surselor rămâne baza unui demers istoric coerent și onest.

Utilizarea internetului în consultarea surselor documentare schimbă fundamental situația. Există câteva cuvinte-cheie prin care poate fi caracterizată aceasta nouă perspectivă: responsabilitate, judecată critică, opțiune liberă, personalizare, autonomie, motivație, satisfacție intelectuală. Concret, sunt câteva criteriile indispensabile în abordarea ofertei aflată pe internet, în vederea integrării de o manieră operațională a surselor în domeniul istoriei și în atingerea obiectivelor și scopurilor propuse. Pentru a forma un reflex cognitiv critic este necesar ca elevii să poată constata singuri dacă:

- informațiile furnizate sunt complete, disimulate sau pur și simplu există omisiuni;
- există contradicții evidente între informații;
- este verificabilă sursa ce a pus informația în circulație;
- informația poate fi datată;
- se pot identifica intențiile și obiectivele sursei care oferă informația;
- există o calitate reală a ofertei (text, imagine, sunet, estetică, eleganță) sau aceasta maschează lipsa calității informației.

Se poate imputa caracterul “polițist” al cercetării surselor documentare oferite de internet, dar maniera detectivă de studiu este absolut necesară pentru a descoperi falsul, omisiunea, impostura sau eroarea.

2.8.3. Strategii de căutare a informației pe internet

Alcătuirea unei strategii de căutare a informației pe internet este esențială în condițiile în care cantitatea de informație este uriașă. Iată câteva sugestii:

- Asigurați-vă că știți cu exactitate ce căutați;
- Alegeți termeni-cheie care ilustrează clar tema de care sunteți interesați;
- Alegeți un motor de căutare potrivit și căruia îi cunoașteți regulile de funcționare. Aveți la dispoziție: *Google*, *Yahoo*, *Magellan* și altele.
- Asigurați-vă că puteți evalua critic site-ul pe care îl folosiți;
- Selecționați doar site-urile care sunt redactate într-o limbă care vă este accesibilă;
- Dacă site-ul conține clipuri video sau audio asigurați-vă că aveți mijloacele tehnice necesare pentru a le accesa;
- Asigurați-vă că site-ul pe care îl folosiți este gratuit sau că aveți mijloacele financiare pentru a-l putea folosi;
- Verificați viteza de descărcare a paginilor pentru a nu pierde vremea;



Studiu individual

Accesează următoarele adrese de internet și verifică dacă informația îți este accesibilă și folositoare. Alcătuieste un inventar al subiectelor care te-ar interesa în activitatea de la clasă. Ține cont de programa de studiu și fă trimitere la aceasta. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

În cazul în care întâmpini probleme, pornește de la o serie de cuvinte cheie pe motorul de căutare Google (de exemplu, « Al doilea război mondial imagini », « Evul mediu cronici », « Cuza imagini »).

- www.hyperhistory.com
- www.worldwar.com/postres.htm
- www.eb.com/search
- <http://Encarta.msn.com>

Test de autoevaluare 3

Internetul – valoare de documentare; relevanța și relevanța informațiilor

1. Ce avantaje oferă internetul istoricului care cercetează un eveniment / proces istoric? Enumeră cinci astfel de posibilități ale istoricului (se acordă 8 puncte pentru fiecare avantaj / posibilitate indicat(ă) corect. 5x8p=40p).

.....

.....

.....

.....

.....

2. Numește cel puțin două precauții pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere în utilizarea internetului în activitatea curentă de la clasă (se acordă 10 puncte pentru fiecare element indicat corect. 2x10p=20p).

.....

.....

3. Enumeră cinci pași care ar trebui să facă parte dintr-o strategie de căutare a informației pe internet (se acordă 6 puncte pentru fiecare element indicat corect. 5x6p=30p).

.....

.....

.....

.....

.....

Răspunsurile pot fi consultate la pagina 61

2.9. Răspunsuri la temele de autoevaluare

Test de autoevaluare 1

Ocazii de învățare a istoriei în afara școlii prin intermediul mass media

1. documentare TV, comemorări / sărbători, reportaje, conferințe, dezbateri, știri (vezi 1.3. Presa ca sursă istorică, p. 7-9)
2. bombardarea publicului cu informație, divulgarea și minciuna neasumate de nimeni, apariția culturii afirmației neverificate, manipularea și persuasiunea (vezi 1.2. Mass media și libertatea de exprimare, p. 5)
3. asasinarea președintelui Kennedy, războiul din Vietnam, scandalul Watergate, războiul din Golf, războiul din Iugoslavia, revoluția română din 1989 (vezi 1.2. Mass media și libertatea de exprimare, p. 5)
4. Persuasiunea: este tranzacțională, ambele părți își satisfac interesele
Propaganda: servește doar interesul uneia dintre părți
(vezi 1.5. Manipulare și persuasiune prin mass media, p. 13 – 15)
5. A patra funcție este publicitatea (vezi 1.1. Introducere, p. 3)
6. Argumentele sunt personale. (vezi și 1.3. Presa ca sursă istorică)
7. Nu există diferențe de abordare între sursele istorice clasice și presă. (vezi și 1.3. Presa ca sursă istorică)
8. a. accesul producătorului la surse neconvenționale, b. dezvăluirile unor martori sau actori ai evenimentelor (vezi și 1.3. Presa ca sursă istorică, p. 9)
9. vezi 1.5. Manipulare și persuasiune prin mass media, p. 13.

Pentru fiecare răspuns corect se acordă un punct. Un punct se acordă din oficiu. Total 10 puncte

Test de autoevaluare 2

Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice

1. Filmul artistic modifică în mod deliberat realitatea datorită următoarelor argumente: este o operă de ficțiune; nu transmite informație; folosește artificii cinematografice care modifică realitatea istorică; amestecă evenimente reale cu altele imaginare; personalitățile istorice sunt tratate ca personaje; are o puternică încărcătură emoțională; (vezi 2. Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice, p. 16 – 18)
2. Filmul de propagandă: transmite mesaje stereotipe, creează deliberat modele umane pe care le aduce în fața spectatorilor; propune un context eroic; transformă istoria într-un loc comun; sacrifică faptul istoric în favoarea unor scopuri propagandistice; (vezi 2. Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice, p. 16 – 18)
3. Filmul artistic cu temă istorică este o sursă didactică deoarece ajută la reconstituirea unei epoci prin: observarea decorurilor, costumelor, armelor, arhitecturii, personajelor, a tradițiilor și obiceiurilor, a limbajului, gesturilor etc. (vezi 2. Filmul artistic și ecranizarea evenimentelor istorice, p. 16 – 18)

Test de autoevaluare 3

Internetul – valoare de documentare; relevanța și relevanța informațiilor

1. Avantaje / posibilități oferite istoricului: acces „on-line” la surse originale; acces la interpretări multiple ale surselor; posibilitatea unui contact direct cu istorici, cercetători, experți; șansa cooperării și colaborării în grupuri virtuale; ocazia de a face o lectură plurală a faptelor / evenimentelor istorice; posibilitățile de regrupare și restructurare a informației. (vezi 3.1. Internetul și istoria, p. 19)
2. Precauții în activitatea didactică: proiectare atentă la „fragmentarea” discursului didactic; structurarea și restructurarea informației; analiza critică a surselor de informare. (Vezi 3.2. Exigențe pedagogice în utilizarea internetului, p. 20 – 21)
3. Vezi 3.3. Strategii de căutare a informației pe internet, p. 21 –22.

2.10. Lucrare de verificare 2

Pornind de la informațiile din unitatea de învățare, redactați un eseu pe tema dimensiunii didactice a mijloacelor mass-media. Structura eseului poate fi următoarea: semnificația mass-media în lumea contemporană, posibile semnificații educaționale, relația dintre mass-media și curriculum (obiective cadru și de referință), studiu de caz (la alegere, un film, o problemă din presă sau o cercetare pe internet), analiza rezultatelor, sugestii de integrare a mass-media în predarea istoriei.

Barem: respectarea structurii – 10 %; raportarea la curriculum – 20 %; precizarea unor conținuturi din programă și selectarea studiului de caz pe această bază – 15 %; relevanța studiului de caz pentru curriculum – 10 %; studiul de caz (prezentarea activității și a produselor elevilor) – 15 %; analiza rezultatelor – 10 %; sugestii – 10 %; din oficiu – 10 %.

În cazul în care întâmpini dificultăți, reia lectura unității de învățare, alături de reluarea modulelor Didactica ariei și Didactica II.

Eseul nu poate depăși 7 pagini (Times New Roman, font 12 la 1,5 rânduri) și va fi remis tutorelui la sfârșitul cursului.

2.11. Bibliografie

- Stradling, R., Să învățăm istoria secolului XX, Ed. Sigma, București, 2002, capitolul 12 (paginile 171-193)
- Stradling, R., Multiperspectivitatea, un ghid pentru profesori, Consiliul Europei, Strasbourg, 2003, capitolul introductiv (paginile 9-28)
- Iuș, Gh., Istorie. Ghid metodic pentru studenți și profesori debutanți, Ed. Universității “Al. I. Cuza” și Ed. Educația 2000+, Iași și București, 2005 (paginile 56-71)
- Buteanu, I., D. Crișescu, B. Ficeac, A. Teșileanu, M. Toma, *Mass media*, Manual pentru liceu, curs opțional (toate specializările)

Unitatea de învățare 3

Non-formalul de contact

Cuprins

3.1. Competențele unității de învățare	63
3.2. Istoria și familia	64
3.3. Istoria pe teren – muzee, vizite. Conceptul de patrimoniu/moștenire culturală	67
3.4. Călătoria și contactul cu „celălalt”	80
3.5. Prejudecăți și stereotipuri culturale	88
3.6. Rezultatul testelor de autoevaluare. Recomandări	94
3.7. Lucrarea de verificare 3	94
3.8. Bibliografie	95
3.9. Anexe	96

3.1. Competențele unității de învățare

Pe parcursul acestei unități, vei avea posibilitatea să îți dezvolti următoarele competențe:

- Investigarea modalităților de folosire la clasă a achizițiilor istorice dobândite de elevi prin contactul cu familia și comunitatea
- Proiectarea de activități extrașcolare pentru consolidarea achizițiilor de istorie
- Motivarea elevilor pentru recunoașterea stereotipurilor culturale
- Stimularea elevilor de a experimenta istoria în contexte non-formale

3.2. Istoria și familia

Introducere

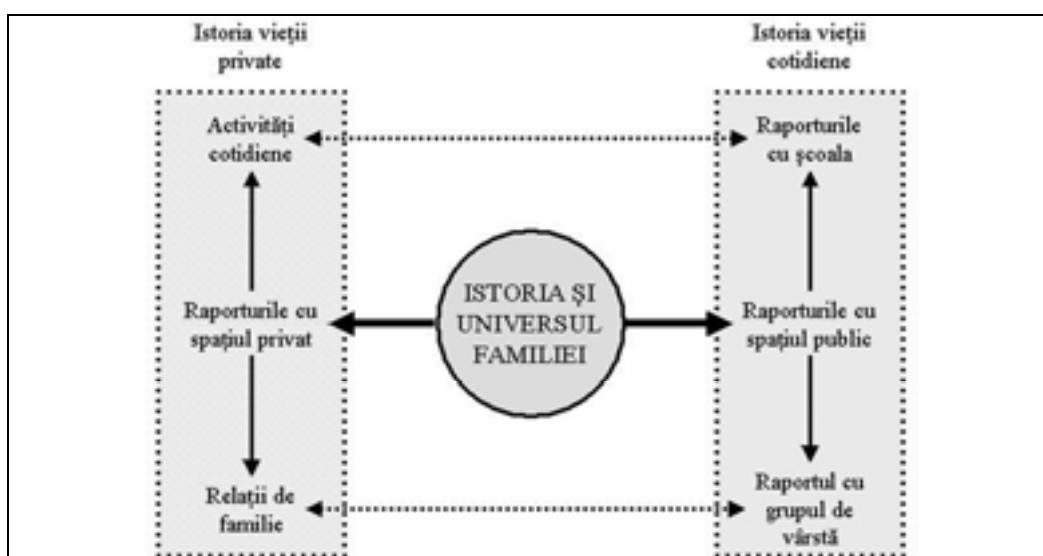
Istoria reprezintă – ca demers intelectual – o dublă provocare. Întâi de toate, pentru că ea nu este accesibilă direct, ci doar prin intermediul surselor. Așa cum s-a mai afirmat, trecutul ca fenomen global este diferit de ceea ce numim istorie. Istoria este reprezentată de percepția contemporanilor asupra evenimentelor la care au asistat sau, în cazul istoriografiei, de interpretările date de către istorici trecutului. În ambele cazuri, dimensiunea subiectivă este deosebită. Asumarea subiectivității este foarte importantă atunci când ne gândim la faptul că există și o latură pozitivă a acesteia, anume empatia. Dacă subiectivitatea în interpretarea faptelor este periculoasă, ea este pozitivă atunci când ne ajută să înțelegem reacțiile oamenilor în fața evenimentelor pe care le-au trăit. Desigur, este vorba de menținerea unui echilibru între empatie și distorsiune. Un segment al cercetării istorice scoate cel mai mult la vedere această problemă a echilibrului dintre distanța istoricului față de evenimentele și situațiile din trecut și capacitatea de “a intra în pantofii celui-lalt” – istoria familiei și a vieții private. În egală măsură este vorba și de analiza vieții cotidiene, dar și – datorită celor implicați – de aspecte legate de istoria copilăriei (vezi și infra).

Evident, nu este locul să ne ocupăm de cercetarea din acest domeniu. Este suficient să spunem că sursele de informare aflate la dispoziție sunt, acum, numeroase și destul de variate, pornind de la studiile, clasice, coordonate de Ph. Aries până la lucrările mai recente dedicate unor aspecte particulare legate de viața cotidiană din perioada comunistă.

Domenii relevante

Diferitele domenii enumerate mai sus sunt relativ bine separate ca subdomenii ale cercetării istorice, dar în cazul predării istoriei, situația este mai complicată, mai ales la vârste mici de școlaritate. La acest palier de școlaritate, caracterul holistic al experiențelor personale și al formelor de enculturație¹ duce la o viziune mai puțin pragmatică asupra cunoașterii. Schema de mai jos rezumă acest punct de vedere.

Fig. 3.1.



¹ Definită ca procesul de preluare de către copii a principalelor elemente din cultura comunității care asigură prima inserție a lor în societate (limba maternă, obiceiuri de adresare, comportamente publice – de la regulile de luare a mesei la cele legate de igiena personală).

„Traducerea” schemei de mai sus implică lămurirea elementelor legate de opțiunea pentru anumite tipuri de istorie și – la un palier mai practic – pentru anumite tipuri de abordări a demersurilor de tip deductiv.

**Relația dintre
experiența
elevilor și
predarea-
învățarea istoriei**

Afirmația că primul contact cu istoria al elevilor trebuie să țină cont de experiența de viață a acestora este foarte adevărată. Caracterul foarte abstract al conținuturilor (fapte și concepte) nu face decât să îngreuneze asimilarea acestora, ca să nu mai vorbim de transferul de competențe și deprinderi de muncă intelectuală. Desigur, există și voci care consideră că dacă se ține cont de aceste reflecții nu rămâne mare lucru din “adevărata istorie”. Nimic mai fals. Căutarea analogiilor și a termenilor de comparație din sfera experienței elevilor înseamnă a crea oportunități pentru abordarea temelor de istorie socială și economică, de istorie cotidiană și chiar de istorie politică. În funcție de tematica lecției, de accentul pus pe un tip sau altul de conținuturi sau de competențele luate în considerare, profesorul poate alege dintr-un câmp de referință sau altul.

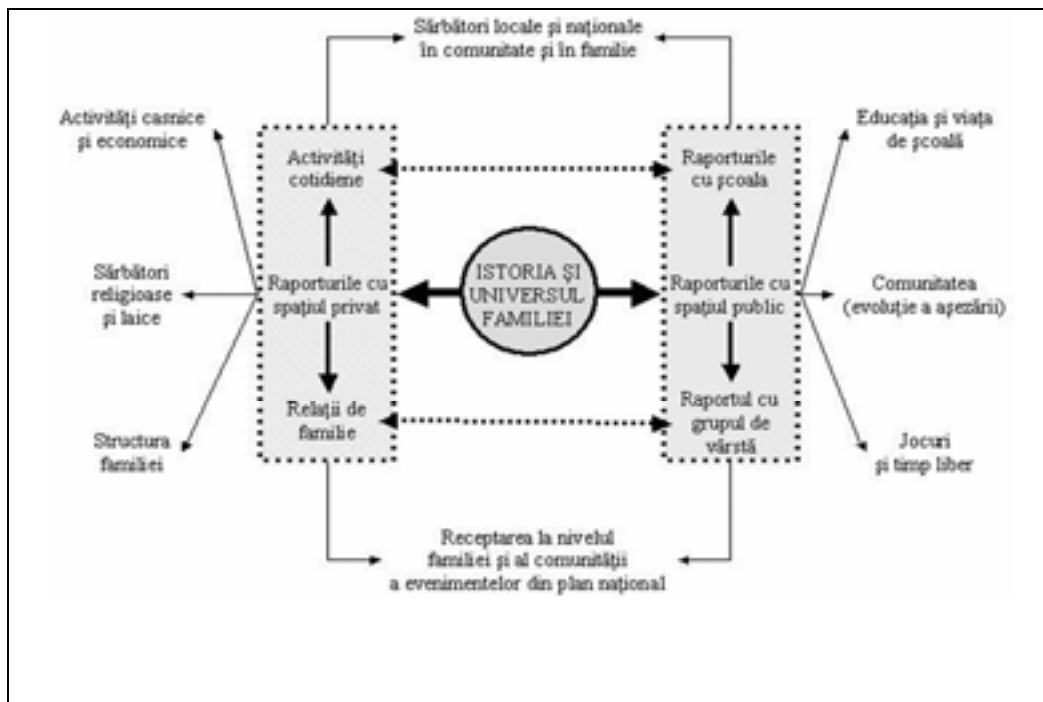
**Problema
formulării
întrebărilor**

Problema este de a identifica termenii comparațiilor și de a formula întrebările astfel încât acestea să permită asocierea elementelor observate de elevi în mediul lor cu elementele prezente în sursele istorice utilizate. Revenim astfel la o problemă mai veche, anume modul de formulare a întrebărilor. Fără a putea să creăm o listă exhaustivă a întrebărilor posibile, sugerăm o serie de domenii ale cunoașterii istorice care pot oferi puncte de plecare în abordarea temelor istorice.

Întrebările pot fi formulate în legătură cu sărbătorile de familie sau ale comunității (pornind de la motivația acestora la explicațiile obținute din familie cu privire la ele și până la evoluția acestora de la o generație la alta), despre activitățile economice sau de divertisment (pentru sesizarea evoluției în timp a acestor activități)², despre viața de elev pe vremea părinților sau al bunicilor), despre cum arăta comunitatea acum o jumătate de veac etc. Relația cu istoria mai largă poate fi acoperită prin întrebări legate de modul în care membrii comunității au perceput o serie de evenimente (de unde și cum au aflat, care era opinia dominantă, în ce măsură opinia s-a schimbat de-a lungul timpului și de ce).

² Fără a sugera posibile soluții, credem că o evoluție o reprezintă schimbarea semnificației unor mijloace de informare, modificarea structurii timpului liber și creșterea importanței sărbătorilor religioase.

Fig. 3.2.



Încheiem prin a spune că dimensiunea civică este o caracteristică a acestui tip de abordare.



Test de autoevaluare 1

Pornind de la figurile de mai sus, formulați un set de posibile întrebări legate de tema vieții cotidiene în perioada postbelică. Luați în considerare conținuturile relevante pentru clasele a VII-a și a VIII-a. Folosiți spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul. Ordonăți-le în conformitate cu planificarea semestrială.

În cazul în care întâmpinați dificultăți, recitiți modulul dedicat istoriei orale (autor, prof. dr. Toader Nicoară), capitolul dedicat surselor de istorie orală.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 94

3.3. Istoria pe teren – muzee, vizite. Conceptul de patrimoniu/moștenire culturală

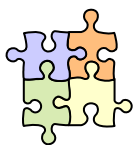
Noi dimensiuni ale conceptului de educație

Pe măsură ce secolul XX se îndepărtează de noi, o serie de fenomene, anunțate de sfârșitul de mileniu, capătă o consistență de multe ori ne-bănuită. Încă din anii de glorie ai studiilor de viitorologie, educației – deci mecanismului social destinat în egală măsură transferului și creației de informație – i s-a acordat o poziție specială. Chiar și dacă ne gândim la diferitele etichete aplicate perioadei ce urmează să vină, poziția educației este una deosebită. S-a vorbit de o societate postindustrială, de o societate a serviciilor și, în sfârșit, de o societate bazată pe cunoaștere. Toate formulele sunt corecte și în egală măsură pot induce în eroare. Societatea post-industrială nu poate fi decât o societate bazată pe servicii, pe industrie, dacă putem spune astfel, producerea de bunuri terțiare (și spunem aceasta fără vreo intenție de marxizare a formulelor verbale). Toate acestea presupun însă cunoaștere, fie sub forma accesului și utilizării ei, fie sub forma, de departe mai „economică” de producere a cunoașterii. Dar, ceea ce este mai puțin spus este că – dacă acești termeni vor să fie altceva decât simple etichete – trebuie să trecem printr-o fază a societății bazate pe educație, pe formare.

Termenul pe care l-am folosit până acum, anume cel de educație, nu este întâmplător. Educația este un fenomen global, iar dacă luăm în considerare faptul că una din caracteristicile, poate paradoxale, dar cu siguranță ignorate, ale globalizării este diversitatea, atunci ne dăm seama că termenul generic de „școală” nu mai desemnează decât în parte o realitate educațională. Instituția numită „școală” împarte sfera conceptului de educație cu alte instituții și structuri.

Parcursul unei instituții

Una dintre instituțiile partenere este muzeul. „Dialogul” dintre școală și muzeu este o constantă educațională în momentul în care privim cei doi poli ca fiind locuri de conservare a memoriei colective. Nu intrăm în discuția cu privire la calitatea acestei memorii și cu atât mai puțin în analiza posibilelor uzuri și abuzuri ale acestei memorii colective. Ceea ce ne interesează în scurta noastră prezentare este de a vedea în ce măsură cele două instituții – produse ale unei anumite viziuni despre societate – pot conlucra la realizarea acestui deziderat numit societatea bazată pe educație. Problema nu este simplă, căci termenul încetățenit pentru societatea bazată pe educație este cel de „societate a învățării” – dimensiunea acțională este, deci, prioritară.



Temă de reflecție

Citește definițiile următoare și identifică trei modalități prin care muzeul își poate asuma funcții educative.

„Muzeul este o instituție în serviciul societății, care acționează conservă, comunică și îndeosebi expune, în vederea studierii, educării și delectării, mărturiile materiale ale evoluției naturii și omului” (Consiliul Internațional al Muzeelor).

„Muzeul este instituția publică de cultură, aflată în serviciul societății, care colecționează, conservă, cercetează, restaurează, comunică și expune, în scopul cunoașterii, educării și recreerii, mărturii materiale și spirituale ale existenței și evoluției comunităților umane, precum și ale mediului înconjurător” (www.cultura.ro)

“[...] nu este vorba numai de a îmbogăți cunoștințele culturale în domeniul informației, ci în primul rând de a dezvolta o anumită formă de gândire, de a incita efortul intelectual, de a favoriza dezvoltarea facultăților de observație, de judecată, de a arăta importanța spiritului științific, de a dezvolta gustul pentru creativitate” (director muzeu)

“Faptele istorice pot fi prezentate, folosindu-se cea mai mare varietate de tipuri de materiale didactice și acestea pot fi însușite printr-o abordare critică și analitică, în special prin intermediul... tuturor tipurilor de muzee care funcționează în Europa din secolul 20 și a locurilor cu valoare de simbol, care permit înțelegerea mai bună de către elevi a evenimentelor recente, în special în viața de toată zilele” (fragment din recomandarea 15/2001 a Consiliului Europei privind predarea istoriei în secolul 21)

Pentru a răspunde, pornește de la termenii cheie pe care îi găsești în fiecare definiție, apoi alcătuiește un tabel comparativ. Pornește de la informațiile oferite de www.cultura.ro și de capitolul introductiv al cărții C. Cleja-Stoicescu. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Roluri și funcții ale muzeului

Punctele de vedere enunțate identifică funcții și roluri ale muzeului în societatea contemporană, dar analiza se poate extinde și la nivelul altor paliere. Să le luăm pe rând.

O abordare diacronică ne permite să identificăm pașii prin care s-a construit instituția muzeală, începând cu antichitatea, continuând cu epoca Renașterii, perioada iluministă și cea romantică; locul ocupat de muzeu în epocile menționate ne ajută să aprofundăm înțelegerea acelor perioade istorice. Acestei linii de analiză i se pot asocia dimensiunile spațială și culturală subsumate instituției muzeale.

Dimensiunea spațială ne permite să identificăm extinderea fizică a are-

alului destinat muzeului: de la simplele colecții personale sau de familie la orașele muzeu de astăzi.

Din perspectiva dimensiunii culturale ceea ce ne interesează este procesul de trecere de la un simplu spațiu de depozitare la ideea de muzeu dinamic, în care vizitatorii, în funcție de interese, pot traversa experiențe diferite: de la simplul contact vizual cu exponatele până la experiment (noile tehnologii permit astăzi reconstrucția virtuală a unei epoci pe care obiectele expuse o prezintă).

Muzeul - mediu educațional

Un prim avantaj, psihologic, este legat tocmai de faptul că **nu este** școală. Percepția elevilor despre mediul material este foarte importantă (mai ales la vârste mici de școlaritate), astfel că atitudinea inițială – dispoziția psihologică „de a face lucruri” – este mai degrabă favorabilă.

Un al doilea avantaj este materialitatea. În general, dar mai ales în științele sociale, obiectul de studiu fie nu este accesibil, fie nu are existență temporală. Nișa ecologică a leopardului nu este direct accesibilă, dar poate fi reconstituită (deci materializată); la fel, domnia lui Petru Rareș nu este direct accesibilă, dar poate fi rematerializată, readusă în prezent cu ajutorul obiectelor din muzee. Mai mult, muzeul are avantajul de a nu fi strict o problemă de – așa cum afirma un elev german – bătălii și mereu iar bătălii pe care le câștigă sau pierde ai noștri. Accesul la obiectul de viață cotidiană, la obiecte care transmit perspective asupra motivațiilor și deciziilor luate zi de zi de către oameni obișnuiți au un potențial formativ mai mare decât povestirea despre aceste obiecte și structuri comportamentale.

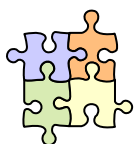
Funcția de cercetare

Mergând mai departe, nu trebuie să uităm funcția de cercetare a muzeului. Această funcție este, credem noi, dublă. Prima dimensiune este legată măcar de achiziția de noi obiecte și de cercetarea de teren și conservarea valorilor patrimoniale. Dar cea de a doua este, din perspectiva temei în dezbateri, mai importantă. Organizarea obiectelor în colecții, selecția și aranjarea lor sunt creatoare de sens, reprezintă o interpretare a trecutului. Oportunitatea de a vedea (și acolo unde este posibil de a manipula) obiecte selectate reprezintă o invitație la reflecție, la comparații cu experiența personală a elevilor. Un al treilea avantaj, poate prea puțin utilizat la noi (cu excepția unor muzee etnografice), este dimensiunea acțională. Ne putem gândi la replicarea unor meșteșuguri trecute în laboratoarele muzeale sau în muzeele în aer liber. Aceste activități sunt tipice pentru spațiul extrașcolar și adaptate, credem, particularităților spațiului muzeal.

Propunem mai jos o schemă comparativă pentru cele două contexte educaționale. De notat este faptul că opțiunea pentru un mediu sau altul de predare-învățare reprezintă și un set de valori educaționale – la fel ca și mediul educațional general. Centrarea demersului didactic pe rezultatele de tipul „a ști” (de exemplu, în cadrul testărilor naționale) va promova mediul clasei. Dar un demers proiectat pe competențe sau atitudini („a face”, a reflecta asupra a ceea ce faci) va favoriza o abordare axată pe dimensiunea experiențială, deci pe muzeu.

Fig. 3.3.

Elemente componente	Clasa	Muzeul
Organizarea spațiului	Deseori impersonal	Personalizat
Obiectivele de învățare	Definite clar	Definite ad-hoc, conform intereselor sau holistice
Sursele de informare	Modele, substitute	Autentice, puternic contextualizate
Motivația învățării	Intrinsecă/extrinsecă	Intrinsecă
Schemele cognitive	Legate de situații teoretice deja elaborate	În curs de formare
Interactivitate	Verbalizată	Potențial acțională, sigur vizuală



Temă de reflecție

Alegeți unul dintre elementele componente și explicați ce consecințe are în proiectarea activităților de învățare.

De exemplu, obiectivele de învățare în cazul activităților din muzeu sunt legate de exponatele disponibile și de spațiul aflat la dispoziție. Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Posibile demersuri didactice

Cu titlu strict exploratoriu propunem o serie de posibile demersuri didactice adaptate acestui spațiu:

- **căutarea de indicii:** elevilor li se dă o fișă cu prezentarea armamentului roman și li se cere să identifice piesele de armament pe mulajele de pe Columna lui Traian (cu precizarea numărului de

aparitii); apoi se poate discuta despre reconstituirea modului în care romanii purtau luptele; la fel, li se poate cere să identifice elemente de viață cotidiană în reprezentări artistice (se pornește cu o discuție despre viața cotidiană actuală, apoi elevilor li se solicită să identifice acele elemente de viață cotidiană pe care le întâlnesc, să spunem, în galeria de artă, pentru ca apoi să discute despre diferențele pe care le-au remarcat;

- **completarea de fișe:** elevii trebuie să completeze fișe de lucru pe parcursul vizitei (de ex., o fișă cu interiorul unei locuințe medievale – colorarea pe fișă a pieselor identificate, precizarea pe o fișă de lucru a pieselor legate de o anumită localitate sau de un anumit personaj istoric sau familie, sau selectarea și organizarea unei informații conform cerințelor formulate în fișe – cum ar fi reconstituirea unui eveniment sau proces istoric, într-o variantă mai elaborată li se poate cere elevilor să sugereze elemente de completare (ce consideră ei că ar mai trebui să existe în colecțiile muzeului și de ce); o variantă poate fi și identificarea obiectelor relevante pentru surse scrise pe care elevii le primesc în cadrul orelor de istorie;
- **replicarea unor evenimente istorice:** pornind de la exponatele prezente și de la informațiile dobândite în mediul formal (fapte, surse scrise și vizuale), elevii trebuie să realizeze o simulare a unor evenimente istorice (varianta cea mai simplă implică replicarea unor negocieri sau a unor evenimente din sfera politică, de exemplu, negocierile de la Versailles sau unirea din 1859);
- **realizarea de postere:** această ultimă categorie ține mai mult de partea de raportare a activității; elevilor li se poate solicita să realizeze în grup un poster cu ilustrații de piese și tablouri din muzeu; o altă variantă este aceea de a produce scheletul unei dezbateri pe o temă sugerată de vizitarea unei secții a muzeului sau care face parte din curriculum-ul școlar.

Un muzeu „total”

Un exemplu de muzeu dedicat istoriei ca fenomen total este muzeul din Peronne.

Peronne- Istoria marelui război³

“Turismul de război” practicat de familiile anglo-saxone în Picardia și pe Somme, fie pentru a se reculege în fața mormântului unui membru al familiei, fie pentru a vizita monumentele comemorative s-au aflat la originea apariției unui muzeu internațional consacrat Primului război mondial care s-a impus, după inaugurarea sa în 1992, ca un centru cultural regional și internațional.

Denumirea, Istoria Marelui Război, deplasează în mod deliberat atenția de la memorie (accentuând afectivitatea) către istorie (care insistă pe raționalitate, spirit critic și toleranță).

Muzeul a fost realizat la Peronne, localitate aflată pe linia frontului, în timpul bătăliei de la Somme⁴

Arhitectonic, muzeul valorifică remarcabil ruinele castelului medieval în care, în 1468 a avut loc “întrevederea” dintre regele Ludovic al XI-lea și ducele Burgundiei, Carol Temerarul.

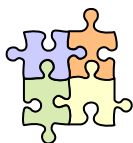
Muzeul prezintă o colecție unică de obiecte de viață cotidiană, donate sau achiziționate din statele ale căror armate s-au confruntat pe frontul de Vest. În centrul sălilor, care abordează cronologic conflictul, sunt expuse obiecte militare (uniforme, arme în evoluția lor), iar pe laturi sunt obiecte ale familiilor și ale vieții civile.

Scenografia favorizează înțelegerea și sporește emoția vizitatorului: uniforme sunt expuse orizontal în “gropi” deschise, neprotejate de vitrine, proximitatea obiectului devenind proximitatea evenimentului.

Istorialul încearcă să contureze viața tuturor celor aflați în și în jurul conflictului, refuzând un unic punct de vedere. Sălile prezintă în ordine: perioada dinaintea războiului, sala centrală (care face legătura cu toate celelalte și încearcă să prezinte opoziția între inocența civililor și ororile războiului), anii 1914-1916, anii 1916-1918 și perioada de după război. Muzeul, ca instituție culturală aflată în dialog cu societatea și-a dezvoltat: *un centru de cercetare*, care sprijină demersurile științifice ale celor care studiază Primul Război Mondial și acordă burse de studiu, *un serviciu educativ și cultural*, format din profesori de gimnaziu și liceu, care se ocupă de planificarea vizitelor elevilor și asigură un dosar pedagogic redactat în franceză, germană și engleză și un *centru de documentare*, conținând cărți, periodice, 70 de ore de film, toate accesibile profesoriilor, elevilor, istoricilor și ziariștilor.

³ Exemplul îl datorăm unui referat realizat de prof. Eugenia Petrescu, Liceul de muzică “George Enescu”, în cadrul Programului de formare continuă organizat de Universitatea București

⁴ 1916



Temă de reflecție

Pornind de la prezentarea de mai sus alcătuieste o listă de 3 activități de învățare care s-ar putea realiza într-un asemenea muzeu. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Muzeul școlar

Termenul de muzeu școlar se referă la o colecție de obiecte, documente, fotografii etc. colecționate de elevi, părinți și profesori, adunate la școală, descrise și catalogate și, dacă este posibil, expuse într-un spațiu dedicat exclusiv acestui muzeu. Ar trebui accentuat faptul că respectiva colecție este înființată în urma activităților desfășurate de toți membrii comunității școlare, iar implicarea elevilor în dezvoltarea colecției este foarte importantă. Dincolo de conservarea unor obiecte de patrimoniu⁵ și de creșterea dimensiunii acționale, creșterea gradului de responsabilitate a fiecărui elev față de un proiect comun este în măsură să îmbunătățească climatul din școală. Alte avantaje sunt legate de dimensiunea civică a predării istoriei – răspunderea față de patrimoniul istoric și cultural al comunității și asumarea publică a acesteia ține de comportamentele civice dezirabile.

"Elevii de vârstă mică sunt dornici să caute obiecte, documente, fotografii, etc. pentru colecție, pe care le pot găsi în casele lor uitate de toată lumea și considerate lipsite de valoare. Elevii de vârstă mare ar trebui, în plus, să se implice în descrierea și catalogarea colecției, organizarea expoziției și să aibe rolul de ghizi ai muzeului" („Muzeele școlare și predarea istoriei”, în R. Stradling, Să înțelegem istoria secolului XX, 2001).

⁵ De notat este faptul că România are una dintre cele mai stricte legislații în domeniu, măcar în sfera patrimoniului arheologic.

Conceptul de educație muzeală

Există lucrări care vorbesc despre o adevărată pedagogie muzeală⁶ care ar porni de la situarea muzeului ca un spațiu privilegiat pentru educație, fie în varianta ei formală, instituționalizată, fie în cea nonformală. Putem vorbi despre o pedagogie alternativă care se bazează pe:

- crearea unei nevoi de vizitare a muzeului;
- valorificarea mesajelor transmise de exponate și a modului de amplasare a lor;
- antrenarea unor capacități de cunoaștere;
- adecvarea activităților la resursa timp a vizitatorilor (categorii de informații, grad de implicare, comunicarea cu personalul de specialitate).

Pornind de la cele afirmate în prima unitate de învățare și mai sus, este clar, credem, că educația muzeală combină o serie de elemente care a rareori sunt prezente în contextul educațional formal. Acestea sunt: crearea unei anumite apetențe pentru un tip particular de spațiu cultural (muzeul), ceea ce traduce asumarea unui set de comportamente și de convenții de comunicare prin obiect; identificarea caracterului selectiv al memoriei colective (muzeul se adresează simultan unor categorii foarte diferite de vizitatori); creșterea capacității de discriminare între referent (obiect) și semnificat sau, mai bine, aprecierea distanței dintre model (ilustrație, fotografie, descriere etc.) și obiectul real; individualizarea învățării (același obiect poate fi decodificat diferit de categorii diferite de elevi, de la plasarea lui într-un context cultural la simpla descriere, de la asocierea în contexte tehnologice la sesizarea evoluției unei categorii de obiecte în timp). La aceasta se adaugă obiectivarea cunoașterii istorice – epocile trecute sunt mult mai perceptibile dacă există obiecte legate de viața cotidiană. În sfârșit, dimensiunea abilităților practice – din ce în ce mai multe muzee oferă aplicații, simulări sau copii care permit copiilor să exploreze „hands-on” o serie de activități din epocile trecute.

**Studiu individual**

„Pe parcursul procesului de dezvoltare a gândirii istorice, profesorii nu se pot limita la un manual și la a-l acoperi capitol cu capitol. Manualele reflectă prin necesitate „școala” mai degrabă decât „viața”, „rezultate” mai degrabă decât „probleme”. Ele promovează cu tărie iluzia că istoriografia este un produs realizat și preconcepțiv, nu că este un proces în derulare de dezbatere și respingere. De aceea, educația istorică trebuie să meargă mai departe de școală și de manuale și să accepte filme, televiziunea, ziarele, muzeele, arhivele, inițiativele cetățenești și alte dovezi ale vieții trăite într-o cultură istorică contestată” (Bodo von Borries, 2000).

Textul de mai sus identifică mai multe surse istorice existente „în afara” școlii. Alcătuieste lista acestora, apoi alege una dintre aceste surse și identifică 2 situații de utilizare în orele de istorie.

Vizite la locuri istorice

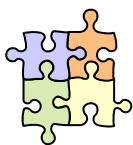
Printre modalitățile de studiere a istoriei în afara școlii se numără și vizitarea locurilor care au importanță istorică. Acestea pot fi diferite, de la o clădire veche sau resturile unei construcții la un câmp de bătălie sau un cimitir. Toate acestea au valoare pentru că sunt locuri reprezentative pentru memoria colectivă.

Vizitele pot avea doar scop de familiarizare cu locurile respective, dar pot avea și scopuri precise de învățare: elevii intră în contact cu trecu-

⁶ Una dintre lucrările care ne-au inspirat această prezentare este Sub semnul muzeului- Arta de a privi, autor Claudia Cleja Stoicescu, Buc. 1983; autoarea definește domeniul ca ocupându-se de comportamentul vizitatorilor, cerințele și trebuințele lor în raport cu vârsta, profesia...

tu, își pot exercita capacitatea de a investiga/cerceta fapte istorice și adâncesc nivelul înțelegerii. În ambele variante sunt activități apreciate de către elevi.

Cea de-a treia temă își propune să familiarizeze elevii cu ceea ce se cheamă "istoria în teren". Clădirile sunt considerate principalul catalizator al identității istorice colective pentru că acestea par integrate organic mediului lor și rezistă mai mult decât majoritatea altor relicve. Ele sunt deschise accesului public și oferă impresii care nu trebuie intermediare. *"A vedea istoria în teren este un proces mai puțin autoconștient decât lectura textelor istorice, spune Lowenthal⁷; textele cer implicare deliberată pe când relicvele pot ajunge la noi fără vreun scop sau efort conștient. Istoria și memoria apar, de obicei, deghizate în povești pe care mintea trebuie să le filtreze intenționat; relicvele fizice rămân la dispoziția directă a simțurilor noastre...ele duc mai departe trecutul înmagazinat în ele"*



Temă de reflecție

Recitiți subcapitolul referitor la investigație, în Modulul Didactica 2 (p. 87-91) și listați etapele unei investigații. Apoi alcătuiți o listă de posibile investigații care au ca punct de plecare vizita la un loc istoric.

Porniți de la reevaluarea investigațiilor pe care le-ați realizat deja în cadrul modulului Didactica II.

Precizați în spațiul de mai jos etapele investigației.

⁷ "Trecutul este pretutindeni. Peste tot în jurul nostru sunt trăsături care, precum noi înșine și gândurile noastre au antecedente mai mult sau mă puțin recognoscibile. Relicve, istorii, amintiri inundă experiența noastră omenească. Fiecare urmă specifică trecutului pierе în cele din urmă, dar luate colectiv, urmele lor sunt nemuritoare. Celebrat sau respins, îngrijit sau ignorat, trecutul este omniprezent" David Lowenthal, Trecutul ca o țară străină

Organizarea unei vizite presupune răspunsuri la mai multe întrebări:

- cum se pregătește profesorul pentru realizarea activității?
- ce vor face elevii pe parcursul vizitei, care sunt sarcinile de învățare propuse?
- cum se valorifică rezultatele vizitei în activitățile didactice ulterioare?

Altfel spus, profesorul trebuie să considere trei etape distincte ale activității: înainte, în timpul și după vizită.

Pregătirea vizitei vizează:

- documentarea în legătură cu site-ul istoric care urmează să fie vizitat, chiar vizitarea prealabilă de către profesor și analiza materialului informativ pe care-l oferă;
- identificarea informației cu destinație de învățare pe care o vor accesa elevii;
- stabilirea duratei și a traseului;
- decizia în legătură cu modalitățile prin care elevii vor înregistra informația: înregistrare audio, notițe sau desen (mai ales pentru elevii mai mici)

Această etapă pregătitoare se încheie cu proiectarea activităților desfășurate pe parcursul vizitei și care pot fi:

- un tur al site-ului;
- realizarea unei dramatizări;
- realizarea unor mici investigații;
- rezolvarea de probleme;
- completarea unor fișe de lucru.

Desfășurarea acestor activități antrenează abilități de observare, de calcul, de comunicare și interpretare și permit abordări interdisciplinare. Cea de-a treia etapă vizează prezentarea rezultatelor prin intermediul expoziției de fotografii sau desene, prezentări video, activități de scriere sau discuții.

**Aplicație: situl
arheologic
Adamclisi**

Orașul antic Tropaeum Traiani se află în sudul județului Constanța, pe teritoriul comunei Adamclisi. Ridicat cândva după integrarea Dobrogei în structura statului roman, el a fost reconstruit prima dată după primul război daco-roman, atribuindu-i-se numele monumentului din apropiere, ridicat în cinstea soldaților căzuți în luptele cu dacii și aliații acestora în lupta ce se va fi desfășurat în apropiere. Orașul controla rutele comerciale din sudul Dobrogei care legau Dunărea de litoral. După o reconstrucție în perioada lui Constantin cel Mare, cetatea va mai fi refăcută în perioadă romano-bizantină. Ea va fi abandonată cândva la sfârșitul sec. al VI-lea sau începutul celui următor.

Așezarea are, însă, o istorie mai lungă. O serie de obiecte descoperite pe teritoriul cetății (10 hectare) indică prezența unei așezări neolitice, iar în apropiere au fost descoperite urmele unei așezări care are o persistență în timp surprinzătoare, de la sfârșitul epocii bronzului până la sfârșitul cetății.

În plus, relația orașului antic cu zona înconjurătoare este clar marcată de existența unor apeducte ce se întind pe 12 km și a unor posibile ferme. La acestea se adaugă și o serie de cimitire și o bazilică cimiterială. Potențialul didactic al vizitării acestui sit este mare, iar efortul pe care îl implică aceasta este, credem, justificat. Posibilele teme pentru care o

vizită la acest sit arheologic este interesantă sunt: lumea romană, provincia romană Dacia, creștinismul, moștenirea culturală a antichității, etnogeneza românească, dar și istoria culturală a secolelor XIX-XX (dacă o istorie a cercetării acestei așezări este disponibilă).

Ținând cont de modelul stabilit mai sus, o ipotetică vizită la Adamclisi ar presupune următoarele etape:

- etapa pregătitoare – lectura principalelor texte existente cu privire la cetate (volumul coordonat de prof. dr. Ion Barnea dedicat cetății, volumul dr. Sâmpetru dedicat monumentului), o vizită la muzeul cetății (2 ore), în cetate (3 ore) și la monumentul triumfal (1 oră); stabilirea temei (de exemplu, cucerirea romană și viața în provinciile romane); identificarea traseului (monument, muzeu, apoi pe linia unuia dintre apeducte la cetate) și a duratei (1 zi); multiplicarea planului cetății cu casete rezervate pentru notițele elevilor (într-o variantă de activitate de grup, un secretar al grupului notează informațiile obținute în teren pe o fișă specială); informațiile luate în considerare pentru activitatea didactică sunt cele legate de viața cotidiană (structura urbană, activitățile cotidiene, relația cu lumea spirituală – rolul bisericilor creștine în ultimele 2 secole ale cetății⁸);
- desfășurarea vizitei – poate lua forma unei vizite obișnuite (urmarea traseului principal al cetății de la E spre V), al unei căutări de indicii (localizarea în teren a diferitelor construcții pornind de la un plan multiplicat pentru fiecare grupă), al unei mici dramatizări (un discurs al lui Constantin în fața senatului cu privire la importanța reconstituirii cetății), al completării de fișe (descriere de monumente, de pildă);
- concluziile – o discuție cu privire la schimbările în modul de viață al locuitorilor din Tropaeum Traiani în comparație cu viața din cetățile grecești (în cazul unei clase mai mari, pe baza unei vizite de 1 oră la Muzeul de Arheologie din Constanța)

Posibilele materiale ce pot fi folosite într-un astfel de demers sunt prezentate în anexă.

Conceptul de patrimoniu cultural

Convenția privind patrimoniul cultural mondial a fost încheiată în 1972, în cadrul unei conferințe Generale ONU și are ca scop selectarea, înregistrarea și protejarea obiectelor și monumentelor care fac parte din patrimoniul național și cultural al diferitelor state și a forma o listă a patrimoniului mondial care să fie de mare interes și importanță pentru toată omenirea. Se ajunge astfel la constituirea identității spirituale a culturii umane pornind de la identitățile naționale.

În România, Legea 182 din 25 octombrie 2000 privind protejarea patrimoniului național stabilește o serie de categorii de patrimoniu.

Patrimoniul cultural național este alcătuit din bunuri cu valoare deosebită sau excepțională, istorică, arheologică, documentară, etnografică, artistică, științifică și tehnică, literară, cinematografică, numismatică, filatelică, heraldică, bibliofilă, cartografică și epigrafică, reprezentând mărturii materiale ale evoluției mediului natural și ale relațiilor omului cu acesta, ale potențialului creator uman și ale contribuției românești la ci-

⁸ Având 6 basilici descoperite, Adamclisi reprezintă, poate, cel mai puternic centru religios al Dobrogei la sfârșitul antichității.

Elemente ale patrimoniului cultural național

vilizația universală.

De exemplu, lista bunurilor arheologice și istoric-documentare include:

- descoperiri arheologice, subacvatice, unelte, ceramică, inscripții, monede, sigilii, bijuterii, piese de vestimentație și harnașament, arme, însemne funerare;
- elemente provenite din dezmembrarea monumentelor istorice;
- manuscrise, incunabule, cărți rare și cărți vechi, cărți cu valoare bibliofilă;
- documente și tipărituri de interes special: documente de arhivă, hărți și alte materiale cartografice;
- obiecte cu valoare memorialistică.

Lista bunurilor cu semnificație artistică include:

- opere de artă plastică: pictură, sculptură, desen, gravură, fotografie;
- opere de artă decorativă și aplicată din sticlă, ceramică, metal, lemn, textile;
- obiecte de cult: icoane, broderii, orfevrărie, mobilier.

Bunurile cu semnificație etnografică includ:

- unelte, obiecte de uz casnic și gospodăresc;
- piese de mobilier;
- ceramică;
- obiecte de cult.

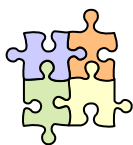
Există, însă, elemente care lipsesc din clasificarea curentă a patrimoniului național, dar sunt acoperite de legislația din alte domenii, cum ar fi zonele cu un peisaj deosebit sau locurile de bătălie (unele din acestea sunt acoperite de legislația privind protejarea patrimoniului ecologic și al diversității biologice).

Clasificarea

Prin **clasare** se înțelege procedura de stabilirea a bunurilor culturale mobile care fac parte din categoriile juridice ale patrimoniului cultural național mobil.

Înscrierea bunurilor în lista obiectelor de patrimoniu se face în urma unei expertize care le stabilește importanța sau semnificația istorică, vechimea, unicitatea sau raritatea.

Muzeele și alte instituții culturale găzduiesc obiectele de patrimoniu dar multe dintre acestea se află în colecții particulare.



Temă de reflecție

Alcătuți o listă a posibilelor elemente de patrimoniu din localitatea voastră. Apoi propuneți elevilor un proiect prin care ei să identifice obiecte vechi, care ar putea deveni obiecte de patrimoniu și să noteze istoria obiectelor respective, așa cum le-o povestesc posesorii acestor obiecte. Comparați lista voastră cu rezultatele obținute și reflectați asupra cauzelor eventualelor discrepanțe. Folosiți spațiul de mai jos pentru a le nota.



Test de autoevaluare 2

1. Completați următoarele enunțuri.

1.1. Două dintre funcțiile muzeului sunt:

.....

1.2. Trei posibile activități de învățare la muzeu sunt:

.....

2. Menționați două dintre activitățile pe care trebuie să le planifice profesorul pentru pregătirea unei vizite la un sit istoric.

.....

3. Precizați categoriile de bunuri de patrimoniu în care se încadrează obiectele din lista alcătuită la tema de la pagina anterioară.

.....

Răspunsurile pot fi consultate la pagina 94

3.4. Călătoria și contactul cu „celălalt”

Introducere

Călătoria reprezintă un eveniment personal important și un simptom cultural semnificativ. O serie de elemente care definesc cultural și chiar politic o societate sunt subîntinse de acest fenomen personal și extrem de public deopotrivă. De la șamanul sud-american care trebuie să intre în contact cu cunoașteri inaccesibile celorlalți membri ai comunității din care pleacă, până la ucenicii călători ai modernității europene sau – de ce nu – până la tinerii plecați în armată și conduși la gară cu alai de lăutari și sticle vânturate prin aer de prietenii de aceeași vârstă, oamenii au călătorit, adesea asemenea domnului Jourdan, celui ce comitea proză fără să știe. Ceea ce este semnificativ în cadrul discuției noastre este faptul că contactul – adesea confruntarea – oamenilor cu alte culturi a dus la stereotipuri, neînțelegeri și dezastre, dar și la reevaluări ale propriei culturi. Stereotipiile (progresul de tip european este poate cel mai cunoscut, alături de cel al „bunului sălbatic”) au perpetuat problematica contactului dintre culturi până în ziua de astăzi. Mass-media continuă să întrețină aceste stereotipuri, astfel că școala trebuie să asigure, ca parte măcar a competenței media de care au nevoie tinerii, capacitatea de analiză critică a stereotipurilor. Călătoria ca experiență inițiativă a individului și a culturilor permite o astfel de abordare.

Începuturi - intenționalitatea

Călătoria nu este numai mișcarea în timp și spațiu. Ea are o serie de trăsături care trebuie a fi luate în considerare atunci când este analizată ca fenomen total.

În primul rând, călătoria este *intenționată*, altminteri ea încetează să fie călătorie și devine exil sau deportare. În al doilea rând, călătoria are scop, căci altfel devine migrație⁹. În sfârșit, călătoria nu implică pasivitate, ci dimpotrivă. Călătorul nu este un obiect care se deplasează pur și simplu între punctele A și B, ci reprezintă un set de valori mereu ajustate la ceea ce vede¹⁰. Aceste condiții deosebesc călătoria umană de răspândirea speciilor pe glob.

Evident, călătoria astfel definită nu este un fenomen care să fie cunoscut de la începuturi. Dacă este să luăm în considerare sursele pe care le avem la dispoziție, istoria antică cunoaște de cel mai multe ori călătoriile care sunt dominate de scopuri pragmatice. Herodot, un adevărat călător chiar și în termenii epocii moderne, realizează o călătorie cu un scop precis, anume cel de a dobândi informații despre cei pe care îi prezintă în *Istorii*.

Dar prima descriere coerentă de călătorie îi aparține lui Pausanias („Călătorie în Grecia”), el însuși bazându-se pe lucrările altor geografi și călători. Este și prima lucrare care descrie monumentele epocilor trecute. După el, numărul acestor lucrări va crește și, odată cu expansiunea creștinismului, călătoria va deveni un element central al definirii culturii europene.

⁹ Chiar dacă limbajul politic contemporan cataloghează deplasarea forței de muncă dinspre E spre V drept o “migrație”, din punct de vedere istoric și antropologic opțiunea terminologică este nefericită. Distincția dintre migrațiile *stricto sensu* și ceea ce se petrece astăzi sub ochii noștri este că primul caz implică decizii de grup, în timp ce migrațiile actuale sunt mai degrabă decizii individuale – excepție făcând situațiile limită, de tipul epurărilor etnice, a războaielor etc.

¹⁰ Chiar dacă pare analogia pare a fi deplasată, credem că ea este semnificativă. O inițiativă recentă a autorității aeroportului Schiphol din Amsterdam a dus la deschiderea unei galerii de artă a Rijksmuseum în interiorul aeroportului. Ceea ce se recâștigă este dimensiunea de experiență culturală a călătoriei (Amsterdamul este în primul rând un punct de tranzit – în ciuda faptului că milioane de oameni trec pe acolo, Olanda are toate șansele să rămână necunoscută).

Direcționalitatea și raționalitatea

Dar în evoluția aceasta apar două momente de ruptură pe care le considerăm a fi reprezentative. Prima este reprezentată de schimbarea pe care a reprezentat-o apariția a două religii care legau salvarea individuală de un traseu spiritual și spațial în același timp – Islamul și creștinismul. Amândouă religiile împart o vocație universalistă, dar și ideea unui punct în spațiu în care credința se întâlnește cu percepția specială a spațiului și, implicit, a timpului. Călătoria la Mecca sau la Ierusalim devine principiu ordonator al unui spațiu perceput altfel (sau cu un plus de calificare) decât în coordonatele sale obișnuite. Mecanismele nu sunt noi. Dacă este să dăm crezare lui Mircea Eliade, una din caracteristicile fiecărei religii este că ritualul reprezintă o cale de transcendere a timpului prezent și reîntroarcere în momentul zero al credinței: actul inițial de creare a lumii (în cazul creștinismului, ritualul de Paști reprezintă întoarcerea în timp în momentul Cinei din Ghetsimani și al sacrificiului de pe Golgota). Dacă adăugăm la aceasta și faptul că principii ordonatoare ale spațiului sunt prezente încă din Antichitate – Herodot ordona lumea cunoscută în funcție de poziția față de Marea Mediterană, iar din limba latină ne-au rămas până astăzi adverbele *trans* și, ceva mai specializat, *cis* – este limpede faptul că perspectiva celui ce privește este cea care dă consistență spațiului, îi dă coerență și perceptibilitate. De aici și semnificația traseelor pelerinilor la Santiago de Compostella sau a participanților la Hadji¹¹.

Avem aici două dintre caracteristicile fundamentale ale călătoriei, anume *direcționalitatea și raționalitatea spațiului din perspectiva celui ce face observațiile*. Două din hărțile prezentate în unitatea de învățare 1 reprezintă foarte bine acest principiu. Aceste trăsături se adaugă intenționalității actului de a călători, de unde și dimensiunea culturală a acesteia.

Alteritatea

Dar aceasta ridică semne de întrebare cu privire la ceea ce se întâmplă cu obiectul percepției, cu spațiile aflate în afara ariei ordonate. De fapt, ce se întâmplă cu cei care sunt descoperiți de către europeni? Există indicii puternice care să demonstreze alteritatea specială de care se bucură populațiile extraeuropene. Începutul pare să fie făcut de către marile descoperiri geografice. Dincolo de reprezentările aproape clasice ale europeanului cuceritor (vezi și modulul Didactica II), hărțile indică o serie de elemente la fel de semnificative. Un prim model de alteritate este prezentat în imaginea de mai jos. Această hartă, datată la 1525, reproduce în linii mari modelul ptolemeic al globului. În ciuda faptului că geograful din Nueremberg este foarte bine documentat (America de Sud și un mic fragment din America Centrală sunt reprezentate), spațiul este distorsionat – ceea ce nu este surprinzător, ținând cont de faptul că sistemul Mercator se va impune ceva mai târziu – și foarte schematic, asemenea unei geografii mai degrabă povestite. Dar ceea ce este important sunt cele câteva personaje reprezentate pe hartă – sunt regii din India, China, regele Ioan al Etiopiei și arhiepiscopul de Nueremberg.

¹¹ Să menționăm în treacăt că termenul de hadji a ajuns să semnifice și înțelepciune, hagiul, cel ce a făcut un pelerinaj la locurile sfinte, fiind considerat a avea cunoașteri speciale și a fi mai cu experiență decât alții.

Fig. 3.4.



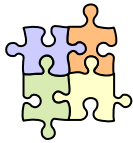
Dacă primele două personaje sunt reprezentate pentru a indica o serie de puncte „cardinale” semnificative pentru orașul nord-german puternic implicat în comerțul cu mirodenii (schimbate pe postavurile produse de meșterii germani), celelalte două personaje au o altă semnificație. Regele Ioan este un personaj mitic, reprezentând singurul stat creștin din Africa și care a avut o semnificație specială în lumea medievală¹². Pe picior de egalitate (și cu aceeași greutate simbolică) se află conducătorul religios al orașului german. Ceea ce era important era precizarea poziției orașului în raport cu un univers mai larg, dar creștin cu siguranță. În bună măsură, această hartă reprezintă mai degrabă un compromis între percepția geografică și cea subiectivă.

Fig. 3.5.



¹² Așa-numitul “regat al regelui Ioan” este o tradiție bazată pe informații din Antichitatea târzie cu privire la regatul creștin al Etiopiei și care – amestecând elemente reale cu elemente imaginate – a fost invocată începând cu perioada cruciadelor.

Cea de a doua hartă este realizată la Amsterdam în secolul al XVII-lea și înfățișează Polul Nord. Este una din cele mai timpurii reprezentări ale acestui spațiu și foarte probabil este legată de discuția din epocă cu privire la identificarea unui pasaj nordic spre Oceanul Pacific și care să permită evitarea monopolului iberic asupra drumurilor spre Indii pe direcția apuseană. Elementele care ni se par semnificativ sunt denumirea de „părțile tătarești” zonei siberiene”, ca și cea de „Marea tătarească” dată Oceanului Înghețat. La aceasta se adaugă imaginile de pe marginea hărții, cu rol estetic, dar și care sugerează distanțe culturale față de lumea europeană. Ceea ce demonstrează aceste elemente este tocmai încercarea de ordonare a noului într-o ordine a cunoscutului. Altfel spus, călătoriile sunt relevante pentru modul în care elementele străine sunt incluse într-un text cultural inteligibil.

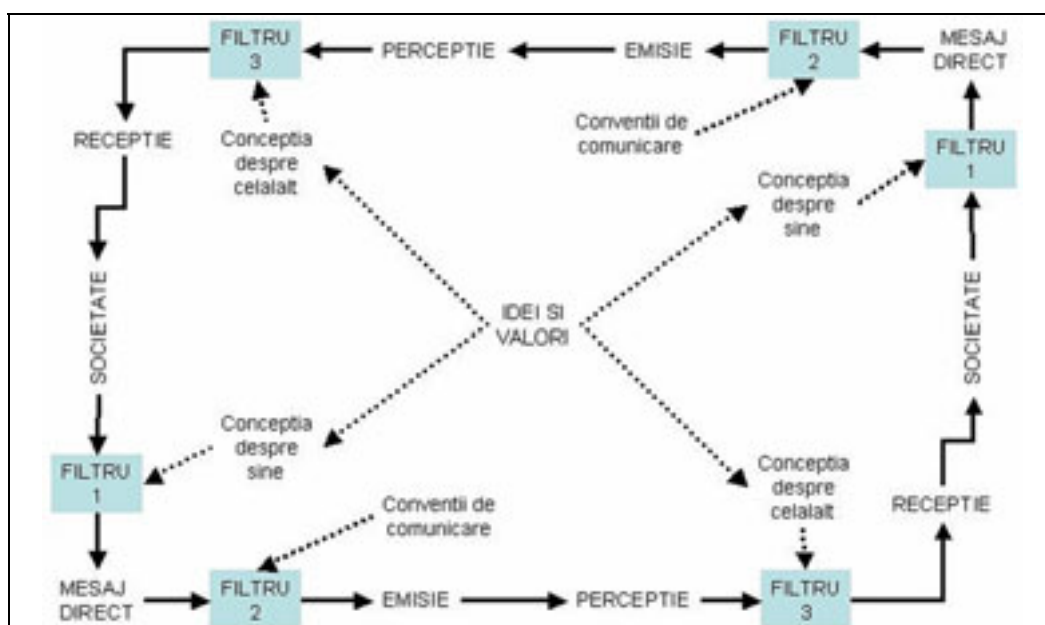


Temă de reflecție

Pornind de la imaginile de mai sus și de la hărțile din unitatea de învățare 1, identifică lecțiile la care ai putea să le folosești și în ce context. Apoi enumeră temele din curriculum relevante pentru selecția pe care ai făcut-o. În sfârșit, listează sursele scrise pe care ai putea să le folosești. Utilizează spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul. Pornește de la prevederile programei de studiu și de la sursele identificate pe net (vezi și unitatea de învățare anterioară).

Al doilea moment de ruptură este cel al secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Ilumiștii perioadei au încercat să folosească alteritatea spațiilor și a societăților extraeuropene pentru a critica societatea europeană. Problema ilumiștilor este, însă, aceeași: omul primitiv, condiția naturală a omului sunt mai degrabă constructe teoretice ce țin de percepția europocentristă a autorilor și de „interpretarea” în cheie europeană de către călători a celor văzute în colonii. Mai mult, intenția ilumiștilor era aceea de a promova un progres social ca și condiție a progresului economic. Faptul că burghezia era promotoarea unui anumit tip de progres a dus la ignorarea faptului că și populațiile din colonii aveau propria lor cultură. Până la urmă, totul se reduce la un proces de filtrare a realității în care cei doi parteneri ai comunicării – europenii și „cei alții” – interpretează în conformitate cu propriile idei și valori ceea ce cred că văd și înțeleg (fig. 3.6.).

Fig. 3.6.



Un exemplu este, credem, semnificativ. Jean-Jacques Rousseau, în *Contractul social*¹³, ajunge chiar să justifice, în numele ideii de proprietate, politica colonială a marilor puteri.

Rousseau,
Contractul social

Cartea I

Cap. II. Despre cele dintâi societăți

Cea mai veche dintre toate societățile – și singura naturală – este familia. Dar nici copiii nu rămân legați de părinți decât atâta timp cât au nevoie de ei ca să-și asigure viața. De îndată ce această nevoie încetează, legătura naturală se dizolvă. Copiii, scutiți acum de ascultarea pe care o datorau părintelui, ca și acesta, scutit acum de îngrijirea datorată copiilor, își recapătă cu toții, în egală măsură, independența. Dacă continuă să rămână uniți, ei nu mai fac aceasta în chip natural, ci voluntar; iar familia, la rândul său, se menține numai prin convenție.

Această libertate comună este o consecință a naturii omului: prima sa lege este de a veghea asupra propriei sale conservări, primele sale griji sunt față de sine însuși. De îndată ce omul atinge vârsta rațiunii, alegându-și singur mijloacele cele mai potrivite pentru a-și păstra viața, devine prin aceasta singurul său stăpân.

Familia este deci, dacă vreți, primul model al societăților politice: șeful este o imagine a tatălui, iar poporul este o imagine a copiilor; fiind născuți cu toții liberi și egali, ei nu-

¹³ Jean-Jacques Rousseau, *Contractul social*, Editura Științifică, București 1957 (trad. H.H.Stahl) [Du contrat social, Editions Sociales, Paris 1955]

și înstrăinează libertatea decât în folosul lor. [84-85]

Cap. IV. Despre sclavaj

A renunța la libertatea ta înseamnă a renunța la calitatea ta de om, la drepturile umane, ba chiar și la datoriile tale [...] Dacă-ți lipsești voința de orice libertate înseamnă că faci ca actele tale să fie lipsite de orice moralitate. [91]

Cap. VI. Despre pactul social

Presupun că oamenii au ajuns în stadiul când obstacolele care împiedică rămânerea lor în starea de natură trag mai mult în cumpănă, prin rezistența lor, decât forțele pe care fiecare individ le poate întrebuița pentru a se menține în această stare. Atunci starea primitivă nu mai poate dăinui, și genul uman ar pieri dacă nu și-ar schimba felul de a fi.

Or, cum oamenii nu pot să creeze forțe noi, ci numai să le unească și să le dirijeze pe cele existente, ei n-au alt mijloc de autoconservare decât să formeze, prin agregare, o sumă de forțe în stare să învingă orice rezistență și să le pună în mișcare în vederea unui singur scop, făcându-le să acționeze într-un deplin acord.

Această sumă de forțe nu se poate naște decât din unirea mai multor oameni [...]. [98]

Cap. VI. Despre starea civilă

Trecerea de la starea de natură la starea civilă provoacă în om o schimbare remarcabilă, înlocuind în purtarea sa instinctul prin justiție și dând tuturor acțiunilor sale moralitatea care le lipsea înainte. Numai atunci, glasul datoriei înlocuind impulsul fizic și dreptul luând locul poftelor, omul, care până atunci nu luase aminte decât la el însuși, se vede silit să acționeze pe baza altor principii și să-și consulte rațiunea înainte de a da curs înclinărilor sale. Deși în această stare el se lipsește de o serie de avantaje pe care le avea de la natură, câștigă altele mai mari, însușirile sale sunt puse în acțiune și se dezvoltă, ideile sale devin mai cuprinzătoare, sentimentele i se înnobilează, sufletul său în întregime se înalță atât de mult încât [...] ar trebui să binecuvânteze neîncetat momentul fericit în care s-a smuls pentru totdeauna din starea de natură, transformându-se dintr-un animal stupid și mărginit într-o ființă inteligentă, într-un om.

Să reducem tot acest bilanț la câțiva termeni ușor de comparat: ceea ce pierde omul prin contractul social este libertatea sa naturală și dreptul nelimitat de a-și însuși tot ce îl ispășește și ce poate atinge; de câștigat, câștigă libertatea civilă și proprietatea a tot ceea ce posedă. [107-108]

Cap. VII. Despre domeniul real

Dreptul primului ocupant, deși mai real decât dreptul celui mai tare, nu devine drept adevărat decât după instituirea proprietății. În mod natural, orice om are drept la tot ceea ce îi este necesar; dar actul pozitiv care îl face proprietar al unui anumit bun îl exclude de la toate celelalte. O dată determinată partea sa, el trebuie să se limiteze la aceasta, nemaiaivând nici un alt drept asupra comunității. Iată de ce dreptul de prim ocupant, atât de slab în starea de natură, este respectat de orice om în societate. În acest drept se respectă nu atât ceea ce este al altuia, cât ceea ce nu este al tău.

În general, pentru a autoriza pe un teren oarecare dreptul de prim ocupant, trebuie îndeplinite următoarele condiții: în primul rând ca acest teren să nu fie locuit încă de nimeni; în al doilea rând, să nu ocupe din el decât atâta cât ai nevoie pentru a trăi; în al treilea rând, să-l iei în posesiune nu printr-o deșartă ceremonie, ci muncindu-l și cultivându-l, acesta fiind singurul semn al proprietății care, în lipsa titlurilor juridice, trebuie să fie respectat și de alții.

Într-adevăr, a acorda nevoii și muncii dreptul primului ocupant nu înseamnă oare a-l extinde până la limita pe care o poate avea? [109-111]

Cartea II

Cap. VI. Despre lege

În starea de natură, în care totul este comun, nu sunt cu nimic dator celor cărora nu le-am făgăduit nimic; nu recunosc a fi al altuia decât ceea ce nu-mi trebuie mie. Nu același lucru se întâmplă în starea de societate, în care toate drepturile sunt statornicite prin legi. [134]

Toate aceste texte pot fi citite în cheie europeană sau extraeuropeană. Fără a contesta valabilitatea ideilor lui Rousseau pentru spațiul european și ruptura pe care acestea o reprezintă (alături de Hobbes și Locke), interpretarea noastră atrage atenția asupra unei laturi mai puțin evidente a acestor pasaje.

De fapt, Rousseau stabilește o dihotomie fundamentală între cultură și

natură. Ideea nu este, în sine, nouă. Dar această dihotomie este indicativă pentru climatul intelectual al epocii. Avem aici o dezvoltare a temei raționalismului ca trăsătură determinantă a civilizației. Cele două opoziții pot fi ordonate, chiar și la o primă lectură, astfel:

Opoziția natură – cultură

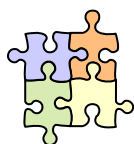
Natură (libertatea naturală)	Cultură (libertatea civilă)
Libertate absolută	Libertate delimitată
Vârstă infantilă	Maturitate
Instinct	Justiție
Individualism	Efort colectiv
Amoralitate	Moralitate
Impuls fizic	Datorie
Pofta	Dreptul
Înclinații	Rațiune
*Idei limitate	Idei mai cuprinzătoare
*Însușiri limitate	Dezvoltarea & utilizarea însușirilor
*Suflet limitat	Înălțarea sufletului
Comun	Delimitat
Drepturi stabilite arbitrar (prin însușire)	Drepturi stabilite prin lege (prin delimitare)

Textul poate fi cu ușurință pus în antiteză cu un text contemporan al unui indian nord-american¹⁴.

Viziunea autohtonilor

Canassateego, un reprezentant ("vorbitor") al celor șase Națiuni:

Știm că pământurile noastre au devenit acum mai valoroase: oamenii albi cred că nu le cunoaștem valoarea; dar știm că Pământul este etern, iar cele câteva Bunuri pe care le primim pentru acesta sunt repede uzate și dispărute. În ceea ce privește viitorul, noi nu vom mai vinde Pământuri decât atunci când Fratele Onas¹⁵ se află în țară și vom ști dinainte ce Cantitate de Bunuri ce urmează să o primim. În plus, nu suntem mulțumiți în legătură cu Pământurile care încă nu sunt vândute de către noi. Oamenii Voștri se așează zilnic pe aceste Pământuri și ne strică vânătoarea. Trebuie să insistăm să-i îndepărtați, căci știți că nu au dreptul să se Stabilească pe partea nordică a Dealurilor Kittchtinny. În mod special ne reînnoim Plângerile împotriva unor Oameni așezați la Juniata, un afluent al Sasquahannah, și de-a lungul malurilor acestui râu până la Mahaniay; iar noi dorim să ca imediat să fie scoși de pe Pământ, căci fac Pagubă mare verilor noștri Delaware [...] reînnoim acum Cererea noastră și dorim ca tu să informezi Persoana ai cărei Omani se află așezați pe Pământurile noastre că acest Pământ ne aparține pe baza dreptului de cucerire, noi cumpărându-l cu sângele nostru și luându-l în război corect și că noi – ca Proprietari ai acestui Pământ – așteptăm să primim o Compensație pentru cât face acest Pământ. [331-332].



Temă de reflecție

Analizează textele de mai sus și indică, pe baza experienței proprii la catedră, situațiile în care poți folosi aceste texte împreună. Apoi formulează două sarcini de învățare pe care le poți propune elevilor. De exemplu, poți să le soliciți elaborarea unui tabel comparativ între cele două texte, le poți solicita să elaboreze texte similare din perspectiva contemporaneității. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

¹⁴ Tratatul încheiat în cadrul unei întâlniri din 07.07.1742 la Philadelphia, între reprezentanții indienilor și cei ai englezilor¹⁴ (după Washburn, *The Indian and the White Man*, Anchor Books, 1967)

¹⁵ Numele dat de către indieni lui Thomas Penn, fondatorul coloniei Pennsylvania.

Pentru a încheia acest subcapitol, vom spune doar că utilizarea surse-
lor legate de călătorii permite abordarea unor valențe speciale ale
predării și învățării istoriei, printre care multiperspectivitatea, asumarea
și valorizarea diversității culturale, empatia.



Test de autoevaluare 3

1. Precizează două motive pentru care oamenii au călătorit de-a lungul timpului.

.....

.....

.....

2. Formulează două argumente pentru care consideri că tema călătoriei este un
punct de plecare în construirea unor situații de învățare

.....

.....

.....

3. Completează următorul enunț metacognitiv

Pe parcursul secvenței 3.4 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

.....

.....

.....

.....

.....

Îmi este încă neclar

.....

.....

.....

.....

Pentru următorul interval de timp îmi propun

.....

.....

.....

Răspunsul poate fi consultat la pagina 94

3.5. Prejudecăți și stereotipuri culturale

Introducere	Prejudecățile și stereotipurile culturale sunt o prezență constantă în viața omului. Există chiar teorii care consideră că stereotipurile sunt un mecanism psihologic prin care creierul uman face față complexității vieții cotidiene. Pentru a da un singur exemplu, formulele care trimit la presupuse caracteristici etnice (de genul „românii sunt ...” sau „germanii sunt ...”) nu fac decât să rezume o diversitate care scapă individului – într-adevăr, câți români cunoaștem și cum pentru a putea formula o opinie măcar statistic relevantă cu privire la aceștia? Cu toate acestea, stereotipurile sunt potențial foarte periculoase, căci pot duce la clasificări abuzive și, mai grav, la xenofobie și agresivitate față de tot ceea ce este diferit sau străin de propriul orizont cultural. Pentru profesorul de istorie, problema este că aceste prejudecăți și stereotipuri culturale sunt propagate frecvent prin intermediul istoriei, sub forma clișeelelor.
O definiție de lucru	O definiție de lucru ar putea fi următoarea: clișeul reprezintă o formulă de abreviere a unui raționament, clasificări, ierarhii, metodologii; totodată, poate fi un citat (introducerea unui element străin într-un context care nu îi este propriu). Clișeul poate fi o formulă verbală (scrisă) sau vizuală. Clișeele pot fi categorii ale clasificării (epoca, cronologia, termeni tehnici), categorii conceptuale cu lipsa de referință la concret (unitate, continuitate, exploatare), categorii valorice (cel mai, cea mai), comparații și asocieri – anacronisme la nivelul motivațiilor și/sau al conceptelor. Pe baza câtorva exemple, vom încerca să lămurim această problemă, precum și să oferim câteva sugestii de utilizare a acestora – ca obiect de studiu – la ora de istorie.
Clișeele verbale	Categoriile de mai sus fac trimitere la clișeele verbale. Două exemple din manualele în uz sunt, credem, lămuritoare.
Primul exemplu	„ <i>Neam părăsit la răscrucea furtunilor care bat aici din veac în veac și vor bate totdeauna în aceste locuri de ispitiitor belșug și de trecere a oștilor. Copil al Romei pierdut în pustiu veșnic înnoit al barbarilor [...] Cu frații la celălalt capăt al Europei și cu străini de noi în toate părțile [...] Cu sabia în mână de strajă la toate zările [...]</i> » Nicolae Iorga (manual, clasa a XII-a) Textul, cu valențe oratorice certe, prezintă o serie de clișee și stereotipuri tipice: ideea că în zonă vor fi mereu războaie, că spațiul românesc ar fi mai bogat decât altele, că am fi înconjurați de barbari (aici absența unei determinări cronologice duce la impresia că barbari ar fi vecinii noștri și acum), că ar exista o legătură specială între noi și alte popoare romanice (la data scrierii acestor rânduri, această apropiere avea la bază interese foarte pragmatice, nu considerente etnice sau culturale), că am fi fost mereu în stare de război cu vecinii noștri (deși zona Dunării inferioare a cunoscut mai multe perioade de pace decât, să spunem, zona Rinului). Ceea ce este mai grav este și absența datării textului – elevul poate ajunge la concluzia că afirmațiile marelui istoric

Al doilea exemplu

sunt valabile și astăzi¹⁶. Adevărat, textul prezintă ceea ce se numesc endo-stereotipuri, deci stereotipuri referitoare la propriul grup.

Următorul exemplu este ales dintr-un alt manual de istorie.

“Integrarea evreilor în Europa modernă. Integrarea în societatea europeană i-a pus pe evrei în fața alternativei de a renunța la elementele constitutive ale identității lor. Acest proces a fost realizat în vestul Europei, unde au obținut următoarele drepturi: integrarea (dobândirea cetățeniei statului unde trăiesc) și asimilarea (abandonarea identității de evreu[...])”

Manual, clasa a XI-a

Evident, autorul confundă o serie de elemente: alternativa presupune opțiunea dintre două elemente, ori textul nu ne oferă detalii cu privire la cealaltă soluție; integrarea nu era o alternativă, ci o obligație (măcar din considerente fiscale); în sfârșit, asimilarea nu este un fapt pozitiv. Ceea ce induce acest text este că emanciparea evreilor – fapt pozitiv – a presupus asimilarea, considerată a fi un fapt pozitiv.

**Studiu individual**

Pornind de la definiția de lucru de mai sus, identifică în manualele cu care lucrezi trei stereotipuri. Clasifică-le pe categorii (stereotipuri etnice, valorice și cronologice). Analizează-le și încearcă să formulezi fraze sau paragrafe care să înlocuiască stereotipurile pe care le-ai identificat.

Clișeele vizuale

Clișeele vizuale sunt, poate, chiar mai puternice decât cele verbale, iar aceasta poate și pentru faptul că o bună parte a mass-media folosesc clișeele vizuale în activitatea lor (să ne gândim numai la reclame).

Clișeele vizuale pot fi: anacronisme (asocierea cu elemente incongruente), omisiune (absența elementelor definitorii); pletora (creșterea numărului de elemente asociate). O serie de exemple pot edifica punctul nostru de vedere.

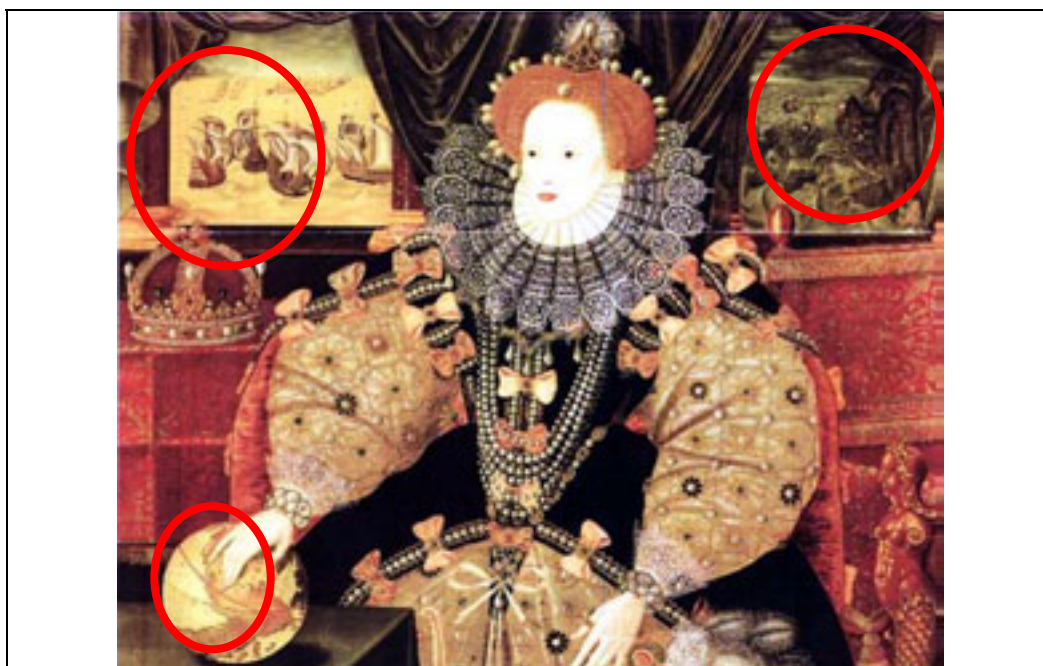
¹⁶ Nu este o strategie sigură aceea de a ne baza pe cultura generală a elevilor. Chiar dacă au auzit de Nicolae Iorga, este posibil ca unii elevi să nu fie în măsură să-l plaseze cronologic corect.

Fig. 3.7. Calendar prusac din secolul al XVIII-lea



Prima imagine reprezintă viziunea germană despre o serie de popoare europene – în principal mari puteri. Ceea ce este semnificativ este că, dincolo de calificările făcute acestora în textul de sub imagine (adesea extrem de virulente), personajele care întruchipează diferitele popoare poartă haine care, chiar dacă sunt reprezentative, nu mai erau de mult folosite. Ceea ce a realizat autorul anonim al acestei imagini a fost de a căuta o vestimentație care, deși anacronică, ajută privitorul să vizualizeze și să identifice poporul despre care se făcea vorbire. Aceasta este clar situația spaniolului (extrema stângă) și a rusului (muscalului, extrema dreaptă). Stereotipurile acestea fac parte din grupul exo-stereotipurilor, deci a celor care califică alte grupe decât cel propriu.

Fig. 3.8. Regina Elisabeta I a Angliei



A doua imagine o reprezintă pe regina Elisabeta I a Angliei. Tabloul a fost realizat în timpul vieții acesteia, către sfârșitul domniei. O serie de elemente sunt semnificative. Ele dau o definiție a regalității, așa cum era ea definită în epocă. Important este faptul că alături de elementele care indică statutul personajului (coroana și costumul, relativa absență a indicațiilor că avem de-a face cu un personaj feminin¹⁷), există un întreg discurs vizual constituit din citate care fundamentează viziunea despre monarhie a Elisabetei. În primul rând, globul. El atestă pretențiile de putere mondială a Angliei. Spre deosebire de globul medieval, acesta are și indicații topografice, care par să sugereze Lumea Nouă, semn al opoziției Angliei față de exclusivismul iberic, care vedea în emisfera vestică un domeniu rezervat. Impresia este întărită de cele două scene din fundal; ele fac trimitere la înfrângerea flotei spaniole (Invincibila Armada) de către flota britanică (stânga) și ale cărei rămășițe au fost distruse de o furtună (dreapta). Mesajul este acela al voinței politice sprijinită de către instanța divină. Altfel spus, este un discurs care validează pretențiile britanice și care sunt susținute de excelență militară și de acordul divinității.

Următorul exemplu este unul foarte cunoscut la noi. Este vorba de tratarea chipului lui Mihai Viteazul.

Fig. 3.9. Mihai Viteazul și Gheorghe Ștefan (reprezentări de epocă)



Primele două imagini sunt ale lui Mihai Viteazul, respectiv, Gheorghe Ștefan. Ceea ce este important este faptul că portretul lui Sadeler este astăzi considerat a fi cel mai apropiat de realitate. Dar, dacă este să judecăm după portretul presupus al lui Gheorghe Ștefan, imaginea domnitorului pare să fi căpătat valențe regionale (evident, și cel de al doilea portret îl prezintă pe Mihai, dar cu o altă identitate). Dar această imagine îl prezintă pe Mihai cu atributele dependenței față de otomani (în primul rând cuca domnească, dar al sultanului, ca și mantia).

¹⁷ În special absența decolteului, care trimite la condiția maritală a Elisabetei, este indicativă.

Fig. 3.10. Mihai Viteazul, într-o reprezentare de epocă



Dimpotrivă, acest portret subliniază tocmai statutul de independență a domnitorului – capul fără acoperământ, o blană de animal în loc de mantie, bastonul de general. Problema este de ce această imagine s-a bucurat de mult mai puțină popularitate. Credem că aceasta se datorează atât impactului pe care l-a avut școala romantică de istorie (N. Bălcescu în primul rând), dar și faptului că, probabil, începutul de calviție nu ține de imaginea aproape retorică a eroului.

Fig. 3.11. Mihai Viteazul într-o viziune din perioada comunistă



Personajul Mihai Viteazul a fost preluat și de regimul național-comunist. În imaginea de mai sus, Mihai este plasat într-o succesiune temporală care este anacronică din mai multe puncte de vedere. În primul rând, este greu de crezut că dacii, care oricum sunt/au fost altceva decât românii, știau că va veni Mihai Viteazul. În al doilea rând, fiindcă este la fel de greu de crezut că acesta știa ceva despre dacii sau că dorea să fie continuatorul unei (foarte improbabile) unități dacice. Interesant este faptul că și soldații lui Mihai sunt prezentați într-un șir care începe cu dacii bărboși. Analogiile cu tablourile dedicate lui N. Ceaușescu sunt evidente. Utilizarea imaginii lui Mihai a devenit, cu ajutorul neintenționat al unei istoriografii romantice, un instrument de propagandă, iar faptul că chipul domnitorului a devenit un stereotip este dat tocmai de acest tip de reprezentări, perpetuate pe alocuri și după 1989 (fig. 3.12). Aici avem și o pletoară (acumulare dincolo de necesar) de simboluri – Decebal, tricolorul, un document medieval, portretele lui Mihai Viteazul, Alexandru Ioan Cuza, Ferdinand, poarta cetății din Alba Iulia, un fragment dintr-o fotografie din anul Marii Uniri și stema post-decembristă a României.

Fig. 3. 12.
Imagine de pe
coperta a patra a
unui manual de
istorie pentru
clasa a IV-a



3.6. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări

Testul 1

Posibile întrebări: care sunt sursele pe baza cărora putem afla despre viața cotidiană? Ce ne spun și nu ne spun sursele? Care erau activitățile desfășurate în timpul liber? Care este relația dintre viața copiilor și cea a adulților? Cum erau percepute sărbătorile naționale în comunitate? În ce măsură diferă școala de atunci cu cea de acum?

Testul 2

2. Completați următoarele enunțuri

2.1. Două dintre funcțiile muzeului sunt: de conservare a patrimoniului, de cercetare, de educație, economică, culturală.

2.2. Trei dintre activitățile de învățare desfășurate la muzeu sunt: căutarea de indicii, completarea de fișe, replicarea unor evenimente, experimentarea cu tehnologii în laboratoarele și atelierele muzeului.

Testul 3

3.1. Motive posibile: curiozitatea, obținerea de informații, dorința de cucerire a unor noi teritorii, obligațiile religioase

3.2. Argumente: ocazia de a folosi cunoștințele de la geografie și literatură, interesul elevilor, varietatea surselor de informare (texte, surse vizuale), potențialele călătorii pe care le pot realiza, reprezintă deschideri spre transdisciplinaritate, permite abordări din perspectiva multiperspectivității a unor teme de istorie și geografie, asigură o bază factologică pentru lecțiile de educație civică.

În cazul în care întâmpini dificultăți, reia modulele Didactica I și Didactica II. Apoi, recapitulează ceea ce știi despre performanțele elevilor tăi la orele de istorie, sursele de informare pe care le au la dispoziție, mediul familial și posibilele contacte cu exteriorul comunității. Apoi, reia sarcinile de lucru pornind de la experiența de viață a elevilor tăi.

3.7. Lucrare de verificare 3

Pornind de la informațiile din această unitate de învățare, alcătuiți proiectul unei activități desfășurate la muzeu sau al unei vizite la un loc istoric.

Pentru realizarea proiectului veți răspunde următoarelor întrebări:

1. De ce am ales acest proiect (justificarea temei)
2. Cui se adresează proiectul (grupul țintă)
3. Ce vizează proiectul? Care sunt așteptările grupului țintă? (obiectivele)
4. În ce măsură au fost dobândite de către elevi achizițiile propuse? (criteriile de evaluare)
5. Cum se derulează proiectul? Ce se va întâmpla în mod concret? (planul de acțiune – calendarul desfășurării activităților)
6. Ce s-a obținut de către elevi prin participarea la activitatea propusă? (lista rezultatelor)
7. Concluzii: consecințele proiectului și posibilități de continuare/extindere (noi perspective pentru proiect).

Criteriile de evaluare ale proiectului sunt următoarele:

Criteria	În mică măsură	În măsură moderată	În mare măsură
Justificarea este clar formulată (10 %)			
Obiectivele concordă cu justificarea proiectului și sunt adecvate grupului țintă (15 %)			
Criteriile de evaluare evidențiază măsura în care sunt atinse obiectivele (15 %)			
Activitățile propuse prin planul de acțiune concură la atingerea obiectivelor (20 %)			
Rezultatele obținute sunt ilustrate de dovezi pertinente (20 %)			
Concluziile sunt pertinente în raport cu rezultatele obținute (10 %)			

10 % se acordă din oficiu.

Pentru alegerea activităților propuse în planul de acțiune vă puteți inspira din exemplele propuse la capitolul 3.3.

În cazul eșecului la lucrarea de verificare, ia în considerare următoarele elemente:

- dacă ai avut dificultăți în alcătuirea proiectului recitește capitolul introductiv al cursului Didactica Ariei curriculare Om și societate;
- dacă ai avut dificultăți în conceperea unui element component (obiectivele, de exemplu) citește cu atenție criteriile de evaluare care precizează ce trebuie să includă acel element;
- dacă ai avut dificultăți în alegerea activităților din planul de acțiune reia punctul 3.3. din acest modul.

Lucrarea nu trebuie să depășească 7 pagini (Times New Roman, font 12) și va fi remisă tutorelui la sfârșitul cursului.

3.8. Bibliografie

de Peretti, A., Educația în schimbare, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996 – capitolul III (pag. 84 – 114)

Cleja Stoicescu, C., Sub semnul muzeului – Arta de a privi, Ed. Universul, București, 1983, capitolul introductiv

Manea, M. et alii, Istorie – strategii didactice interactive, Centrul educația 2000+, București, 2005 (paginile 66-69)

www.cultura.ro

www.edu.ro

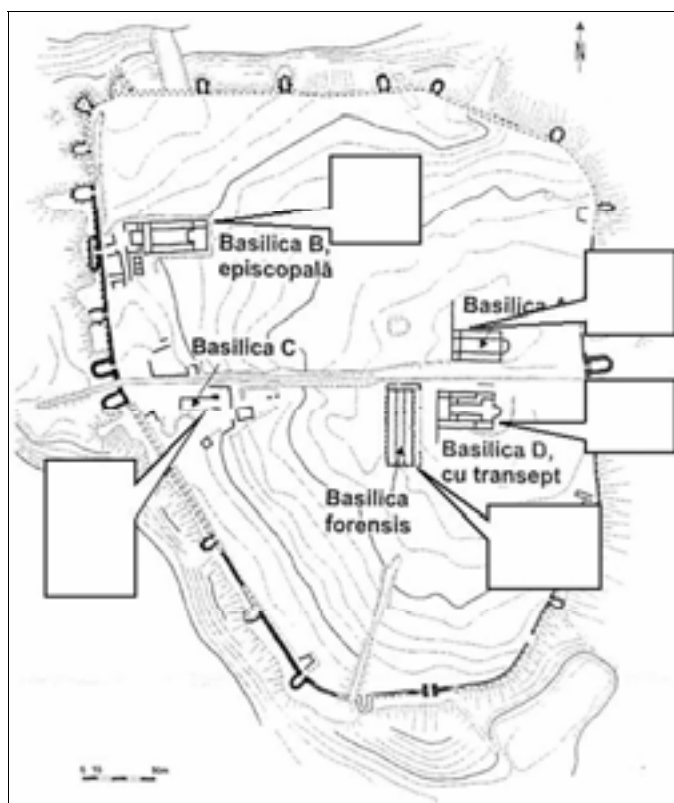
3.9. Anexe

Posibile materiale ce pot fi folosite în activități didactice din cadrul vizitelor la situri arheologice

Fig. 3.8.1. O hartă a localității, cu spații libere pentru notarea detaliilor (activitate individuală, urmată de discuție frontală)



Fig. 3.8.2. Planul sitului, cu spații libere pentru notare (activitate de grup)



Bibliografie

- Delors, J., Comoara lăuntrică, Polirom, 2001
de Peretti (coord.), A., Tehnici de comunicare, Polirom, 2001
Matellart, A., Matellart, M., Istoria teoriilor comunicării, Polirom, 2001
Pânișoară, O., Comunicarea eficientă, ed. a II-a, Polirom, 2004
Shapiro, D., Conflictele și comunicarea, OSI, 1995
Stradling, R., Să înțelegem istoria secolului XX, Sigma, 2002
Managementul conflictului, Ghid pentru formatori și cadre didactice, MEC-CNPP, 2001
Material didactic auxiliar, Asociația de istorie socială, Belgrad 2001¹
Manual de dezbateri academice, Polirom, 2002
Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L., Strategii didactice inovative – suport de curs, Centrul Educația 2000+, 2003
Căpiță, L., Căpiță, C., Tendințe în didactica istoriei, Ed. Paralela 45, Pitești, 2005
Stradling, R., Multiperspectivitatea, un ghid pentru profesori, Consiliul Europei, Strasbourg, 2003
Iuțiș, Gh., Istorie. Ghid metodic pentru studenți și profesori debutanți, Ed. Universității “Al. I. Cuza” și Ed. Educația 2000+, Iași și București, 2005
Buteanu, I., D. Crițescu, B. Ficeac, A. Teșileanu, M. Toma, *Mass media*, Manual pentru liceu, curs opțional (toate specializările)
Șoitu, L., Pedagogia comunicării, Institutul European, 2001

¹ Materialul a fost distribuit la CCD