



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

Specializarea ISTORIE

Forma de învățământ ID - semestrul II

DIDACTICA ISTORIEI I

Carol CĂPIȚĂ

Mihai STAMATESCU

Laura CĂPIȚĂ

Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

ISTORIE

Didactica Istoriei I

Carol CĂPIȚĂ

Laura CĂPIȚĂ

Mihai STAMATESCU

2005

© 2005 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 973-0-04226-8

Cuprins

I. Introducere	III
II. Unitățile de învățare	
1. “Istoriile în școală”	
1.1. Competențele unității de învățare 1	1
1.2. Statutul istoriei în școlile europene	1
1.3. Decupajele istorice	7
1.4. Tipuri de istorie – istorie națională și istorie universală	10
1.5. Viziunea europocentristă și perspectiva europeană	12
1.6. Mai multe generații de programe	17
1.7. Lucrare de verificare 1	22
1.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare	22
1.9. Sugestii și recomandări	22
1.10. Resurse suplimentare	22
1.11. Lista anexelor	23
2. Perspective curriculare asupra istoriei	
2.1. Competențele unității de învățare 2	24
2.2. În loc de introducere	24
2.3. Modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective	26
2.4. Modelul de proiectare centrat pe competențe	29
2.5. Componenta conținuturi în modelele de proiectare curriculară	32
2.6. Decupaje didactice (planificarea calendaristică și unitățile de învățare)	37
2.7. Lucrarea de verificare 2	41
2.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare	42
2.9. Sugestii și recomandări	42
2.10. Resurse suplimentare	42
2.11. Lista anexelor	42
3. Abordări recente în domeniul istoriei	
3.1. Competențele unității de învățare 3	43
3.2. Istoria recentă	43
3.3. Tipuri de istorii: istoria marginalilor	46
3.4. Istoria și tradițiile minorităților	48
3.5. Repere de proiectare a CDS la istorie	52
3.6. Lucrare de verificare 3	55
3.7. Răspunsuri la testele de autoevaluare	56
3.8. Sugestii și recomandări	56
3.9. Resurse suplimentare	56
3.10. Lista anexelor	56
4. Constante în studiul istoriei	
4.1. Competențele unității de învățare 4	57
4.2. Despre modele culturale și mentalități	58
4.3. Contribuția istoriei	62

4.3.1. Principii în construirea demersului istoric	63
4.3.2. Canoane și clișee în selecția conținuturilor	73
4.3.3. Rutina metodologică	80
4.3.4. Manualele de istorie – studiu de caz	82
4.4. Lucrare de verificare 4	89
4.5. Răspunsuri la testele de autoevaluare	89
4.6. Sugestii și recomandări	90
4.7. Resurse suplimentare	90
5. Anexe	91

Introducere

Didactica istoriei 1 îți propune o primă întâlnire cu un tip special de istorie: istoria – obiect de studiu în învățământul preuniversitar. Prin unitățile de învățare pe care le vei parcurge, ai posibilitatea să te familiarizezi cu transformările pe care le suferă un domeniu de cunoaștere pentru a fi adus la cunoștința unui tip special de public: elevii, aflați într-un anumit moment al formării lor.

Particularitățile istoriei ca disciplină școlară

Caracteristicile istoriei în școală

Problema care va reveni frecvent în atenție ține de faptul că istoria predată în școală are caracteristici care o diferențiază de alte istorii: are scop civic, vârsta elevilor afectează selecția conținuturilor și a metodelor de predare și este puternic influențată de așteptările societății. Mai ales ultimul aspect a influențat statutul istoriei în școlile din România, astfel că schimbările generale din domeniul educației au avut un efect specific asupra istoriei.

Analiza evoluțiilor din domeniu

Un alt aspect specific al acestui prim modul tine de modul de abordare: în cele mai multe cazuri vei cunoaște nu doar starea de fapt la acest moment ci și pașii pe care i-a parcurs domeniul în ultimii ani. Un exemplu relevant este cel al categoriilor de programe școlare care funcționează acum în școală.

Unitățile de învățare

Unitățile de învățare

Modulul îți propune patru unități. Acestea sunt:

- “Istoriile în școală”;
- Perspective curriculare asupra istoriei;
- Abordări recente în domeniul istoriei;
- Constante în studiul istoriei.

Primul exercițiu

Cu siguranță că până în acest moment ți-ai format o imagine a rolurilor pe care le are un profesor. *Ai putea sa menționezi câteva dintre ele?* Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ce vei avea de făcut

Pe parcursul modului vei fi pus în situații de învățare care-ți dau posibilitatea de a analiza, reflecta, avansa puncte de vedere și de a construi materiale folosite de profesor în activitatea sa curentă. Vei putea astfel să progresezi în pregătirea ta pentru toate aceste roluri.

Sarcinile de lucru

În foarte multe situații vei fi solicitat să găsești răspunsuri la probleme. Ți place să scrii? Dacă da, vei avea multe ocazii de a comunica în scris opiniile tale. Vei avea posibilitatea de a folosi diferite tipuri de scriere:

Tipuri de răspunsuri

- Formularea de răspunsuri scurte la întrebări punctuale,
- Răspunsuri de dimensiune medie (3-6 fraze) la întrebări care îți solicită analiza de profunzime a unor texte (citate) sau compararea mai multor surse istorice (texte sau imagini),
- Eseuri structurate, deci cu un plan prestabilit – punctele precizate sunt criterii de evaluare a eseului, dar și „jaloane” ajutătoare,
- Eseuri libere, deci fără un plan prestabilit, care îți permit să formulezi propriile tale ipoteze de lucru și să construiești argumentații în conformitate cu experiența ta practică și cu lecturile tale (recomandate sau independente).

Tipuri de icon-uri

Pe parcursul modului, autorii au separat sarcinile în câteva categorii, individualizate grafic prin icon-uri specifice și care au rolul de a te familiariza cu activitatea independentă și cu pregătirea pentru întâlnirile tale cu mentorii și tutorii tăi.



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 sunt destinate să te ajute să-ți dezvolți competențele profesionale fără a fi obligat să raportezi cuiva – în esență, antrenează independența ta ca profesor preocupat de propria dezvoltare profesională.



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.

Atenție, se dau note!

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.

Anexele

O parte a informației se află organizată în anexe – este vorba în primul rând de surse vizuale (tablouri, afișe, hărți etc.). O serie de teme de reflecție îți solicită să analizezi aceste imagini; este bine dacă reușești ca de fiecare dată să te uiți la aceste surse și să le compari.

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 lui metode la nevoile de formare ale cursanților.

Criteriile de evaluare

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 vedere;
- 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 practică¹, bibliografia etc.), ordonarea argumentelor de la simplu la complex și coerența argumentației²;
- măsura în care epuizezi argumentele disponibile;
- în sfârșit, în ce măsură reușești să integrezi informațiile din bibliografie în răspunsurile din unitățile de învățare.

¹ În acest caz, este bine să indici și la ce activitate faci referință, cu indicarea temei din programă și a clasei.

² De exemplu, utilizarea consecventă a unui termen cu același înțeles, opțiunea fermă pentru o abordare deductivă sau inductivă.

Bibliografia

Bibliografia de mai jos este o bibliografie generală, introductivă. Pe parcursul acestui modul și al următoarelor te vei familiariza și cu alte lucrări. Unele dintre acestea se concentrează pe teme punctuale, altele au un caracter mai larg.

Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele a V-a — a VIII-a, vol. 6, M.E.N., C.N.C., București, Editura Cicero, 1999

Programele de istorie pentru clasele a IX-a și a X-a, pe site-ul M.E.C., **www.edu.ro**
Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie. Învățământ primar și gimnazial, M.E.C., C.N.C., București, Editura Aramis Print, 2002

Ghid metodologic. Aria curriculară Om și societate. Liceu, M.E.C., C.N.C., București, Editura Aramis Print, 2002

Curriculum național. Programe școlare pentru clasa a IX-a. Aria curriculară Om și societate, MEN/CNC, București 1999

Unitatea de învățare 1

“ISTORIILE ÎN ȘCOALĂ”

Cuprins	Pagina
1.1. Competențele unității de învățare	1
1.2. Statutul istoriei în școlile europene.....	1
1.3. Decupajele istorice.....	7
1.4. Tipuri de istorie – istorie națională și istorie niversală.....	10
1.5. Viziunea europocentristă și perspectiva uropeană.....	12
1.6. Mai multe generații de programe.....	17
1.7. Lucrare de verificare	22
1.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare.....	22
1.9. Sugestii și ecomandări.....	22
1.10. Resurse suplimentare.....	22
1.11. Lista nexelor.....	23

1.1. Competențele Unității de învățare 1

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

- identificarea diferitelor perspective asupra istoriei ca disciplină școlară;
- investigarea diversele viziuni asupra istoriei ca disciplină școlară în perspectivă diacronică (școala românească a secolului XX) și sincronică (documente europene ale ultimului deceniu);
- exprimarea unui punct de vedere argumentat asupra eficienței didactice a diverselor decupaje istorice.

1.2. Statutul istoriei în școlile europene

Statutul istoriei în școlile europene O recentă anchetă (Euroclio, 2003) arată că istoria se studiază în toate statele europene. Pentru elevii cu vârste între 10 și 14 ani studiul istoriei este obligatoriu în toate școlile din Europa, iar diferențele apar în legătură cu momentul de debut al studiului (la 5, 7 sau 10 ani), precum și în ceea ce privește vârsta la care istoria devine obiect de studiu opțional (14, 15 sau 17 ani). Alte diferențe se referă la timpul de învățare alocat săptămânal (între 45 și peste 90 de minute), la forma – disciplinară sau integrată de studiu, precum și la modelul de construire al programelor școlare: liniar, concentric sau în spirală. Pe de altă parte, alte elemente comune înregistrate de studiul menționat se referă la tendințele comune cu privire la finalitățile studiului istoriei – înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc, contribuția la dezvoltarea cetățeniei europene și la dezvoltarea gândirii critice, precum și la renunțarea la criteriul cronologic de organizare a conținuturilor în favoarea celui tematic.

Variante de studiere a istoriei

O analiză a diferitelor sisteme educaționale arată că, în principal, există trei variante de studiu al istoriei:

- singură,
- în combinații sigure (cu geografia, de exemplu, cu o știință socială sau cu inițierea în științele economice),
- sub umbrela studiilor sociale.

Există și variante combinate, așa cum este și cazul României (vezi infra), dar situația este în evoluție. Dacă pentru statele din Uniunea Europeană, situația este întrucâtva mai stabilă (ritmul schimbării este mai lent datorită dimensiunii exploratorii mai accentuate), statele care au aderat de curând sau care vor fi integrate au un ritm mai alert de schimbare, căci trebuie să recupereze timpul pierdut datorită situației de dinainte de 1989 și în același timp să țină pasul cu schimbările care au loc în acest moment.

**Temă de reflecție**

Care era perspectiva asupra istoriei – disciplină școlară înainte de 1989? Consultă-te cu un coleg și redactează un răspuns în cel mult cinci fraze. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Activitatea Consiliului Europei

Istoria se află și pe agenda dezbaterilor mai mult sau mai puțin politice în educație. Semnificația disciplinei ca și factor de formare de competențe, abilități și – poate mai important – de atitudini și valori – nu a scăpat atenției diferitelor organisme de la nivel european. Consiliul Europei și diferite asociații non-guvernamentale (ONG) s-au implicat tot mai mult în reflecția cu privire la rolul istoriei ca disciplină școlară în formarea competențelor civice luate în considerare în procesul de integrare europeană. Din multitudinea de inițiative ale Consiliului Europei, vom menționa doar câteva:

- *elaborarea de recomandări* cu privire la predarea istoriei în școală (cea mai recentă fiind Recomandarea 15/2001);
- *monitorizarea, prin proiecte regionale finanțate direct sau cu ajutorul unor donatori, a evoluțiilor din domeniu* (analize de programe și de manuale, analize punctuale pe teme date, cum ar fi cele legate de imaginea vecinilor, a trecutului comunist, a minorităților etc.);

- *susținerea formării continue a cadrelor didactice* prin seminarii regionale de formare (de regulă cu formatori din Uniunea Europeană și din regiunea în care are loc activitatea);
- *publicarea de materiale suport* pentru predarea istoriei în școală (de notat este faptul că aceasta se realizează cu acceptul ministerelor de resort).

Rezultatul îl constituie nu atât schimbarea politicilor educaționale, deși acestea sunt influențate, cât mai ales susținerea schimbării la nivelul practicii școlare. Un astfel de proiect este cel intitulat “Momente cruciale ale istoriei Europene”, aflat în derulare. Proiectul are în vedere analiza în plan european a unor evenimente care au marcat istoria continentului în secolele XIX și XX, este vorba de revoluțiile de la 1848, de războaiele balcanice (1912-1913), de pacea de la Versailles (1919), de tratativele de la Yalta (1945) și de anul 1989. Echipe din toate țările membre ale Consiliului vor contribui la producerea unui CD-ROM cu informații despre aceste evenimente, în timp ce un număr de istorici se vor întâlni pentru a prezenta istoriografia recentă din țările lor cu privire la aceste evenimente. CD-ROM-ul și un volum de studii vor fi disponibile și vor fi distribuite gratuit unui număr dat de profesori, care le vor putea folosi pentru a modifica conținuturile și stilurile educaționale pe care le folosesc, dar în interiorul curriculum-ului lor național.

Euroclio

Dintre asociațiile profesionale care s-au implicat foarte mult în anii de după 1990, cea mai reprezentativă la nivel european este Euroclio (Asociația permanentă a organizațiilor profesorilor de istorie). Ea a stat la baza unei serii de proiecte legate de reforma predării istoriei în școală. Ca și în cazul majorității proiectelor Consiliului Europei, dimensiunea regională (vezi și infra) a proiectelor și a abordărilor Euroclio este centrală pentru că o bună parte din problemele legate de tipul de istorie și modul în care aceasta este predată în școală vin din gestionarea limitată a dimensiunii regionale a istoriei (relațiile cu vecinii, problemele minorităților care au state naționale în regiune etc.).

Studiu individual



Citește textul de mai jos și identifică principalele modalități la dispoziția unui profesor pentru a aplica aceste recomandări. Enumeră în spațiul de mai jos două astfel de posibilități.

1. *„Predarea istoriei ar trebui să promoveze judecata autonomă și gândirea critică prin intermediul, printre altele, prezentării unui număr de surse deschise interpretării și care să asigure accesul la perspectivele diferiților actori din istorie și din prezent pe care să le prezinte din diferite perspective și să dea diferite interpretări, bazându-se pe concepte cum ar fi „a învăța să trăim împreună” și „educația pentru pluralism”; [...]*
2. *predarea istoriei ar trebui să contribuie la dezvoltarea competenței media a tinerilor prin sprijinirea abilității lor de a înțelege și selecta informația din diferitele surse de informare care concurează pentru atenția lor;*
3. *comemorarea unor momente și evenimente care crează sentimente de antagonism ar trebui transformate în oportunități de a face apel la nevoia de reconciliere, înțelegere și cooperare”*

Din recomandările Conferinței internaționale UNESCO, „Dezarmarea istoriei” (Visby 1999)

Temă de reflecție 1



Pornind de la hărțile din anexe (Anexa 1.1., Fig. 1.1. și 1.2.), identifică avantaje și dezavantaje ale studiului istoriei înainte de 10 ani și după 17 ani. Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Istorie și viața profesională**Competențe profesionale și dezvoltarea acestora**

Noile provocări cu care se confruntă istoria la începutul noului mileniu țin de statutul istoriei (în mod deosebit în școala obligatorie), de legătura istoriei cu dezvoltarea acelor competențe care vor fi necesare elevilor fie pentru a-și continua educația, fie pentru a se angaja pe piața muncii. Câteva sisteme de învățământ care au abordat deja această temă pot oferi date. Într-un punct de vedere exprimat recent, QCA (Autoritatea pentru Calificări și Curriculum din Anglia) demonstrează că prin studiul istoriei elevii dezvoltă o serie de deprinderi de comunicare și de analiză a surselor, acestea fiind foarte apreciate de către adulți (Freeman, G: 2004). Aceste observații au dus la accentuarea – în cadrul programelor pentru istorie – a aspectelor legate de comunicare (în orice profesie, oamenii sunt obligați să comunice), dar și a aspectelor legate de analiza surselor istorice ca oportunități de dezvoltare a competențelor și deprinderilor legate de gândirea critică (cum ar fi analiza informațiilor din mass-media, contextualizarea surselor, discriminarea dintre opinie și informație).

Pe de altă parte, în contextul tot mai multor proiecte care evidențiază rolul școlii în pregătirea pentru viața profesională, există dovezi clare ale contribuției istoriei la economia turismului, administrarea siturilor istorice locale, precum și la formare în profesii precum arheologia, arhivistica, muzeologia sau jurnalismul. Lista, însă, este mult mai amplă, așa cum o demonstrează Figura 1.3. (vezi Anexe). Dar, așa cum vom vedea în alte module, competențele pe care le formează, sau la care aceasta contribuie sunt mult mai diverse.

Temă de reflecție 2

Analizează relația dintre ocupații și predarea istoriei (vezi Anexa 1.2., Figura 1.3.).

Alcătuiește un ghid de interviu cu reprezentantul uneia dintre profesii. Ce l-ai întreba despre cum i-a folosit studiul istoriei în școală? Utilizează spațiul de mai jos pentru rezolvare.

Studiul istoriei în școlile din România

În România¹ istoria este o disciplină școlară care se studiază începând din clasa a IV-a și până în clasa a XII-a. În funcție de etapa de școlaritate sau de traseul educațional, numărul de ore/săptămâna diferă. Istoria este obiect de studiu opțional pentru testările naționale de la sfârșitul clasei a VIII-a și se află printre obiectele de studiu pe care elevii le pot alege la Bacalaureat.

Modul în care această disciplină este predată este puternic influențat de ciclul de școlaritate. La clasa a IV-a, de pildă, relația cu geografia este foarte puternică (accentul cade pe istoria și mediul comunității locale), în timp ce la capătul opus al învățământului mediu (clasa a XII), dimensiunea intradisciplinară este cea mai accentuată.

Din punctul de vedere al numărului de ore și al materiei care este predată (dar vezi și infra), parcursul studierii istoriei în școlile din România este următorul:

- clasa a IV-a: 1 oră;
- clasele V-VII: 1-2 ore;
- clasa a VIII-a: 2 ore;
- clasele IX-X: 1 oră;
- clasa a XI-a: 1 oră;
- clasa a XII-a: minimum 2 ore;

Notă: la Școala de Arte și Meserii este precizată 1 oră obligatoriu la clasa a X-a; pentru anul de completare de la SAM este prevăzută tot 1 oră.

În privința conținuturilor, s-a trecut de la studierea separată a istoriei românilor și a istoriei universale la un studiu integrat, ceea ce constituie un pas înainte. Principiile care au stat la baza organizării informației (vezi și infra) au evoluat în timp de la criteriul cronologic și geografic la cel tematic. La nivelul gimnaziului avem de-a face cu o orientare cronologică (programele pentru clasele V-VIII sunt, în acest moment, cele mai "vechi" programe în uz); la nivelul liceului, însă, dimensiunea tematică este cea mai accentuată.

Test de autoevaluare 1

Care sunt factorii care influențează poziția istoriei ca disciplină în școala românească de astăzi. Enumeră cel puțin trei astfel de factori.

Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.



Răspunsul poate fi consultat la pagina 22.

¹ De notat că programele evoluează foarte rapid, astfel că informațiile sunt generale, Tendințele, însă, au o constanță în timp mai mare.

1.3. Decupajele istorice

Decupajele istorice

O discuție despre decupajele istoriei și criteriile care sunt accesate într-o asemenea situație este destul de greu de epuizat. Nu doar relația particulară cu domeniul academic o poate vicia (ne referim la termenul de istorie globală), dar și relația, deseori greu de abordat cu teoriile învățării aplicabile istoriei (notă – puținătatea cercetărilor referitoare la aspectele specifice ale învățării, și, recunoașterea absenței unui model clar al învățării, recunoscut de mulți specialiști). Totuși, cea mai delicată relație este cea cu societatea. Care sunt așteptările societății în legătură cu istoria? Greu de dat un răspuns, dacă ar fi să ne gândim doar la reperele pe care le oferă documentele europene recente.

Pentru a putea aborda tema vom folosi o schemă de lucru aparținând unui specialist în educație, l-am numit pe Minder care, discutând despre problematica organizării secvențelor de învățare identifică:

- a. ordonarea rațională
- b. ordonarea funcțională.

Criterii de ordonare a învățării

Ordonările raționale, conform aceluiași specialist, cuprind ordinea naturală, ordinea complexității și ordinea logică.

Ordonarea funcțională cuprinde învățământul tematic; învățământul concentrat (concentrarea materiei); pedagogia proiectului; pedagogia centrelor de interes.

Ordinea rațională

Punctul de vedere al autorului citat merită o discuție mai aprofundată, căci schema propusă, generică, presupune o adecvare la o disciplină școlară sau alta. Din perspectiva disciplinei istorie, ordinea rațională ar cuprinde abordările cronologice și cele axate pe cauzalitate (evenimentele au loc și se desfășoară în timp – ordinea naturală – iar acestea determină relațiile cauzale, sau absența acestora – ordinea logică). Ordonarea în funcție de complexitate se referă, în acest context, doar la abordarea didactică (ordonarea unei informații selectate pe baza primelor tipuri de ordonare).

Ordinea funcțională

Ordonarea funcțională este, poate, mai semnificativă. Învățământul tematic ar cuprinde teme: etnografice (habitat, mobilier, familie, oraș); sociologice (forme de guvernare, raporturi între grupuri, religie); teme economice (transport, echipamente tehnice, evoluția agriculturii); teme politice (mari curente politice, mari oameni, instituții politice, administrative, juridice).

Desigur, aceste clasificări – deși valide la nivelul unei abordări academice a istoriei – au o funcționalitate limitată în activitatea școlară. Programele școlare oferă o perspectivă transversală asupra istoriei – este la latitudinea profesorului să aleagă tipul de ordonare care se află la punctul de intersecție între ceea ce și-a propus să facă cu elevii săi și ceea ce îi poate oferi disciplina. Altfel spus, evaluarea raportului dintre obiectivele și/sau competențele selectate și conținuturi sunt coordonatele care îi permit profesorului să opteze pentru un tip de demers istoriografic sau altul (vezi Anexa 1.3., Figura 1.4.).



Temă de reflecție

Rezumă într-o schemă concluziile pe care le tragi referitor la cele două tipuri mari de “ordonare”. Consultă apoi Anexa 1.3., Figura 1.4.

Criterii ale decupajelor istorice

Decupajele istorice, deci, reprezintă tipuri de organizare a informației ce urmează să fie transmisă elevilor. Să punem pentru moment deoparte considerentele legate de abilități și competențe și să ne concentrăm pe aceste aspecte de conținut. Criteriile ce pot fi aplicate sunt următoarele:

- **criterii de rang primar:** criteriul cronologic și criteriul tematic; pentru a da doar câteva exemple, istoria antică reprezintă un decupaj bazat pe cronologie, iar istoria automobilului sau a reclamei un decupaj bazat pe tematică;
- **criterii de rang secund:** criteriul geografic, criteriul domeniu, criteriul perspectivei; posibile exemple sunt istoria Țării Românești, istoria economică sau istoria artei; în ceea ce privește criteriul perspectivei, situația este ceva mai complicată, căci vizează un mecanism intelectual care este, în mod fundamental, utilizat de majoritatea cercetătorilor din domeniu, anume multiperspectivitatea; cu toate acestea, există direcții de cercetare care se concentrează asupra diferențelor de perspectivă pe care le putem întâlni în societate: istoria de gen, istoria diferitelor minorități (etnice, religioase, sexuale etc.), istoria marginalilor.

Mai multe tipuri de “istorii”

Rezultatul îl constituie mai multe tipuri de “istorii” care, fiecare, nuanțează o fațetă particulară a trecutului. O simplă enumerare va demonstra că activitatea de predare-învățare ia în seamă toate aceste tipuri de istorii.

Istoria cronologică

Un prim tip de istorie îl reprezintă istoria cronologică: enumerarea în ordine a evenimentelor care s-au petrecut. Avantajul acestui tip de istorie este acela că este simplu de predat, nu consumă mult timp și este ușor evaluabil, căci presupune în primul rând reproducerea și mai puțin imaginația sau gândirea critică (faptele sunt cele ce sunt,

interpretarea diferă, dar aceasta din urmă este mai puțin prezentă).

O variantă apropiată este istoria tematică. Dimensiunea cronologică constituie baza, dar informațiile sunt extrase dintr-o zonă particulară a istoriei – un fel de istorie “specializată”.

Istoria pe mari domenii

Un al doilea tip este reprezentat de istorii pe mari domenii, cum ar fi istoria politică, istoria economică și sau socială, istoria familiilor politice etc. Dimensiunea comparativă este mai accentuată, căci analiza transversală (fie pe epoci sau pe elemente de conținut) face sens numai prin comparația cu elemente similare, mai apropiate sau mai depărtate în timp și spațiu.

Decupajul geografic

Un al treilea tip este cel bazat pe decupaje geografice. Acest tip a stârnit multe controverse și – probabil – va continua să o facă. Dezbaterile cu privire la acoperirea geografică reprezintă un instrument ideologic foarte puternic (a și fost folosit ca atare în perioada comunistă), dar are în aceeași măsură și un potențial formativ important. În condițiile unui buget de timp redus sau al unei vârste școlare mici (este cazul elevilor de clasa a IV-a), centrarea predării pe un anumit segment geografic (istorie locală sau regională sau, dimpotrivă, accentuarea dimensiunii europene sau universale) poate permite profesorului să accentueze dimensiunea informativă sau pe cea formativă. În ecuația local – regional – național – continental – universal, elementul median (planul național) pare a avea cea mai redusă consistență (vezi infra).

Istorii paralele

În sfârșit, istoriile legate de perspective altele decât cele ale majorității. Acestea reprezintă istorii paralele puțin luate în seamă până relativ de curând. Dimensiunea axiologică și metodologică este foarte puternică, căci aceste istorii paralele au presupus un efort de inovație metodologică (atât la nivelul definirii de noi surse, cât și la nivelul aparatului interpretativ), dar și asumare a limitelor interpretărilor existente. A discuta despre istoriile de gen (raporturile dintre bărbați și femei, problema statutelor și a rolurilor acestora, modul în care poziția vizibilă a femeii în societate este și una reală etc.) sau despre marginali (de la cerșetori și leproși la minorități itinerante sau la istoria copiilor) implică și evaluarea acțiunilor trecute (mai puțin în termenii binelui și răului, cât mai ales în termenii unei comparații cu prezentul).



Temă de reflecție

Ce părere ai despre aceste decupaje? Le-ai întâlnit în modulele de specialitate? În care? Explică răspunsul.

Dimensiunea metodologică

Evoluția programelor și a materialelor suport (manuale, culegeri de documente, atlase etc.) este permanentă. Ceea ce pare a fi o direcție de evoluție este îmbogățirea programelor prin infuzarea unor aspecte care țin de tematica predării istoriei și mai ales de prezentarea metodologiei cercetării istorice. Altfel spus, analiza surselor istorice – calea principală de acces la “meseria” de istoric – și abordarea critică a acestora capătă o pondere mai însemnată. Avantajele sunt importante. În primul rând, atingerea obiectivelor este mai ușoară; în al doilea rând, competențele sunt mai ușor observabile și, prin consecință, pot fi mai bine evaluate. În sfârșit, competențele de comunicare sunt mai bine dezvoltate. Desigur, această abordare are și un serios dezavantaj, anume consumul mare de timp.

1.4. Tipuri de istorie – istorie națională și istorie universală

Semnificația problemei

O discuție cu privire la acest tip particular de decupaj istoric merită o detaliere. De altfel, majoritatea dintre noi am fost educați într-un sistem în care acest decupaj reprezenta norma. Opțiunea pentru un tip de abordare sau pentru altul nu este simplă și continuă să stârnească dezbateri în opinia publică și în rândurile specialiștilor.

Motivele sunt multiple. Să le enumerăm pe scurt.

Tipuri de istorie – istorie națională și istorie universală

În primul rând, formula romantică² “istoria este cea dintâi carte a unei nații”. Într-adevăr, istoria crează identități, iar mulți consideră că funcția fundamentală a istoriei este cea de a crea afinități și solidarități prezente axate pe acceptarea și asumarea trecutului comun. Problema este că conceptul de națiune a evoluat de la viziunea etnică (implicită în formularea lui Nicolae Bălcescu) la o viziune civică, în care cetățenii sunt parte a națiunii, indiferent de etnia, limba maternă și afinitățile cu trecutul (deci, asumarea sau ne-asumarea acestuia). Mai mult, o bună parte a statelor europene au avut de-a lungul timpului fluctuații semnificative ale granițelor; altele au corpul etnic răspândit în mai multe state și, în sfârșit, limbile sunt răspândite indiferent de granițele politice actuale. Altfel spus, avem de-a face cu dilema dacă există o limbă

² Termenul de romantic este un termen pozitiv, nu implică absența rațiunii, ci doar un alt set de motive și un alt tip acțional.

elvețiană (mai aproape de noi, o limbă moldovenească) sau nu. Dar implicațiile sunt mai profunde – căci a trata istoria unei națiuni presupune că cei care nu aparțin cultural de această națiune au o altă istorie, una care îi separă de majoritatea populației unui stat. Același stat care le cere să fie asemănători ca răspuns civic față de niște instituții create în timp, deci într-o istorie care, revenim, este alta.

Relația cu decupajul cronologic

În al doilea rând, opțiunea ridică mari semne de întrebare cu privire la decupajul cronologic. Exemplul dezbaterii cu privire la opțiunea dintre “istoria României” sau “istoria românilor” este reprezentativ. Dacă alegem prima variantă, ne asumăm limite cronologice precise – de la 1859 sau 1861 (data recunoașterii internaționale a numelui statului); dacă alegem a doua variantă, revenim la discuția de mai înainte. Evident, punctul comun îl reprezintă termenul “istorie” și orice alt determinativ nu face decât să segmenteze un discurs care este unitar: în ultimă instanță, faptele au evoluat simultan și pe mai multe planuri, iar faptul că unii actori implicați nu erau conștienți că decizii luate altundeva și de altcineva a influențat propria lor acțiune nu schimbă lucrurile³. Un exemplu este, poate, nimerit. Decizia coroanei spaniole de a finanța călătoria lui Cristofor Columb a fost luată datorită, printre altele, blocadei pe care o reprezentau otomanii pe drumul terestru spre mirodeniile orientale. Chiar dacă otomanii au folosit puterea lor politică pentru a profita de pe urma poziției lor geografice, este clar că intenția lor nu a fost aceea de a-i stimula pe spanioli să caute noi drumuri comerciale.

Dimensiunea ideologică

Există, în sfârșit, problema politică. Segmentarea istorie națională – istorie universală a existat și înainte de regimul comunist, dar doar acesta a știut să-i folosească potențialul ideologic. Ruperea evoluțiilor locale de contextul general sau măcar continental ducea la absența unui “fir roșu”, a unui fir logic care să dea sens istoriei. Acesta a fost înlocuit de logica materialist-dialectică. În plan mai larg, aceasta a contribuit la crearea complexului de “cetate sub asediu”: românii pașnici au stat în calea răutăților vecinilor și au apărât Europa de pericole. Inutil de subliniat faptul că această imagine automăgulitoare nu este conformă realității – România a atacat neprovocat (din perspectiva dreptului internațional) vecinii săi (Bulgaria în al doilea război balcanic și URSS în al doilea război mondial), iar principalul front antiotoman în epoca medievală s-a aflat în Serbia, Slovenia și Croația. Aceasta și explică de ce otomanii au preferat de multe ori să ajungă la o înțelegere cu domnitorii sau boierimea recalcitrantă din cele două țări românești. În plus, vina era aruncată pe umerii altcuiva: noi suntem buni, dar condițiile și dușmanii nu ne-au permis să...

În concluzie, ceea ce reprezintă un astfel de decupaj este o fragmentare a istoriei care devine mai degrabă o sumă de fapte decât de un șir causal. Doar integrarea istoriei spațiului românesc în istoriile unor spații mai largi poate reda sensul profund al evoluțiilor istorice.

³ Această aserțiune nu implică faptul că ar exista vreo teorie a conspirației universale. Dimpotrivă, indivizi aflați în poziții similare vor lua decizii asemănătoare, diferența fiind dată de motivațiile personale și de informațiile la care au acces în momentul luării deciziei – relațiile dintre acțiuni nu sunt decât arareori rezultatul reflecției contemporanilor, ci al analizei istoricului.



Temă de reflecție

Exprimă un punct de vedere argumentat referitori la dimensiunea ideologică a istoriei.

1.5. Viziunea europocentristă și perspectiva europeană

Viziunea europocentristă și perspectiva europeană

Istoria europeană este o istorie centrală a umanității. Câteva inovații majore sau, mai bine, aplicații ale unor invenții făcute în alte teritorii au marcat istoria unui continent care, fără a fi cel mai mare, a ajuns la un moment dat în istorie să domine întreaga planetă. Altfel spus, dominația europeană, vizibilă încă din secolele XVI-XVII și de necontestat în secolele XVIII-XIX, este rezultatul unor factori obiectivi și al unor preluări creative a descoperirilor făcute de popoarele de pe alte continente. De altfel, prioritatea europeană la nivelul descoperirilor științifice se manifestă mai degrabă în secolele XVII-XVIII. Focul este descoperit în Africa, agricultura, roate și metalurgia în Orientul Apropiat, ca și sistemele de irigații și construcțiile monumentale sau structurile sociale complexe (statul, birocrăția). Scrierea, tiparul, banii de hârtie, busola, praful de pușcă, tutunul – toate apar altundeva, dar sunt transformate prin aplicare în Europa. Doar două exemple vor demonstra punctul de mai sus. China este creditată cu apariția tiparului, dar scrierea nu s-a răspândit în masa populației și a rămas mai degrabă apanajul administrației regale și o formă de artă. Istoria ca înregistrare în scris a evenimentelor trecute apare în Orientul Apropiat, dar istoria ca analiză a trecutului este, iarăși, mai degrabă o descoperire a grecilor.

Cauzele perspectivei europocentriste

Cauzele sunt multiple. În primul rând, sărăcia continentului. Deși Europa are resurse minerale și naturale, ele au fost adesea greu exploatabile cu tehnologia, să-i spunem, Antichității sau a Evului Mediu. Mai mult, deși Europa are un pământ fertil, acesta a devenit exploatabil pe suprafețe mari mai degrabă către sfârșitul Evului Mediu – pădurea este o constantă a Europei până târziu (cronicarii epocii lui Ludovic al XIV-lea menționează faptul că în iernile aspre lupii pătrundeau chiar în Paris). Apoi, densitatea foarte mare a populației. În comparație cu alte continente, Europa este un continent umplut până la refuz. Singura soluție a fost inovația – utilizarea descoperirilor aduse în Europa (de multe ori sub forma curiozităților) în alte scopuri, mult mai pragmatice (în sens pozitiv). Busola și praful de pușcă, folosite în China pentru divinație și, respectiv, pentru artificii devin motoare ale

schimbării. Poate ceea ce a constituit diferența dintre perspectiva europeană și cea extraeuropeană asupra invențiilor a fost căutarea sau respingerea efectului cumulativ al inovațiilor.

Urmări

Efectul pe termen lung a reprezentat o armă cu două tăișuri. Pe de o parte, utilizarea inovațiilor ca bază pentru alte inovații a însemnat accelerarea schimbărilor și creșterea ritmului evoluției societăților europene. Pe de altă parte, a dus la absolutizarea modelului european de dezvoltare. Începând cu epoca marilor descoperiri geografice, europenii încep să perceapă spațiul extraeuropean ca fiind unul al barbariei. Absența mărcilor culturale care să indice civilizație a *l'europeene* a fost pus pe seama slăbiciunii morale. De aici și funcția eminamente civilizatoare a europenilor care, deși câștigă de pe urma comerțului cu coloniile, fac sacrificii pentru a aduce binefacerile civilizației pe tot globul.

Până la urmă, totul se rezumă la percepții diferite. Europenii, experți ai războiului și ai comerțului, continuă să fie surprinși de absența interesului multor popoare extraeuropene pentru avere în forma sa materială și pentru semnele vizibile ale proprietății. De partea cealaltă, există o nemulțumire față de "prostia" europeană – de la încăpățânarea cu care "albii" continuă să-și mențină obiceiurile alimentare în zonele tropicale în ciuda numeroaselor victime, până la impunerea unei concepții "ciudate" cu privire la proprietate.



Temă de reflecție

Exprimă un punct de vedere asupra citatului de mai jos.

J. J. Rousseau,
Contractul social,
Cartea I, capitolul
VIII

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, nemaiavând 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 ocupi 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.



Interpretarea surselor vizuale
Figura 1.5.
Theodore de Bry
(sec. XVI),
Amerigo
Vespucci
descoperă
America

Figura 1.6.
Sosirea lui Cortez
în Tenochtitlan,
Codex Azcatitlan

Două perspective asupra descoperirii Americii (vezi Anexele 1.4. și 1.5.)

Cele două imagini sunt contemporane. Dacă prima ilustrează foarte bine perspectiva europeană, cea de a doua, deși realizată într-o formă mixtă (tehnică și formă europeană, dar cu convenții vizuale locale), este produsul amerindienilor. Gravura lui de Bry prezintă o viziune edulcorată a cuceririi Americii – Amerigo Vespucci are un astrolab în mână (semn al navigației și al științei) și este pus față în față cu personajul feminin care reprezintă America – un nud eroic (simbolizând inocența sălbaticului, dar și absența propriilor valori – stare naturală). În fundal se află una din navele europene și un grup de localnici care frige o bucată de carne. Cele două personaje nu sunt pe picior de egalitate – personajul feminin privește de jos în sus la noul venit.

A doua imagine este opusul primei reprezentări: avem de-a face cu o incursiune militară, însoțită de prizonieri sau sclavi care cară poveri. Totodată, este evident efortul autorului de a scoate în evidență straniețatea noilor veniți.

Temă de reflecție

Citiți textele de mai jos și răspundeți la următoarele întrebări.

Din discuțiile dintre amerindieni și coloniștii englezi din coloniile britanice din America (secolul al XVIII-lea)

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 Onas¹ 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 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 cărui Oameni 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.

George Thomas, Esq., guvernatorul provinciei

Este foarte adevărat de curând Pământurile au devenit mai scumpe; dar ce ridică



Valoarea acestora? Nu-i așa că aceasta se datorează întru totul Efortului¹ și Muncii folosite de către

Oamenii albi în Cultivarea și Îmbunătățirea acestuia? Dacă aceștia nu ar fi venit printre voi, aceste Pământuri nu v-ar fi fost de nici un alt Folos altul decât de a vă întreține. Și nu este așa că, acum că ați vândut atât de mult, a rămas suficient pentru toate Scopurile Traiului? Ceea ce spui despre Bunuri, anume că acestea sunt repede uzate, este aplicabil pentru fiecare Lucru; dar tu știi foarte bine că ele costă mulți Bani, iar Valoarea Pământului nu este mai mare decât este [exprimată] în Bani.

Cum văd amerindienii proprietatea și bogăția? Care sunt diferențele dintre cele două puncte de vedere (cel al nativilor americani și al coloniștilor)? Care pot fi cauzele diferențelor?

Extrage ideile principale și apoi identifică punctele de vedere exprimate.

Utilizează spațiul de mai jos pentru a răspunde la aceste întrebări.

Secolele XIX-XX

Secolul al XIX-lea va însemna o radicalizare a perspectivei europene. Secolul al XIX-lea debutează într-o cu totul altă cheie. Spre deosebire de secolele anterioare, câteva schimbări dramatice afectează viziunea europeană asupra lumilor considerate deja coloniale. Debutul simbolic al acestui secol îl constituie declarația Congresului de la Viena cu privire la renunțarea la comerțul cu sclavi – o concluzie diplomatică și legală la o dezbatere ceva mai lungă de un secol. Dar faptele atestă că europenii au știut să înlocuiască cel mai profitabil aspect de până atunci al relațiilor lor cu spațiul african cu un altul. Pattern-ul punctelor comerciale pe coastă alimentate de micii dinaști locali sau de bande locale cu sclavi și cu fildeși va fi înlocuit cu un sistem care are în centrul său ocuparea teritoriului.

Dacă la începutul aceluși secol descrierile de călătorie fac mențiunea unor puteri locale în zonele coloniale *par excellence* (Africa și Asia) și care încearcă să se opună noilor veniți, la sfârșitul acestuia acestea sunt dispărute. Desigur, există și excepții: Etiopia, Liberia și statele bure.

Dar, într-adevăr, sunt excepții – Etiopia este un stat creștin și beneficiază de o întreagă mitologie medievală care îl transformă în ceva prea exotic pentru a fi pur și simplu transformat într-o colonie;

Liberia este un stat creat artificial (1824) ca urmare a problemelor de politică internă a SUA, iar statele coloniștilor buri din Africa de Sud vor fi cucerite de Marea Britanie la începutul secolului XX.

Colonizarea și imagarul arheologic

Colonizarea, începută la sfârșitul secolului al XVIII-lea, este un proces care se încheie în secolul al XIX-lea, iar imaginea europenilor despre sine și despre ceilalți se schimbă. În plus, descoperirile din domeniul arheologie (este epoca în care acest domeniu capătă consistență științifică) oferă un nou suport pentru superioritatea închipuită a europenilor.

Asocierile dintre trecutul descoperit arheologic și obiectele și modul de viață al popoarelor din colonii a întărit ideea europenilor că sistemul colonial nu este decât forma cea mai eficientă de civilizare. R. Kipling, considerat a fi unul dintre promotorii acestei viziuni, considera că aceasta este “povara” omului alb. De altfel, ideea este răspândită nu numai în spațiul european. Guvernul federal american avea același punct de vedere atunci când a înființat Biroul pentru Afaceri Indiene (în trecut fie spus, și astăzi la Muzeul de Istorie Naturală din Washington există o secție dedicată nativilor americani, la fel cum Muzeul Grigore Antipa are o secție dedicată populațiilor din zonele tropicale).

Distanța dintre natură și cultură

Altfel spus, diferența dintre europeni și populațiile extraeuropene este distanța dintre natură și cultură – cultură însemnând aici civilizația de stil european. Faptul că aceste popoare se simțeau bine și fără civilizația europeană nu era o idee care să fie răspândită în epocă.

Până la urmă, totul se reduce la modul în care europenii și-au creat imaginea despre popoarele întâlnite în afara Europei. Populațiile care nu se puteau era considerate a fi “naturale”, iar popoarele aflate la un nivel de organizare politică ridicată (cazul regatelor indiene sau al Chinei) erau ridicate la rangul de inamici periculoși și vicleni.

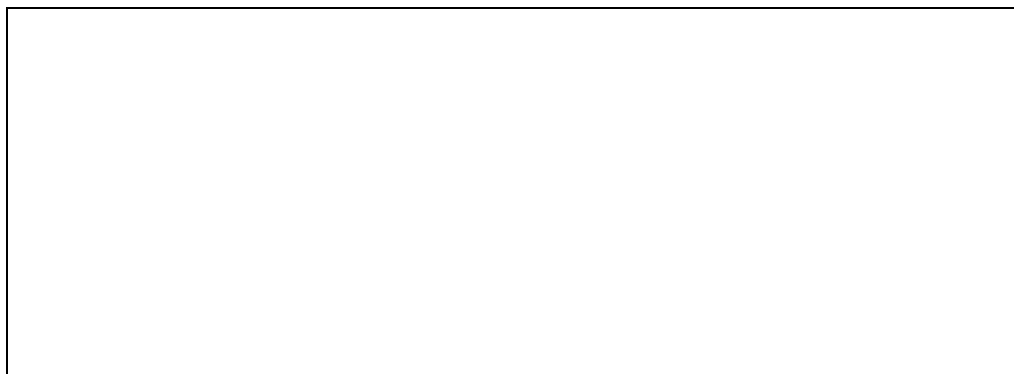
Figura 1.7. Afiș promovând virtuțile unui aperitiv alcoolic (sfârșitul secolului XIX)

Figura 2.7. din Anexa 2.6 ilustrează mecanismul prin care cultura europeană și-a creat această imagine. Ceea ce este de notat este faptul că mecanismul are o dublă direcție. Pe de o parte, europenii au construit această imagine pornind de la viziunea lor asupra propriei civilizații, ignorând elementele care nu intrau în schema interpretativă europeană (de exemplu, civilizație înseamnă bani și profit, acumularea de bunuri materiale, monogamie și creștinism). Pe de altă parte, populațiile extraeuropene au interpretat “pentru uzul străinilor” propria lor cultură – au încercat să traducă elemente culturale astfel încât interlocutorii lor să înțeleagă ceea ce aveau în fața ochilor.

Test de autoevaluare 2



Recitește textul lui Rousseau și identifică ce încearcă să justifice acesta prin textul citat și ce posibile urmări a avut asupra relației europenilor cu populațiile din afara continentului. Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.



Răspunsul poate fi consultat la pagina 22.

1.6. Mai multe generații de programe

Mai multe generații de programe

Dacă analizăm ultimul deceniu vom constata o relativă frecvență a schimbărilor în domeniul educației din România. Numeroasele schimbări au vizat structura sistemului, determinând modificări la nivelul componentelor acestuia, inclusiv a curriculumului (respectiv a planurilor cadru de învățământ, a programelor școlare și a manualelor). În elaborarea programelor de istorie s-au parcurs, cu o singură excepție (schimbarea din 1999), etapele de schimbare parcurse de toate obiectele de studiu.

În România coexistă în acest moment mai multe generații de programe. Chiar dacă structura lor este diferită, elementul comun este sublinierea rolului reglator al achizițiilor elevilor în plan formativ. Centrarea pe elev și sincronizarea cu dezvoltările de la nivel european rămân constante ale proiectării curriculare.

Dacă vorbim despre programele școlare în uz, putem identifica trei generații de programe. Acestea sunt următoarele:

- a. cele pentru clasele a IV-a – a VIII-a, concepute la mijlocul anilor '90, revizuite și aplicate începând cu 1998, care se află în curs de înnoire (începând cu clasa a IV-a) ;
- b. cele pentru clasele a X-a – a XII-a, introduse în practică în anul școlar 1999-2000; o decizie urmează să se ia în legătură cu perioada pentru care vor mai rămâne în uz);
- c. programele școlare pentru clasele a IX-a – a X-a și pentru Școlile de Arte și Meserii, intrate în sistem în anul școlar 2004-2005 (cu excepția celei pentru clasa a X-a, care va fi aplicată din anul școlar 2005-2006).

Principii de proiectare curriculară

Indiferent de momentul în care au fost concepute sau de structura pe care o au, programele de istorie s-au construit pornind de la mai multe principii de proiectare curriculară (Căpiță L. & Plesciuc, M., 1993):

- asigurarea caracterului dinamic și deschis al studiului istoriei;
- renunțarea la criteriul compartimentării obiectului de studiu în „istorie universală” și „istoria românilor” și opțiunea pentru un decupaj didactic nou care susține studierea integrată a istoriei naționale și a celei universale (vezi și supra);

- construirea programelor în jurul unor capacități și atitudini esențiale în formarea personalității;
- echilibrarea raportului dintre diferitele dimensiuni ale istoriei și dintre istoria locală-națională-europeană-universală;
- urmărirea progresului în învățare.

O caracteristică importantă a programelor de istorie este orientarea pe activitatea de învățare a elevului și pe achizițiile acestora pe parcursul și/sau la finalul activității de învățare. Aceste programe școlare oferă elevilor posibilitatea de a exprima puncte de vedere, a comunica sau a învăța împreună cu colegii, a formula întrebări în scopul de a înțelege, a coopera în rezolvarea sarcinilor de lucru (Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie. Clasele a IV-a – a VIII-a, 2001).

Să reluăm câteva repere conceptuale pe care le-ați parcurs și în cursul de didactică a ariei curriculare “Om și societate”.

Programele pentru clasele a IV-a – a VIII-a – structura

Programele pentru clasele a IV-a – a VIII-a au următoarea structură:

- nota de prezentare care descrie parcursul istoriei în învățământul gimnazial și sintetizează recomandări considerate relevante pentru aplicarea acesteia;
- obiectivele cadru care se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice obiectului de studiu și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu;
- obiectivele de referință, indicând rezultatele așteptate ale învățării pe parcursul unui an școlar și urmăresc progresia elevilor în achiziția de deprinderi și atitudini de la un an la altul;
- exemplele de activități de învățare, reprezentând propuneri de modalități de organizare a activității și situații de învățare adecvate vârstei elevilor;
- conținuturile, reprezentând mijloace prin care se ating obiectivele propuse; acestea sunt organizate cronologic sau tematic;
- standardele curriculare de performanță, indicând achiziții demonstrabile de către elev la sfârșitul gimnaziului.



Studiu individual

Consultă programa de istorie și notează obiectivele cadru. Care dintre acestea ți se pare mai greu de realizat? Explică de ce.

Programa pentru clasele a IX-a și a X-a

Programa școlară are următoarea structură:

- nota de prezentare care identifică statutul istoriei în curriculumul național;
- competențele generale ale studierii istoriei în ciclul inferior al liceului, având ca puncte de plecare contribuția istoriei la domeniile de competențe cheie și specificul istoriei ca domeniu de cunoaștere;

- competențele specifice și conținuturile asociate acestora cu elemente specifice derivate din caracteristicile traseelor educaționale care includ istoria ca domeniu de studiu în clasele a IX-a și a X-a.
- valorile și atitudinile, finalități de natură axiologică, urmărite prin studiul istoriei pe durata învățământului liceal;
- sugestiile metodologice, elaborate pentru a orienta proiectarea demersului didactic adecvat competențelor, valorilor și atitudinilor prevăzute de programele școlare.

**Competențe
pentru clasele a
IX-a X-a**

Programa include acele competențe care pot fi evaluate în perioada finalizării învățământului obligatoriu și un număr relevant de situații în care este cerută demonstrarea fiecărei competențe.

Decupajul de conținut propus de programă este organizat în jurul unor domenii relevante pentru elev și reprezentative din perspectiva științei și a cerințelor societății contemporane. Aceste domenii, reprezentate pe toată durata studierii istoriei în învățământul preuniversitar (clasele a III-a / a IV-a – a XII-a) sunt: *Popoare și spații istorice; Oamenii, societatea și lumea ideilor; Statul și politica; Religia și viața religioasă; Relațiile internaționale*. La nivelul fiecărui an de studiu, domeniilor de conținut le sunt subsumate mai multe teme. La selectarea acestor teme au contribuit criterii care țin de știința istorică, precum și competențele specifice prevăzute de programă. Tratarea temelor și a problemelor de atins se va face în ordine cronologică, fără a se ține cont de gruparea acestora pe domeniile de conținut mai sus precizate.

Programa prevede competențe specifice suplimentare pentru elevii care studiază istoria în curriculum diferențiat (marcate în textul programei), pentru a permite acestora un început de specializare.

Pentru ciclul inferior al liceului conținuturile învățării prezintă evoluția civilizației până în contemporaneitate.

Integrarea cunoștințelor propuse de toate celelalte discipline studiate și a competențelor vizate de acestea este una din trăsăturile de bază ale istoriei, demers prin excelență interdisciplinar și transdisciplinar.

Programa este în așa fel concepută încât să încurajeze creativitatea didactică și adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor. Profesorii și autorii de manuale își pot concentra atenția în mod diferit asupra activităților de învățare și asupra practicilor didactice.

Exemplu

Competențe generale

- Utilizarea vocabularului și a informației în comunicarea orală sau scrisă
- Dezvoltarea comportamentului civic prin exersarea deprinderilor sociale
- Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți
- Sensibilizarea față de valorile estetice ale culturii
- Utilizarea surselor istorice a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme



Temă de reflecție

Consultă programa școlară și notează valorile și atitudinile. În ce măsură acestea trimit la o abordare transdisciplinară? Motivează răspunsul.

Programa pentru clasele a XI-a – a XII-a

Programa școlară are următoarea structură:

- nota de prezentare care identifică statutul istoriei în curriculumul național;
- competențele generale ale studierii istoriei vizând formarea unui comportament cognitiv specific domeniului istoriei;
- competențele specifice, derivate din competențele generale și constituind etape în dobândirea acestora;
- valorile și atitudinile, finalități de natură axiologică, urmărite prin studiul istoriei pe durata învățământului liceal;
- sugestiile metodologice, elaborate pentru a orienta proiectarea demersului didactic adecvat competențelor, valorilor și atitudinilor prevăzute de programele școlare.

**Exemplu
Competențe
generale****Exemplu****Competențe generale**

- Utilizarea informației provenite din surse istorice primare și secundare
- Dezvoltarea vocabularului istoric în cadrul comunicării scrise și orale
- Rezolvarea de probleme prin aplicarea metodelor, tehnicilor și procedeeleor specifice istoriei și a studiilor sociale

**Test de autoevaluare 3**

Care crezi că reprezintă avantajul modelului de programă axat pe competențe? Dar a celui centrat pe obiective? Folosiți spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Răspunsul îl puteți consulta la pagina 22.

1.7. Lucrare de verificare 1

1. Enumeră cel puțin două perspective asupra istoriei ca disciplină școlară.
2. Analizează una din programele școlare și identifică diferitele tipuri de decupaj istoric.
3. Redactează un eseu de o pagină în care să prezinți utilitatea unuia dintre decupajele istorice prezentate.

Barem (1 punct din oficiu)

1. 1 punct
2. 3 puncte: câte un punct pentru fiecare decupaj identificat
3. 5 puncte: 1 p – relevanța punctelor de vedere avansate; 1 p – validitatea exemplurilor oferite cf. Programei; 1 p – validitatea unui exemplu din practica didactică; 1 p – înălțuirea logică a frazelor; 1 p – respectarea dimensiunii eseului (pentru acest criteriu nu se acordă fracțiuni)

În cazul unui eșec la lucrarea de verificare, trebuie să recitești capitolele referitoare la statutul istoriei în Europa și în România și la decupajele istorice. Pentru redactarea eseului, îți vor fi de folos temele de reflecție și studiile individuale de la capitolul referitor la decupajele istorice.

1.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

Factorii sunt: valoarea formativă (competențe și deprinderi), solicitările pieței forței de muncă, valoarea ca instrument de educație civică.

Testul 2

Textul lui J. J. Rousseau justifică preluarea pământurilor populațiilor din colonii, căci aceștia nu îl lucrează (fiind vânzători-culegători). A justificat moral utilizarea forței de către europeni și a motivat ideea superiorității acestora față de băștinași.

Testul 3

Modelul de programă axat pe obiective permite o mai mare creativitate în combinarea obiectivelor cu unitățile de conținut. Modelul de programă axat pe competențe permite construirea mai clară a evaluării.

1.9. Sugestii și recomandări

Cea mai mare parte din temele de reflecție și de studiu individual pot fi rezolvate cu ajutorul experienței personale în mediul școlar. În unele cazuri, ești invitat în mod explicit să îți formulezi o opinie pornind de la experiența ta ca și cadru didactic.

Recomandarea autorilor este să pornești de la confruntarea teoriei cu practica; altfel spus, să încerci să formulezi răspunsul astfel încât să identifici elementele de teorie care pot fi aplicate la o situație concretă și care sunt diferențele dintre teorie și situațiile concrete cu care te-ai confruntat.

1.10. Resurse suplimentare

Robert Stradling, Multiperspectivitatea. Ghid pentru profesorii de istorie, Consiliul Europei, Strasburg 2002 (traducere în limba română)

1.11. Anexe

- Anexa 1.1. Figura 1.1.
Țările în care istoria este o disciplină școlară obligatorie la vârsta de 10 ani (Euroclio 2003: 7)
- Anexa 1.2. Figura 1.2.
Țările în care istoria este o disciplină școlară obligatorie la vârsta de 17 ani (Euroclio 2003: 9)
- Anexa 1.3. Figura 1.3.
Lista ocupațiilor care solicită studierea istoriei (sau pentru care studiul acesteia constituie un avantaj)
- Anexa 1.4. Figura 1.4.
Decupajele istoriei – cubul decizional
- Anexa 1.5. Figura 1.5.
Theodore de Bry (sec. XVI), Amerigo Vespucci descoperă America
- Anexa 1.6. Figura 1.6.
Sosirea lui Cortez în Tenochtitlan, Codex Azcatitlan
- Anexa 1.7. Figura 1.7.
Afiș promovând virtuțile unui aperitiv alcoolic (sfârșitul secolului XIX)

Unitatea de învățare 2

PERSPECTIVE CURRICULARE ASUPRA ISTORIEI

Cuprins	Pagina
2.1. Competențele unității de învățare	24
2.2. În loc de introducere.....	24
2.3. Modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective.....	26
2.4. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe.....	29
2.5. Componenta conținuturi în modelele de proiectare curriculară.....	32
2.6. Decupaje didactice (planificarea calendaristică și unitățile de învățare).....	37
2.7. Lucrare de verificare 3.....	41
2.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare.....	42
2.9. Sugestii și recomandări.....	42
2.10. Resurse suplimentare.....	42
2.11. Lista anexelor.....	42

2.1. Competențele Unității de învățare 2

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

- investigarea relațiilor dintre elementele componente ale programelor de istorie;
- analiza semnificația obiectivelor și a competențelor vizate la istorie;
- explorarea componentele programelor școlare de istorie;
- stabilirea unităților de învățare și a succesiunii acestora;
- elaborarea planificării calendaristice;
- avansarea unui punct de vedere referitor la utilitatea planificării și a formatului adecvat de prezentare.

2.2. În loc de introducere

Despre
programele
școlare

Programa școlară ne spune cel mai bine care este oferta de cunoaștere pe care o propune un obiect de studiu elevilor aflați într-o anumită perioadă de școlaritate și cum este organizată această cunoaștere¹. Este un document tehnic, care necesită anumite “chei de lectură”, aplicabile unor situații de lectură diverse. Pentru a putea fi utilizabile în variate contexte, textele programelor trebuie să se caracterizeze prin coerența internă, acuratețe a limbajului folosit, potențial de dezvoltare (la nivel de manuale și auxiliare), precum și capacitate de încorporare a schimbărilor.

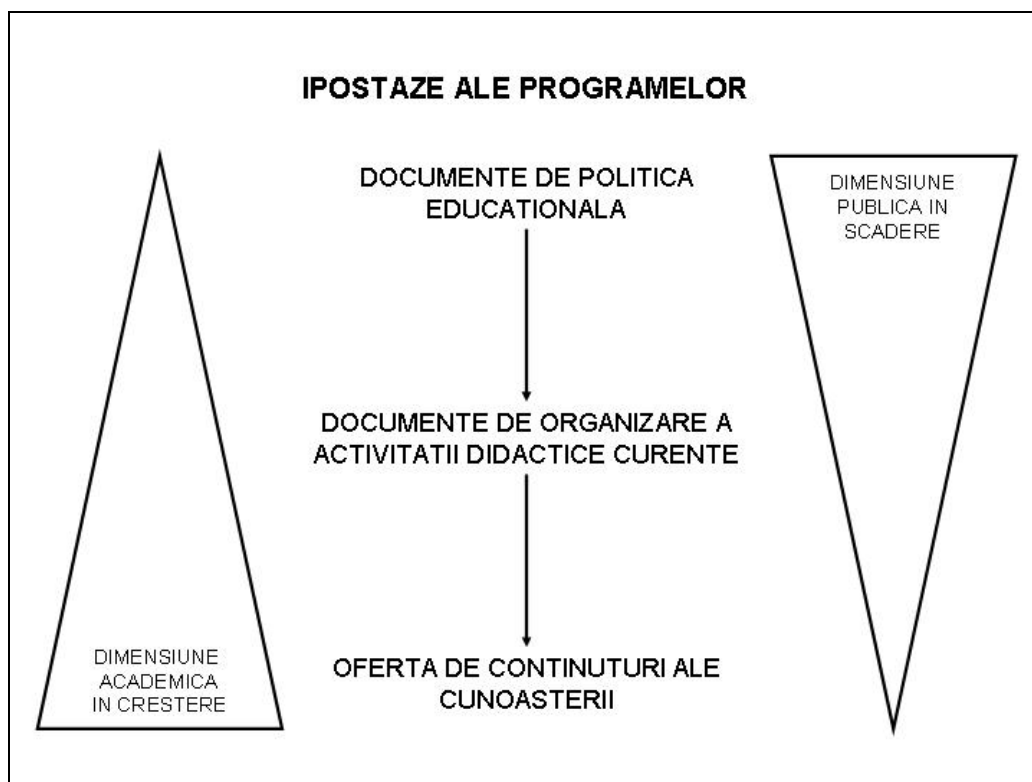
Ca și în alte sisteme educaționale, în România predomină *modelul rațional* de proiectare curriculară, ceea ce înseamnă că documentele curriculare includ rezultate prespecificate ale învățării (obiective sau

¹ Categoriile de cunoaștere oferite prin curriculum reprezintă o temă actuală de dezbatere – vezi volumul „Școala la răscruce, Iași, Polirom: 2002.

competențe, valori și atitudini). Mai mult, acestea sunt în relație de subordonare cu finalitățile sistemului de învățământ și/sau cu obiective mai specifice ale unei etape de școlaritate.

La o analiză mai generală, trei sunt ipostazele în care putem „vedea” programele:

- *documente de politică educațională*: programele reprezintă – în limitele normalului – un punct de vedere însușit de autoritatea coordonatoare; din momentul aprobării, programa devine parte a corpului de documente de politică educațională (este de reținut că orice modificare a programei implică un nou ordin al ministrului, iar etapele de alcătuire și instituțiile care participă la elaborarea lor apar în documente legislative de cel mai înalt rang);
- *documente de organizare a activității didactice curente*: programa cuprinde elementele unui “traseu” educațional considerat dezirabil și potențial accesibil tuturor elevilor; structura internă a programei (așa cum vom vedea) este în măsură să ajute profesorul în gestionarea activității didactice pe parcursul unui an școlar, pornind de la alocarea resurselor (timp, materiale didactice, spațiu) la coordonarea grupului de elevi în clasă, evaluarea acestora și autoevaluarea profesorului²;
- *ofertă de conținuturi ale cunoașterii*: programa reprezintă o înălțuire de subiecte, probleme și teme (organizate potrivit unor criterii care țin de sursele clasice ale proiectării curriculare: cerințele societății, domeniul de cunoaștere, specificul elevului).



² Chiar dacă acest element nu este explicit formulat, raportul dintre resursele alocate și rezultatele obținute poate fi un criteriu util în self-assessment.



Studiu individual

Sintetizează aceste trei ipostaze prin intermediul unui organizator grafic. Un posibil exemplu este cel de mai sus. Ce altă variantă mai poți elabora?

2.3. Modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective

Așa cum știm deja (vezi modulul Didactica ariei curriculare), programele școlare pentru clasele a IV-a, a VIII-a includ ca element reglator obiectivele educaționale, concepute pe două niveluri de generalitate: obiective cadru și obiective de referință. Obiectivele indică țințele pe care ar trebui să le urmărească studiul istoriei în școală, oferind răspunsuri la întrebarea „de ce” se studiază istoria în învățământul primar și gimnazial.

Actualele obiective cadru și obiective de referință își au originea în dezbaterile de la începuturile anilor 90, referitoare la natura și scopurile studierii istoriei în școală, iar prima lor formulare a fost supusă unei anchete naționale; aceasta a evidențiat importanța acordată de către cei investigați, obiectivelor referitoare la înțelegerea cauzalității și schimbării în istorie, reprezentarea timpului istoric și interpretarea faptului istoric (Temă de cercetare ISE, 1993).

Conceperea obiectivelor în termenii elevului și nu ai intențiilor profesorilor a reprezentat un pas important în regândirea statutului istoriei ca obiect de studiu. Este important de menționat că istoria nu a trecut prin procesul de regândire a obiectivelor educaționale, din anii '80, așa cum se întâmplase cu alte obiecte de studiu.

Anexa 2.1.
Figura 2.1.

Obiective cadru	Programele școlare în uz includ următoarele obiective cadru: • Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului în istorie • Cunoașterea și interpretarea surselor istorice • Investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice • Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate • Stimularea curiozității pentru studiul istoriei și formarea unor atitudini pozitive față de sine și față de alții.
Paliere de analiză	La o primă analiză putem identifica o listă complexă a capacităților cognitive pe care le favorizează studiul istoriei, apropiindu-se de demersul de investigație care aparține domeniului academic. Această opțiune trebuie corelată cu intenția explicită de delimitare față de componenta ideologică pe care au avut-o programele școlare înainte de 1990. Un al doilea nivel de analiză ne permite explorarea altor elemente. Dacă problema sincroniei și a diacroniei în istorie (respectiv înțelegerea și reprezentarea timpului) nu este neapărat foarte nouă ca tendință, iar terminologia a stat mereu în atenția istoriei - obiect de studiu, problematica surselor istorice, dar mai ales a interpretării

faptelor și proceselor istorice au schimbat modul tradițional de a vedea scopul studierii istoriei.

Obiectivul vizând sursele istorice recuperează un domeniu cu totul neglijat înainte: sursele, preponderent scrise, care existau în manualele de până în 1997, dar mai ales în manualele comuniste, serveau exclusiv ca argumente de autoritate, susținând afirmațiile textelor de autor; erau destul de puține ocaziile în care întrebările prezente în lecții vizau sursele, dacă ele existau.

**Anexa 2.1.
Figura 2.2.**

În tabelul din Anexa 2.1. (Figura 2.2.) putem urmări cum ar trebui să progreseze elevii în operarea cu surse.

Și mai interesant este exemplul obiectivului vizând antrenarea capacităților interpretative (Investigarea și interpretarea faptelor și a proceselor istorice). Acest obiectiv este legat explicit de valorile democratice, prin încurajarea formulării unor opinii despre fapte din trecut sau din prezent, ca și prin antrenarea spiritului critic, menit a se opune încercărilor de a impune una sau alta dintre interpretările posibile. Din perspectivă didactică, existența acestui obiectiv ar trebui să stimuleze utilizarea diverselor resurse care reprezintă tipuri diferite de interpretări, precum filmul, literatura, jocul, dar și sursele academice.

Utilizarea programei școlare presupune înțelegerea locului pe care-l ocupă fiecare element component în proiectarea didactică. Astfel, fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință, iar acestea sunt asociate unor activități de învățare propuse prin programă. De exemplu, la clasa a V-a, obiectivului cadru “Cunoașterea și interpretarea surselor istorice” îi sunt asociate obiectivele de referință “să identifice și să identifice o sursă istorică”, “să folosească informații provenite din mai multe surse istorice”, iar pentru clasele care optează pentru 2 ore/săpt. “să folosească datele dintr-un document pentru a-l situa în spațiu și timp”.

Activitățile de învățare propuse sunt:

- studierea și descrierea izvoarelor arheologice;
- citirea și comentarea izvoarelor documentare;
- analiza unui document folosind un plan dat (activitate recomandată pentru varianta de curriculum extins).

Profesorul are libertatea de a identifica și alte activități care pot contribui la realizarea obiectivelor, multe dintre ele putând exista chiar în manualele școlare sau în alte auxiliare.



Temă de reflecție

Citiți textul de mai jos și identificați aspectele de metodologie la care acesta face trimitere. Folosiți spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

“Mă simt datoră însă să mărturisesc că ideea de a publica o atare analiză critică a surselor (a izvoarelor grecești referitoare la geți) mi-a părut tot mai imperativă abia mult mai târziu, pe măsură ce istoriografia oficială a ultimelor decenii ceaușiste supralicita tot mai agresiv sursele (atunci când nu le ignora sau chiar le inventa de-a dreptul), cu un ecou dezolant într-o opinie publică dezorientată și căutând de fapt cu disperare să depășească prin mituri despre trecut mizerabila aservire din acel nefericit prezent, lipsit nu doar de libertate, ci și de orice speranță de viitor. Substanța acestei

anchete a fost realizată și comunicată într-o primă formă încă din anii 80, când un demers critic de mai mare amploare nu ar fi avut șanse de apariție necenzurată, fie prin studii în aparență măcar disparate, pe care le-am publicat intermitent în versiune franceză, fie prin cursuri și prin câteva comunicări prezentate în sesiunile științifice ale Facultății de Istorie și Filozofie a Universității bucureștene” (Zoe Petre, Practica nemuririi. O lectură critică a izvoarelor grecești referitoare la geți, Polirom, 2004, pagina 7)

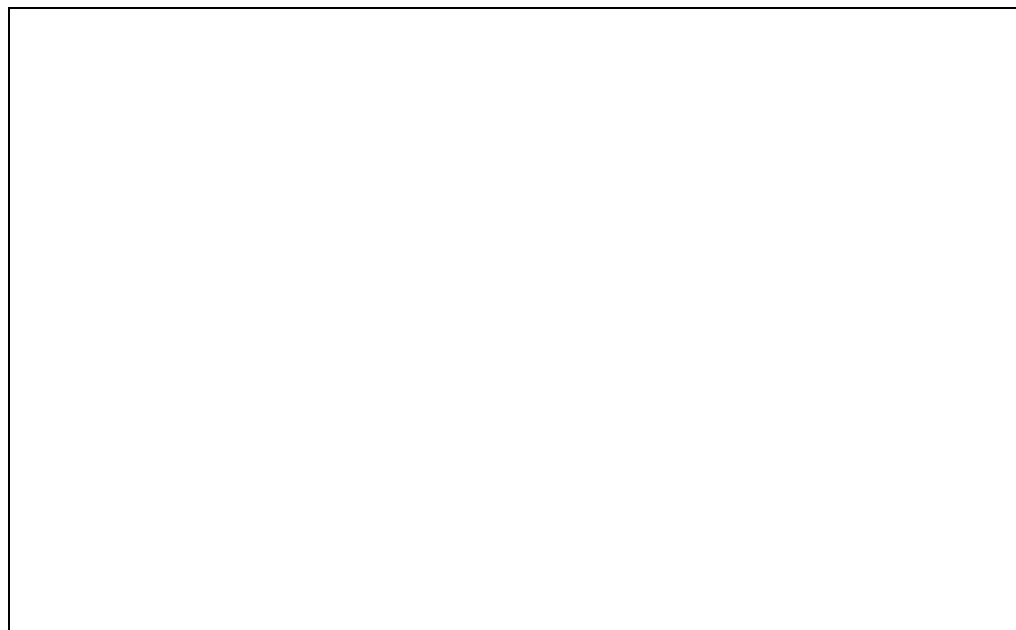


Temă de reflecție

Citiți textul de mai jos și identificați elementele de interpretare prezentate de textul de mai jos. Folosiți spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

“Teatrul de la începutul secolului al XIX-lea este unul din locurile importante de manifestare a politicului: este la îndemâna oricui să citească intriga pieselor în lumina actualității, să asculte replicile ca pe tot atâtea declarații politice și să transforme reprezentația într-un meeting frumos [...].

Teatrul istoric propune și el publicului să-l descopere nu numai personajele, ci și decorul istoric. Indicațiile scenice ale tragediei clasice erau minimale: un templu, un palat. Reorganizarea platoului scenic și inovațiile tehnice permit însă de acum încolo crearea de decoruri gata aranjate, care pot fi repede schimbate. Într-o primă fază, autorii înmulțesc explicațiile în ceea ce privește modalitatea de creare a decorurilor și de alegere a obiectelor. Apariția scenaristului și a decoratorului accentuează și mai mult importanța acordată decorurilor și costumelor în montarea pieselor. De altfel, acest model scenografic va constitui sursa de inspirație pentru crearea primelor muzee etnografice” (Anne-Marie Thiesse, Crearea identităților naționale în Europa. Secolele XVIII-XX, Editura Polirom, 2000, pagina 98-99)



2.4. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe

Motivația modelului

O caracteristică a proiectării curriculare din România, în ultimul deceniu, este încercarea de a găsi soluțiile de proiectare cele mai relevante etapei de școlaritate pentru care se concep documentele curriculare. Schimbarea curriculară propusă liceului a determinat dezbateri la capătul căror soluția adoptată a fost de schimbare a modelului curricular centrat pe obiective, care funcționa pentru învățământul obligatoriu și propunerea unor programe centrate pe competențe, **înțelese ca achiziții finale ale studierii disciplinelor școlare la liceu**³

Definiția competențelor

Competențele au fost definite ca ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Opțiunea pentru competențe, ca nucleu funcțional al programelor școlare pentru liceu, a implicat luarea unor decizii referitoare la:

- achizițiile finale la care duce învățarea fiecărei discipline școlare, respectiv competențele generale;
- aplicarea unor operații de derivare a competențelor specifice din cele generale;
- alegerea conținuturilor relevante în formarea competențelor;
- identificarea componentelor axiologice și atitudinale aferente formării personalității din perspectiva fiecărei discipline studiate.

Pornind de la specificul acestei etape de școlaritate și de la principiile de generare a planurilor cadru, au fost identificate trei domenii de competență: surse istorice, metodologie și comunicare. Acestea au fost considerate reprezentative și pentru definirea unui comportamentului cognitiv specific domeniului istoriei⁴.

³ (Explicitarea acestui model de proiectare s-a făcut în volumul Programe școlare pentru clasa a X-a, CNC/MEN, București 2000 și a devenit parte componentă a Ghidurilor metodologice pentru aplicarea programelor școlare de liceu (București 2001. Apariția ghidurilor fost precedată de stagii de formare pentru profesorii de liceu).

⁴ Ideea comportamentului cognitiv specific unui domeniu a fundamentat primul model de proiectare centrat pe competențe.

Competențele generale pentru istorie au fost definite astfel:

1. Utilizarea informației provenite din surse istorice primare și secundare
2. Dezvoltarea vocabularului în cadrul comunicării orale și scrise
3. Rezolvarea de probleme, prin aplicarea metodelor, tehnicilor și procedeeleor istorice

Pentru fiecare an de studiu au fost identificate cel puțin câte o competență specifică pentru domeniile menționate. Opțiunea programelor de istorie pentru liceu a fost aceea de a nu diferenția, prin competențe, filierele și specializările liceale⁵.

Studiu individual



Identifică în programele claselor XI-XII competențele specifice asociate unuia dintre cele trei domenii de competențe generale. Enumeră elementele de progres în formarea acestora. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Modelul de proiectare centrat pe domeniile de competențe cheie

Actualele programe școlare pentru clasele a IX-a – a X-a se fundamentează pe așa numitele domenii de competențe cheie recunoscute la nivel european

Acestea reprezintă „un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea personală, incluziune socială și inserție pe piața muncii. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la sfârșitul școlarității/formării obligatorii și ar trebui să constituie o bază pentru formarea continuă” și sunt următoarele:

- comunicarea în limbă maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- deprinderi de calcul matematic și competențe de bază în științe și tehnologie;
- abilități privind tehnologia informației și comunicațiilor (TIC);
- a învăța să înveți;
- competențe civice și interpersonale;
- antreprenoriat;
- conștiință culturală.

⁵ Numărul orelor de istorie variază în funcție de filieră și specializare

Competențele generale pentru istorie reprezintă contribuțiile explicite ale istoriei la domeniile de competențe cheie. În condițiile apariției unui nou segment de curriculum, numit curriculum diferențiat⁶, modelul de proiectare pentru care au optat programele de istorie este de a considera competența generală „utilizarea surselor istorice, a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme” ca marcă a specializării. De aceea, această competență se adresează doar elevilor care studiază filiera teoretică în specializările filologie și științe sociale.

Programele propun următoarele competențe generale (vezi tema de reflecție de mai jos).



Temă de reflecție

Analizează competențele de mai jos și identifică asemănările și deosebirile. Alcătuiește o listă a acestora în spațiul de mai jos.

Competențe generale pentru clasele IX-X	Competențe generale pentru clasele XI-XII
1. Utilizarea vocabularului și a informației în comunicarea orală 2. Dezvoltarea comportamentului civic prin exersarea deprinderilor sociale 3. Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți 4. Sensibilizarea față de valorile estetice ale culturii 5. Utilizarea surselor istorice a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme	1. Utilizarea informației provenite din surse istorice primare și secundare 2. Dezvoltarea vocabularului în cadrul comunicării orale și scrise 3. Rezolvarea de probleme, prin aplicarea metodelor, tehnicilor și procedurilor istorice

⁶ Curriculum-ul diferențiat reprezintă acea parte a curriculum-ului național care asigură specializarea elevilor care parcurg o anumită filieră a liceului.



Test de autoevaluare 1

Alcătuiește un tabel care să conțină obiectivele cadru și competențele generale pentru clasele a IX-a și a X-a. Identifică cel puțin o deosebire și comenteaz-o.

--

Răspunsul poate fi consultat la pagina 42.

2.5. Componenta conținuturi în modelele de proiectare curriculară

Importanța componentei conținuturi

Componenta „Conținuturi” oferă profesorului răspunsuri la întrebarea „Ce se studiază în orele de istorie?”, iar răspunsul pe care-l dau programele trebuie să reprezinte un punct de vedere comun al comunității profesorilor și istoricilor. Din motive diverse, conținuturile par să fie punctul central al majorității dezbaterilor cu privire la reforma/schimbarea educațională și în toate țările; schimbarea conținuturilor provoacă multe dispute pentru că informația vehiculată prin intermediul școlii este considerată un bun public.

Tendințe

Pentru programele din România putem identifica mai multe tendințe în selectarea conținutului:

- „deschiderea” conținutului spre informații cu potențial formativ ridicat, referitoare teme sensibile sau controversate, la metode de cercetare în istorie, precum și la interpretarea faptelor istorice;
- delimitarea domeniilor de activitate sau a palierelor care dau originalitate unei epoci și reprezintă constante în evoluția societății. Spre un exemplu, cele mai noi programe de istorie optează pentru un decupaj care include: popoare și spații; oamenii, societatea și lumea ideilor, statul și politica; relațiile internaționale; religia și viața religioasă (Programe de istorie pentru clasele a IX-a – a X-a, 2003)
- includerea unor concepte și modele conceptuale, printre cele mai des întâlnite fiind cele de evoluție, schimbare, durată, cauză și consecință, empatie, cronologie, ordine, diferențiere, continuitate.

Corelarea acestor tendințe evidențiază faptul că ne aflăm în fața unui alt mod de abordare a conținutului. Ceea ce se schimbă în mod esențial este deplasarea accentului de pe informația factologică spre analiza de termeni, idei și modalități de operare cu acestea.

Dezbateri cu privire la caracterul controversat sau nu al conținuturilor

Dar problema conținuturilor poate fi privită și din alte puncte de vedere. Dezbateri cu privire la opțiunea pentru informații clare (sau descrierea unor fenomene clare) sau pentru informații sau fenomene aflate încă în dezbateri nu este încă încheiată. Ea rămâne o problemă deschisă cu atât mai mult cu cât în programe crește ponderea subiectelor aparținând epocilor istorice mai apropiate de zilele noastre.

Nu în ultimul rând, considerente didactice par să dea câștig de cauză unei abordări de tipul „*cunoaștere construită*”. Orice conținut poate fi prezentat în multe feluri: ca o înlănțuire de fapte, ca o sumă de izvoare primare și/sau secundare sau chiar, la limită, ca o serie de narațiuni contrafactice.

La fel de bine poate fi și o combinație a acestora. Multitudinea abordărilor posibile aduce mereu în discuție teme precum criteriile de selecție a conținuturilor, resursele necesare, dar și raportul istoriei cu celelalte obiecte de studiu.

Temă de reflecție



Alcătuiește o listă cu 10 evenimente care au marcat istoria secolului XX. Apoi alegeți doar cinci, presupunând că doar atâtea pot fi incluse într-o programă. Ce criterii de selecție veți folosi?

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Categorii de conținuturi în programe

Programele pentru gimnaziu prezintă conținuturile sub forma a două niveluri:

- „termenii, conceptele și problemele de atins”, care indică problemele-cheie ce caracterizează o temă și pot structura acțiunea didactică;
- „conținuturi”, care propun o caracterizare a opțiunilor prezentate la nivelul anterior sub forma unei lecții sau grup de lecții; acest nivel este cel mai „aproape” de elev și surprinde, la rândul său, mai multe niveluri de profunzime a conținuturilor. Astfel, studiile de caz reprezintă exemplificări ale unor teme generale sau ocazii de învățare prin descoperire în ceea ce privește modalitățile de scriere a istoriei; în demersul didactic ele vor fi integrate conținuturilor. Lecțiile de sinteză reprezintă elemente de legătură cu celelalte obiecte de studiu din aria Om și societate și deschiderea spre alte arii curriculare (Programe școlare pentru clasele a V-a, a VIII-a, București 1999).

Motivația opțiunii

Pentru acest format de programă conținuturile sunt prezentate ca o componentă autonomă a programei. Pentru același mod de organizare a conținuturilor au optat și programele claselor a XI-a – a XII-a.

**Studiu individual**

Analizează programele claselor a V-a, a VIII-a și identifică elemente de conținut care se referă la unul din domeniile: viața cotidiană, relații internaționale, imaginea „celuilalt”. Organizează informația obținută într-un tabel care să includă: termeni și concepte, probleme de atins, conținuturi.

Folosește tabelul de mai jos pentru una dintre clase.

TERMENI ȘI CONCEPTE	PROBLEME DE ATINS	CONȚINUTURI

**Programele
claselor a IX-a, a
X-a**

Decupajul de conținut propus de programe este grupat în jurul unor domenii considerate relevante pentru elevi și reprezentative din perspectiva domeniului academic și a cerințelor societății contemporane. Aceste domenii sunt: popoare și spații; oamenii, societatea și lumea ideilor, statul și politica; relațiile internaționale; religia și viața religioasă; ele vor fi reprezentate pe toată durata studierii istoriei în învățământul preuniversitar. La nivelul fiecărui an de studiu domeniilor de conținut le sunt subsumate mai multe teme, selectate în funcție de competențele specifice prevăzute de programă. Pentru fiecare temă, programa identifică un număr de probleme de atins. Pentru acest format de programă, conținuturile sunt asociate competențelor.

1.1. Folosirea limbajului adecvat în cadrul unei prezentări orale sau scrise 1.2. Evidențierea relației cauză – efect într-o succesiune de evenimente sau procese istorice 2.1. Recunoașterea unui context economic, social, politic, cultural, istoric 2.2. Extragerea informației esențiale dintr-un mesaj 2.4. Exprimarea acordului/dezacordului în raport cu un context social 2.5. Analiza critică a acțiunii personalităților și grupurilor umane în diverse contexte 5.1. Înțelegerea mesajului surselor istorice arheologice, scrise, vizuale și de istorie orală 5.3. Utilizarea adecvată a coordonatelor temporale și spațiale relative la un subiect istoric 5.5. Construirea de sinteze tematice	STATUL ȘI POLITICA <i>Forme de organizare politică în antichitate</i> Probleme de atins: monarhia egipteană, democrația ateniană, republica și imperiul roman, regatul dac Statul medieval Probleme de atins: Imperiul Bizantin, Franța, Imperiul romano-german <i>State medievale în spațiul românesc</i> Absolutismul Probleme de atins: dinastiile Habsburg, Bourbon, Tudor, Romanov
3. Formularea de opinii și argumente referitoare la un subiect istoric 2.3. Recunoașterea perspectivelor multiple asupra faptelor și proceselor istorice utilizând surse istorice diverse 2.6. Utilizarea cunoștințelor și resurselor individuale în realizarea de investigații, de proiecte personale și de grup 5.2. Construirea de afirmații pe baza surselor istorice și formularea de concluzii relative la sursele istorice 5.4. Realizarea de analize comparative referitoare la spații și perioade istorice 5.6. Investigarea unui fapt istoric	

Notă: Competențele specifice marcate cu **bold** reprezintă curriculum diferențiat. Conținuturile se studiază în ordine cronologică.



Studiu individual

Pentru exemplul de mai sus avansează un punct de vedere despre modul în care una dintre teme contribuie la formarea a 2-3 competențe specifice prevăzute de programă. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Test de autoevaluare 2

Folosind exemplul de la pagina 5, alege două probleme de atins pe care le poți asocia aceleași competențe specifice. Folosește spațiul de mai jos pentru rezolvare.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 42.

2.6. Decupaje didactice (planificarea calendaristică și unitățile de învățare)

Principiul flexibilității – utilitate

Principiul flexibilității care a stat la baza elaborării curriculum-ului în România este surprins în studiul „Școala la răscruce” (2003): “programele școlare au încetat a avea o funcție eminentă prescriptivă și conscriptivă pentru profesori[...]. Ele lasă libertate cadrului didactic și autorilor de manuale să construiască alternative coexistente (și nu neapărat echivalente) în termenii activităților de predare și învățare și de atingere a standardelor de performanță. Profesorii dispun astfel de referințe unice, stipulate în programe, dar și de grade multiple de libertate pentru aplicarea acestora, întrucât mediile de instruire și elevii cu care lucrează sunt departe de a avea caracteristici de uniformitate”.

Acest mod de a vedea programele a determinat schimbarea practicilor utilizate de profesorul în aplicarea curriculum-ului, accentuând *dimensiunea personalizată* a demersului de proiectare.

Proiectarea demersului didactic

Proiectarea demersului didactic este acea activitate desfășurată de învățător/profesor care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării. Ea presupune: lectura personalizată a programelor școlare, planificarea calendaristică și proiectarea unităților de învățare și/sau a lecțiilor.

O dată cu apariția ghidurilor de aplicare a curriculum-ului⁷, a fost introdus în practica conceptul de *unitate de învățare*, reprezentând o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință/competențe specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic; se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare. (Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie. Clasele a IV-a, a VIII-a, 2001)

Trimiterea directă la programă, și nu prin medierea pe care o fac, de obicei, manualele, a „provocat” profesorii pentru a organiza cunoașterea propusă elevului, altfel decât ceea ce oferă manualul⁸.

Ce aduce nou proiectarea bazată pe unități de învățare?

- centrarea pe elementele „acționale” ale programei, care conduc la achiziții finale ale învățării: competențe și atitudini;
- integrarea evaluării în demersul de predare-învățare; relația dintre învățare și evaluare este bine stabilită, prin cele două segmente de evaluare pe care le include unitatea de învățare (evaluarea pe parcursul unității de învățare și cea finală);
- accentul nu mai cade pe ce face profesorul ca ofertant de cunoaștere „de-a gata”, ci pe modul în care selectează, organizează/realizează activitățile de învățare ale elevului prin care elevul va participa la construirea cunoașterii.

Lectura programei

Utilizarea programei școlare presupune înțelegerea locului pe care-l ocupă fiecare element component în activitatea didactică. De exemplu, în programele pentru gimnaziu, fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință, iar acestea sunt asociate unor activități de învățare propuse prin programă. Atingerea obiectivelor de referință se realizează cu ajutorul conținuturilor, prin intermediul activităților de învățare propuse de programa școlară sau concepute de către profesor.

Unitățile de conținut

Elementele/unitățile de conținut se regăsesc în ultima parte a programei. Conținuturile sunt mijloace prin care pot fi atinse obiectivele și sunt prezentate sub formă de două niveluri:

- „termenii, conceptele și problemele de atins” indică problemele cheie care caracterizează o temă și pot structura acțiunea didactică;

- “conținuturi” care propun o concretizare a opțiunilor prezentate la nivel anterior sub forma unei unități didactice (“lecție” sau “grup de lecții”); acest nivel se află cel mai “aproape” de elev. Studiile de caz reprezintă exemplificări ale unor teme generale sau ocazii de învățare prin descoperire în ceea ce privește modalitățile de scriere a istoriei. Obiectivele de referință pot fi realizate prin intermediul mai multor unități de conținut.

Planificarea calendaristică

Acest instrument didactic este conceput de către profesor. El oferă o imagine asupra modului de punere în aplicare a programei pe durata unui an școlar, ținând cont de contexte didactice specifice (număr de ore, nivel al clasei, resurse didactice etc.). Elementul timp de învățare (numărul de ore alocate) ca și succesiunea parcurgerii unităților de învățare sunt decizii importante care trebuie luate la începutul unui an școlar.

Ghidurile de aplicare a programelor școlare propun următorul parcurs în conceperea planificării calendaristice:

- realizarea asocierii dintre obiectivele de referință și conținuturi, respectiv dintre competențe specifice și conținuturi;
- împărțirea pe unități de învățare;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare

Un posibil format

Rubricația propusă se înscrie pe linia abordării personalizate a programei școlare.

Elementele componente ale programei sunt adaptate la contextul educațional în care profesorul își desfășoară activitatea (unitățile de învățare sunt indicate prin titluri/teme stabilite de către profesor, iar numărul de ore alocate se stabilește în funcție de experiența acestuia și de nivelul clasei).

Un posibil model este următorul:

Școala...

Profesor

Disciplina...

Clasa_ Nr. Ore pe săptămână/anul școlar

Exemplu de planificare calendaristică

Unitatea de învățare	Obiective de referință sau competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.

Prezența rubricii Observații reprezintă un indicator al valorii orientative a documentului.

Eventualele modificări rezultate din aplicarea la clasă – alocarea timpului, atingerea obiectivelor, parcurgerea conținutului, menționarea evaluărilor sumative – vor fi incluse în această rubrică.

Planificare calendaristică la clasa a VI-a (fragment)

Timp alocat: 2 ore săptămânal

Clasa a VI-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință vizate	Număr de ore alocate	Săpt.	Obs.
1	Societatea medievală Viața cotidiană: satul și orașul Structuri și categorii sociale Cultura medievală: educația, literatura, arhitectura	1.2 2.2 3.2 4.1 5.1	7		
2	Harta politică în prima jumătate a mileniului II Harta politică a lumii la anul 1000 Statele medievale	1.1 2.1 3.3	8		
3.	Europa creștină și lumea musulmană Biserica creștină Lumea musulmană Creștini și musulmani în secolele XI-XV	1.1 2.1 3.2 4.2	5		
4.	Nașterea lumii moderne Demografie și economie Principii în politica externă a statelor europene Societatea urbană; viața cotidiană	1.1. 2.1. 3.2. 4.2	6		



Studiu individual

Completează planificarea de mai sus pentru întreg anul școlar.



Test de autoevaluare 3

Folosind experiența practică, identifică o situație în care timpul alocat unității de învățare nu a fost suficient. Cum ai completa rubrica observații?

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 42.

2.7. Lucrare de verificare 2, notată de tutore

1. Alege una dintre unitățile de învățare propuse și formulează două argumente care susțin opțiunea pentru obiectivele de referință alese.
2. Raportează-te la programa pentru clasele a IX-a – a X-a și identifică două avantaje ale asocierii competențelor specifice cu conținuturile în construirea planificării.
3. Redactează un eseu liber în care să prezinți utilitatea formatului de planificare prezentat mai sus.

Barem

1: 2 p

2: 2 p

3: 5 p (2 p – corectitudinea identificării elementelor planificării; 2 p – calitatea argumentelor; 1 p – utilizarea termenilor de specialitate)

1 punct din oficiu

2.8. Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

Un accent mai redus pe dimensiunea disciplinară în cazul competențelor generale.

Testul 2

Democrația ateniană și Republica și Imperiul roman pot fi asociate competenței specifice 1.2. (este doar unul din exemplele posibile).

Testul 3

Posibile cauze: un număr prea mare de obiective stabilite pentru unități de învățare de la începutul semestrului, absența unor resurse suplimentare, nivelul de interes al elevilor, metode active mari consumatoare de timp.

2.9. Sugestii și recomandări

Temele de reflecție și de studiu individual din această unitate de învățare fac din nou apelul la achizițiile tale din activitatea de zi cu zi. Mai mult, ți se oferă posibilitatea de a verifica – pe bază de exemple – în ce măsură planificările pe care le-ai realizat pot fi îmbunătățite. Sugestia noastră este să pornești din nou de la experiența personală și, la fel ca și la modulul de didactică a ariei, să încerci întâi de toate să realizezi o schemă a răspunsului, ordonând grafic elementele componente ale acestuia.

2.10. Resurse suplimentare

Gheorghe Iuț și colab., Istorie. Ghid metodic pentru studenți și profesori debutanți, Centrul Educația 2000+, Ed. Universității Al. I. Cuza, Iași 2005

2.11. Anexe

- Anexa 2.1. Figura 2.1.
Obiectivele cadru pentru gimnaziu
- Figura 2.2.
Progresul în atingere obiectivului cadru “Cunoașterea și utilizarea surselor istorice”

Unitatea de învățare 3

ABORDĂRI RECENTE ÎN STUDIUL ISTORIEI

Cuprins	Pagina
3.1. Competențele unității de învățare 3.....	43
3.2. Istoria recentă.....	43
3.3. Tipuri de istorii: istoria marginalilor.....	46
3.4. Istoria și tradițiile minorităților.....	48
3.5. Repere de proiectare a CDS la istorie.....	52
3.6. Lucrare de verificare 3.....	55
3.7. Răspunsuri la testele de autoevaluare.....	56
3.8. Sugestii și recomandări.....	56
3.9. Resurse suplimentare.....	56
3.10. Lista anexelor.....	56

3.1. Competențele Unității de învățare 3

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

- evidențierea cauzelor care au condus la noi decupaje în studiul istoriei;
- oferirea de argumente pro și contra utilității didactice a noilor decupaje;
- explorarea oportunităților de realizare a unui opțional pe teme de istorie;
- realizarea proiectului unei programe de opțional la istorie.

3.2. Istoria recentă

Introducere

Istoria ca și câmp de cercetare este în continuă transformare. Această transformare este în primul rând o creștere a complexității domeniului, care se realizează în principal pe două căi. În primul rând, prin reevaluarea teoriilor anterioare, a rezultatelor considerate a fi la un moment dat un bun câștigat. În al doilea rând, prin inovație metodologică. Dacă prima cale este cea mai frecventă, cea de a doua presupune un demers mult mai elaborat și de durată mai lungă, căci presupune un întreg eșafodaj teoretic și reevaluarea domeniului în câmpul disciplinelor în care se află (în cazul nostru, al istoriei în cadrul științelor sociale). Un astfel de exemplu îl constituie istoria recentă. Fără a intra în detalii (vezi modulul Istoria locală și sursele orale, unitatea de învățare 5 – Istoria orală – probleme, metode și surse), vom încerca să vedem care este semnificația acestui sub-domeniu al științelor istorice pentru predarea istoriei în școală.

Definiție

Istoria recentă, deși nouă în câmpul historiografic românesc, cunoaște o expansiune deosebită, aceasta poate și datorită faptului că are puternice legături cu istoria orală (istoria generațiilor prezente, de la bunici la nepoți, fiecare cu perspectivele sale). Deși valoarea sa este

**Dimensiunea
subiectivă****Apropierea de
alte domenii**

contestată, ea prezintă un mare avantaj, anume acela că reprezintă o formă de analiză calitativă altminteri imposibil de realizat în științele istorice. În plus – și aici ne apropiem de punctul nostru de interes – istoria recentă recunoaște și ia în calcul o dimensiune foarte importantă a cercetării care de regulă pare a fi ignorată: subiectivitatea surselor. Altfel spus, **istoria recentă analizează percepții subiective asupra evenimentelor, dar nu numai atât**. Ea plasează aceste percepții subiective (extrase mai ales prin intermediul istoriei orale) într-un dialog cu surse mai tradiționale (documente, presă, artă, mass-media etc.).

Din această caracteristică derivă apropierea istoriei recente de două domenii semnificative de cercetare: istoria imaginarului și sociologia. Prima dă dimensiunea subiectivității (căci analizează reprezentările colective), iar cea de a doua identifică posibilele cauze ale acestor reprezentări în structura socială și relațiile care definesc un grup sau o societate.

**Temă de reflecție**

“Pe scurt, poți ști mai multe imediat după producerea evenimentului și mai puține după un interval de timp mai îndelungat. Este mai cu seamă cazul evenimentelor extraordinare. [...] Două obiecții rămân valabile. În primul rând, întrucât deseori cele mai importante lucruri sunt acelea pe care guvernele și indivizii încearcă să le păstreze secrete, eventualele dezvăluiri de noi surse modifică substanțial contextul. [...] A doua obiecție majoră este aceea că nu cunoaștem consecințele evoluțiilor actuale, așa că percepția semnificațiilor lor istorice este mai speculativă și predispusă la revizuire.”

Timothy Garton Ash, Istoria prezentului, Ed. Humanitas, Polirom 2002

Analizează textul de mai sus și, bazându-te pe propria ta experiență, identifică argumente în favoarea punctului de vedere exprimat de T. G. Ash. Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Relația cu istoria predată în școală	Dar care este, până la urmă, utilitatea didactică a istoriei recente, mai ales dacă ne gândim că istoria, cel puțin cea predată în școală, ar trebui să fie mai puțin subiectivă – copiilor ar trebui să li se ofere, se spune, o istorie obiectivă, nu una controversată sau supusă dezbaterii. Acesta este un adevăr spus pe jumătate. Într-adevăr, la nivelul informațiilor, al faptelor, este nevoie de obiectivitate, de fapte despre care știm că s-au petrecut. La nivelul interpretărilor, însă, nu putem confunda obiectivitatea cu unilateralitatea – prima este greu de găsit, în timp ce a doua este periculoasă. Cu toate acestea, istoria recentă constituie un instrument puternic tocmai pentru dezvoltarea de competențe și stimularea formării unei scări valorice.
Relația cu experiența elevilor	Să explicăm puțin aceste aserțiuni. În primul rând, istoria recentă oferă o intrare spre lumea elevilor. Pentru elevi, mai ales în clasele mici, timpul este perceput altfel decât de adulți sau de elevii de liceu. De aceea, relaționarea predării și învățării cu experiența proprie a elevilor este atât de importantă. Observații empirice făcute în mai multe state europene au arătat că istoria are un mare dezavantaj – acela al irepetabilității fenomenelor și evenimentelor – care face ca percepția timpului să fie distorsionată. Demonstrarea faptului că istoria este prezentă, sub forma amintirilor bunicii sau a părinților, că ele pot fi verificate și comparate permite un acces la instrumentarul istoricului și la modul în care este creată istoria.
Dimensiunea axiologică și empatică	În al doilea rând, dimensiunea valorică. Elevii pot să-și verifice propriile valori prin compararea acestora cu valorile altora, dar – spre deosebire de alte perioade ale istoriei – această comparație poate fi făcută într-un context care le este familiar. De dimensiunea valorică se leagă și perspectiva empatică (emoțională). Motivațiile elevilor noștri – și încărcătura emoțională pe care le-o acordă – duc, uneori, la neînțelegerea faptului că în alte epoci oamenii au avut alte motivații. Un studiu elaborat de Fundația Körber a demonstrat faptul că, de pildă elevii de 15 ani din Europa nu înțeleg faptul că în epoca medievală fetele se măritau așa cum doreau părinții lor; argumentul cel mai frecvent al elevilor era că aceasta nu respectă drepturile omului ("invenție" conceptuală ce ține de epoca modernă). Evident, cronologia este dată peste cap.
Relația cu multiperspectivitatea	În sfârșit, dar nu în ultimul rând, dimensiunea multiperspectivității. Abordarea conținuturilor din mai multe perspective a devenit o recomandare constantă a Consiliului Europei, tocmai datorită dimensiunii formative a acesteia. Dar aceasta presupune compararea punctelor de vedere ale actorilor implicați în evenimente trecute, lucru posibil tot prin surse istorice (pentru o discuție de detaliu, vezi modulul Didactica 2). O introducere în acest tip de demers prin intermediul istoriei recente poate facilita acceptarea diversității punctelor de vedere asupra unui și aceluiași eveniment (de exemplu, perspectivele părinților lor cu privire la evenimentele din 1989 în comparație cu propria lor imagine despre anul 1989 sau, mai bine, compararea punctelor de vedere despre regimul comunist).

Din această perspectivă, istoria recentă poate fi considerată a fi domeniul predilect pentru comparația cu evenimentele trecutului.



Temă de reflecție

Pornind de la elementele de mai sus, alcătuiți o listă a posibilelor personaje pe care le-ați intervieva pentru a face un dosar de materiale pentru a preda o lecție referitoare la cooperativizarea agriculturii. Cum ai putea realiza această lecție cu elevii? Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

3.3. Tipuri de istorii: istoria marginalilor

O definiție de lucru

Spre deosebire de istoria recentă, istoria marginalilor este deja un domeniu stabil și acceptat al câmpului istoriografic. În esență, istoria marginalilor se concentrează asupra acelor categorii care scapă analizei obișnuite a istoricilor, asupra celor care, din varii motive, nu au lăsat în urmă elemente pe care istoricul să le considere surse și care, de multe ori, sunt accesibili istoricului mai degrabă prin perspectivele grupelor majoritare asupra acestora. Este vorba de istoria unor grupe foarte diverse, pornind de la istoria copiilor (sau, mai bine, a copilăriei) la istoria cerșetorilor, de la istoria celor bolnavi (este cazul leproșilor din evul mediu care au avut în epocă un statut de marginali absoluți, sau al celor afectați de epilepsie, considerată până târziu mai degrabă semn al contactului cu forțe malefice – în speță, diavolul – decât o maladie) la istoria grupelor itinerante, fie ele constituite din țigani sau actori ambulanți, fie din grupe de indezirabili (cerșetorii, de pildă, sunt constant expulzați din orașele Europei medievale și amenințați cu executarea imediată dacă încearcă să revină). Sensul fundamental al istoriei acestor grupe umane este acela al structurării diversității ca fenomen ce însoțește istoria oricărei societăți (ce excepția, poate al celor totalitare); totodată, sunt grupe care de regulă sunt alese ca țintă, alături de minoritari, ale victimizărilor colective. Sunt “țapii ispășitori” de meserie. Astfel, istoria lor definește prin opoziție culturile majoritare și

Rolul marginalilor în societate

Avantaje și dezavantaje

sau dominante – de pildă, cultura europeană medievală este, din această perspectivă, o cultură masculină și creștină și mai apoi franceză sau germană sau italiană. Rezultatul analizei acestui tip de istorie este că ne permite să evaluăm modul în care o societate se vede pe sine și stabilește ceea ce reprezintă statute, comportamente și atitudini dezirabile.

Cu toate acestea, istoria acestor grupuri poate căpăta semnificație pentru istorie ca disciplină școlară în măsura în care selectăm informațiile și sursele adecvate. Chiar și o enumerare rezumativă atestă potențialul formativ al abordării acestui tip de decupaj. În primul rând, asigură – pentru lecțiile din domeniul istoriei sociale și economice – o abordare multiperspectivală. În al doilea rând, poate oferi legături cu educația civică. În al treilea rând, datorită diversității surselor ce trebuie folosite, profesorul poate stabili demersuri care să stimuleze gândirea critică și să-i apropie pe elevi de demersul comparativ, tipic cercetării istorice. În sfârșit, poate contribui la formarea valorilor și a atitudinilor. Odată cu aceste avantaje, profesorul se poate confrunta și cu o serie de dezavantaje. Pe de o parte, sursele accesibile profesorului de istorie sunt relativ limitate, iar utilizarea grupelor de marginali din comunitatea locală (orice comunitate își are marginalii săi, căci aceștia stabilesc, precizează limitele sociologice și mentale ale comunității) este, de foarte multe ori, riscantă. Precauțiile ce trebuie luate în acest caz nu fac decât să mărească problema centrală a acestei abordări, anume consumul foarte mare de resurse (timpul de pregătire, materialele auxiliare, timpul de predare). Cu toate acestea, programele în uz oferă oportunități pentru ca măcar în unele situații această abordare să fie folosită (mișcări sociale, istorie economică, fenomene de ansamblu).

Anexele 3.1. - 3.3. Imagini ale marginalilor:
Figurile 3.1 - 3.6

- marginalii ca indicator al distanței geografice și prin aceasta a celei culturale (Figura 3.1. – piața centrală din Goa, India, în 1510),
- ca indicator al calităților creștine (Figurile 3.2. – scenă de pelerinaj la capela Sf. Maria din Regensburg în 1519, unde pelerinii bolnavi se aruncă pe jos în fața statuii Mariei și 3.3. – scenă de triptic, mila creștină),
- marginalii economic (Figura 3.4. – condiția muncitorilor bătrâni în Anglia revoluției industriale);
- marginalii deveniți figuri centrale și simbolice (Figura 3.5. – scenă pariziană din 1793, sansculotii domină scena);
- în sfârșit marginalii ca imigranți (Figura 3.6. – emigranți est-europeni spre America, înainte de a ajunge pe Insula Ellis din portul New York).



Test de autoevaluare 1

Analizează imaginile menționate mai sus și identifică semnele exterioare care arată caracterul marginal al figurilor reprezentate. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 56.

3.4. Istoria și tradițiile minorităților

Rolul disciplinei Istoria și tradițiile minorității

Obiectul de studiu Istoria și tradițiile minorităților a fost introdus în planurile cadru de învățământ destinate școlilor cu predare în limba minorităților, fiindu-i alocată câte o oră săptămânal, în clasele a VI-a și a VII-a. Alături de studiul limbii materne, această disciplină școlară își propune să contribuie la păstrarea identității etnice și culturale a minorităților din România. Constituția României prevede că „statul român recunoaște și garantează persoanelor aparținând minorităților naționale drepturile de a-și conserva, dezvolta și exprima identitatea etnică, culturală, lingvistică și religioasă”.

Dintre cele 18 minorități etnice recunoscute oficial, 12 au programe școlare, câteva dintre ele au deja manuale școlare alcătuite pe baza acestor programe. În majoritatea predarea-învățarea se face în limba maternă.

Ținând cont de faptul că istoria și tradițiile minorității se studiază în clasele a VI-a – a VII-a, elaborarea programelor de către reprezentanții minorităților și cu participarea unor responsabili din MEC și specialiști ai CNC, s-a făcut ținând cont de principiile generale care stau la baza curriculum-ului pentru învățământul obligatoriu. Programele respectă structura programelor pentru învățământul gimnazial. Mai mult, componenta obiective este strâns legată de programa cursului general de istorie, având însă și aspecte specifice.

Obiectivele cadru Obiectivele cadru¹ pentru disciplina Istoria și tradițiile minorităților sunt următoarele:

- cunoașterea și folosirea termenilor specifici istoriei și civilizației (germană, maghiară etc.);
- cunoașterea și utilizarea surselor referitoare la trecutul și prezentul comunităților;
- înțelegerea timpului și a spațiului istoric în contextul civilizației (germană, maghiară etc.);
- participarea la activități de interes local care să valorizeze pozitiv relațiile dintre minoritate și populația majoritară.

Diferențieri la nivelul conținuturilor

Diferențele sunt însă evidente la nivelul conținuturilor, unde se pot conturează mai multe tendințe:

- *diferențe între viziunile minorităților despre propria lor istorie, diferențe care doar în parte se datorează experienței lor istorice particulare*; există programe „minimale” (cum este cazul programei pentru minoritatea germană) și programe „maximale” (cum este cea pentru minoritatea maghiară); există programe mai degrabă de factură „academică” (majoritatea programelor) și programe care accentuează mai degrabă conținuturi care sunt (pot fi) mai familiare elevilor;
- *tentația permanentă de recompunere a istoriei statului-națiune*; altfel spus, componenta „tradiții” tinde să fie estompată în favoarea narațiunii pozitiviste; problema este, în opinia noastră, importantă, căci tradițiile (cu, inter alia, o relevanță și „prezență” mai mari pentru elevi decât faptele trecute) sunt punctele în care referința la experiențe comune poate fi degrevată de antagonisme;
- *ca reflex, relativa limitare a aspectelor de tradiție culturală*; în ciuda titlului disciplinei, majoritatea acestor programe tind să ignore faptul că elementele cele mai relevante pentru experiența de viață a elevilor (fie directă, prin participare, fie mediată de povestirile și amintirile membrilor familiei) sunt tocmai tradițiile (în special cele legate de sărbătorile religioase);
- *relativa lipsă a temelor explicit multiculturale*; chiar dacă există suprapuneri semnificative de conținuturi, tratamentul acestora este relegat la nivelul autorilor de manuale; formulările din programă sunt relativ echivoce, astfel că depinde de abilitatea autorilor de manuale să „orienteze” textul manualului spre o direcție sau alta;
- *în consecință, vor exista* – iar aceasta va fi interesant de verificat – *abordări diferite ale aceleiași probleme*, anume coexistența colectivităților diferite etnic și cultural.

Evident, diversitatea abordărilor este un bun câștigat și o componentă vitală a unui demers educațional modern. Problema rămâne, însă, a acordării demersurilor intelectuale, iar aici responsabilitatea nu aparține majorității sau minorității, ci tuturor.

¹ Decizia cu privire la aceste obiective cadru a aparținut reprezentanților diferitelor minorități.

Posibile căi de îmbunătățire

O problemă aparte o reprezintă raportul care se stabilește între programele de istorie² și programele disciplinei „Istoria și tradițiile minorității”³.

Posibilele căi de eliminare a acestor limite sunt accentuarea aspectelor legate de istoria minorităților în programele școlare ale majorității – caracterul orientativ al acestora permite abordări și mai flexibile. O altă soluție o reprezintă introducerea acestor elemente în cadrul curriculum-ului la decizia școlii.



Temă de reflecție

Citește textul de mai jos și identifică elementele discriminatorii.

Folosește spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

„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



Studiu individual

Identifică greșelile din textul de mai sus (tema de reflecție). Apoi, alcătuește un nou text care să înlocuiască textul de deasupra și care să elimine greșelile acestuia. Apoi reflectați asupra posibilităților utilizării ale noului text la clasă.

² Avem în vedere programa pentru clasa a VIII-a de gimnaziu.

³ După știința noastră, România este singura țară din regiune care are inclus în trunchiul comun această disciplină; de regulă, soluția adoptată în majoritatea celorlalte țări este de a transfera această disciplină la nivelul curriculum-ului la decizia școlii.



Test de autoevaluare 2

Citiți textul de mai jos și numiți câteva instanțe (capitole din programă) în care acest text ar putea fi folosit la clasă. Folosiți spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

„În anul 1349 au fost cea mai mare moarte care a fost vreodată, călătorind de la un capăt al lumii la celălalt; în păgânime, morțile au fost mai numeroase decât în creștinătate [...]. Din pricina acestei ciume, evreii din lume au fost acuzați și pârâți că ei ar fi declanșat-o prin aruncarea de otravă în ape și în fântâni; de aceea au și fost arși de la mare [Oceanul Atlantic] până în Germania, doar în Avignon au fost apărați de către papă. În Berna și Zofingen, câțiva evrei au fost schingiuiți, iar ei au mărturisit că ar fi otrăvit multe fântâni. Atunci mulți au fost arși în orașe, iar toate acestea au fost scrise și trimise la Strasburg, Freiburg și Basel, pentru ca cei de acolo să-și ardă evreii lor. Atunci, puternicii din aceste orașe, cei ce aveau puterea în mâinile lor, au fost de părere că nu ar trebui să se facă nimic evreilor. În Basel, poporul s-a adunat la casa de judecată și i-au forțat pe domnii din consiliul orașenesc să jure că-i vor arde pe evrei și că timp de două sute de ani nu vor lăsa pe nici unul în oraș [...]. În această zi de vineri [13 februarie] au fost prinși și evreii din Strasburg, iar sâmbăta au fost arși pe un rug în curtea bisericii lor [...]. Ceea ce constituia datorie față de evrei a fost socotit ca plătit, toate gajurile și scrisorile de garanție au fost date înapoi. Banii lichizi ai evreilor a fost luat de consiliul orașului și împărțit printre meșteșugari. Banii au și fost cauza pentru care au fost uciși evreii; dacă ar fi fost săraci și dacă proprietarii de pământuri nu le-ar fi datorat nimic, atunci nu ar fi fost arși pe rug“
(Jakob Twinger, primar al Strasburgului, Cronica, 1382).

Răspunsul poate fi consultat la pagina 56.

3.5. Repere de proiectare a CDS la istorie

Poziția CDS în curriculum-ul național

Curriculum-ul la decizia școlii este parte componentă a curriculum-ului național și a intrat în practica școlară începând cu anul 1998-1999, în contextul unui nou plan cadru de învățământ. Potrivit documentelor de politică educațională, pentru învățământul primar și gimnazial CDS „acoperă diferența de ore dintre curriculum-ul nucleu și numărul maxim de ore pe săptămână, pe disciplină sau pe an de studiu” (Curriculum național. Cadru de referință, București, 1998).

Funcționalitatea CDS

CDS oferă școlilor posibilitatea de a-și construi un plan de studii adaptat contextului specific în care își desfășoară activitatea, iar profesorilor care propun cursuri opționale, le oferă ocazia asumării rolului de creator de curriculum.

Curriculumul la decizia școlii este o realitate a școlii de astăzi, chiar dacă ponderea sa a fost diminuată în ultimii ani. Această parte componentă a curriculum-ului național oferă școlilor posibilitatea de a decide asupra unui segment al curriculum-ului.

Reamintim câteva repere pe care le-ați parcurs în didactica ariei curriculare „Om și societate” pentru elaborarea programei de opțional.

Pentru elaborarea acestei programe, Ghidul metodologic de aplicare a programelor școlare pentru istorie (București 2001) propune următoarea schemă de proiectare care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun.

Schema de proiectare a CDS

• Argument	
• Obiective de referință	• Activități de învățare
1	
2	
3	
...	
• Lista de conținuturi	
• Modalități de evaluare	

Componentele programei de CDS

Pentru **Argument**, se va redacta ½ - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

Obiectivele de referință (pentru un opțional de o oră pe săptămână se vor defini și urmări 5-6 obiective de referință - pe care elevii urmează să le atingă până la sfârșitul anului) – vor fi formulate după modelul celor din programa națională (al materiilor de trunchi comun), dar **nu vor fi reluări ale acestora**. Dacă opționalul ar repeta obiectivele de referință ale curriculum-ului nucleu, atunci opționalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii (ar aprofunda eventual, prin adăugarea unor conținuturi, competențele care se formează prin urmărirea obiectivelor din programa națională).

Un obiectiv de referință este corect formulat dacă prin enunțul său se răspunde la întrebarea “ce poate să facă elevul?”. Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat și evaluat) atunci obiectivul este prea general definit.

Lista de conținuturi cuprinde informațiile pe care opționalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităților vizate de obiective. Altfel spus, sunt trecute în listă acele informații care vor fi vehiculate, introduse, combinate și recombinate între ele și cu altele învățate anterior.

Ca și în cazul informațiilor prevăzute în programele obligatorii (ale disciplinelor de trunchi comun), informațiile din lista opționalului nu vor fi considerate un scop în sine ci mijloc pentru formarea intelectuală.

Modalități de evaluare. Vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

ATENȚIE: În cazul în care opționalul este prevăzut pentru un nivel de școlaritate sau un ciclu curricular se vor defini și obiective cadru din care se vor deduce obiectivele de referință pentru fiecare an de studiu. Altfel spus dacă oferta cuprinde un opțional pentru mai mulți ani de studiu, se va redacta câte o programă pentru fiecare an având grijă la progresia obiectivelor de la un an la altul.

**Lista de jaloane
(întrebări
ajutătoare)**

În cursul elaborării proiectului de programă sugerăm consultarea următoarelor liste de întrebări ajutătoare.

Obiectivele cadru (pentru opționale care se studiază în mai mulți ani):

- se reflectă în obiective de referință?

Sugerăm ca, în această perioadă de "noviciat" în proiectarea și aplicarea CDS, să nu se treacă deocamdată în ofertă opționale pentru mai mult decât un an de zile, chiar dacă reglementările în vigoare o permit. Există riscul ca elevii și/sau profesorul să nu agreeze totuși cursul ales / propus, dar să fie nevoiți să îl parcurgă pe toată perioada de timp anunțată în ofertă.

Dacă un opțional proiectat pentru un an se bucură de succes, el poate fi continuat printr-un nou proiect care va fi propus în oferta următoare.

Obiectivele de referință sunt:

- măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conținuturi)?
- în număr corespunzător?
- corelate cu tema opționalului?
- adecvate nivelului de cunoștințe ale elevului?
- derivă din obiective cadru (dacă acestea sunt formulate)?
- unice (sau se repetă sub diferite forme)?
- altele, decât în programa de trunchi comun?

Conținuturile sunt:

- corelate cu obiectivele de referință?
- altele, decât în programa de trunchi comun ?
- o resursă cuprinzătoare pentru obiectivele de referință?
- organizate articulat, sistematic?
- astfel încât să se cumuleze și să permită progresul?
- entități esențiale, fără contradicții?
- posibil de învățat, adaptate la experiența elevului?
- adecvate intereselor, nevoilor prezente și viitoare ale elevului?

Activitățile de învățare:

- duc la dezvoltarea capacităților propuse?
- cum vor fi organizate ele efectiv?
- presupun activitatea nemijlocită a elevului?
- permit învățarea în cooperare?

Un exemplu**Denumire:** Obiceiuri și tradiții locale**Clasa:** a VI-a**Tip:** opțional la nivelul disciplinei**Durata:** un an**Argument**

Acest curs opțional oferă elevilor posibilitatea de a se familiariza cu elemente de port, obiceiuri, tradiții, credințe, valori specifice comunităților în care trăiesc. De asemenea, cursul oferă posibilitatea de a se însuși cunoștințe de istorie locală folosind categorii specifice de surse istorice. Este un prim moment în care elevii pot face cunoștință cu un domeniu de interes al istoriei: cel legat de istoria vieții cotidiene.

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
La sfârșitul anului elevul trebuie - să identifice surse istorice referitoare la istoria locală - să compare obiceiurile locale actuale cu cele tradiționale - să identifice ocupații locale și unelte de muncă folosite în localitatea natală - să înțeleagă semnificația sărbătorilor și a tradițiilor în viața oamenilor - să manifeste interes pentru cunoașterea și conservarea valorilor culturale locale	Pe parcursul anului se recomandă: vizite la muzee, arhive, monumente locale Discuții despre trecutul familiei Participarea la sărbători și ceremonii locale Analiză de imagini referitoare la activități economice Descrierea unor unelte folosite de familie sau de comunitate Realizarea de scurte interviuri cu oamenii din localitate Prezentarea unor fragmente din scrierile călătorilor prin zona respectivă Expoziție de obiecte vechi Realizarea unui pliant de prezentare a localității

Conținuturi

Tradiții și obiceiuri legate de principalele momente ale vieții: nașterea, botezul, nunta

Portul local (costume, obiecte de podoabă)

Sărbători și obiceiuri legate de anotimpuri și muncile agricole

Sărbători religioase

Modalități de evaluare

Observarea sistematică a elevilor

Portofoliul

Resurse

Monografii, albume, înregistrări video, cărți poștale, obiecte

Temă de reflecție

Acest exemplu de opțional este posibil de realizat în școala ta? Argumentează.

3.6. Lucrare de verificare 3, notată de tutore

1. Enumeră două cauze care au contribuit la apariția de noi decupaje în istorie.
2. Alcătuește o listă de argumente pentru o propunere de opțional la nivelul disciplinei în școala în care predai.
3. Construiește nucleul unei programe de opțional pentru un an școlar, pornind de la următoarele teme: istoria minorităților din regiune; copiii și copilăria; istoria localității natale.

Barem (1 punct din oficiu)

1. 2 puncte

2. 2 puncte

3. 4 puncte (1 punct pentru relevanța conținuturilor selectate, 2 puncte pentru formularea obiectivelor de referință, 1 punct pentru propunerea de modalități de evaluare).

În cazul în care întâmpini dificultăți, recitește temele referitoare la noile decupaje și la proiectarea CDS. Este util să revezi modulul Didactica ariei “Om și societate”.

3.7. Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

Îmbrăcămintea, poziția și atitudinea față de centrul ilustrației.

Testul 2

Lecții referitoare la orașul medieval, la structurile sociale și viața cotidiană.

3.8. Sugestii și recomandări

Spre deosebire de unitățile anterioare de învățare, experiența personală poate fi limitată de contextul social și cultural al școlii sau al comunității în care se află școala la care lucrezi sau în care locuiești. Cu toate acestea, îți sugerăm să pornești de la atitudinile elevilor față de problema minorităților (este un punct interesant, mai ales acolo unde nu sunt prezente minoritățile – experiența personală este înlocuită de imaginarul colectiv cu privire la minorități). Oricum, înainte de aceasta propunem să parcurgi modulul opțional de istorie a minorităților elaborat de prof. univ. dr. Toader Nicoară pe această temă.

3.9. Resurse suplimentare

Lucian Boia, Jocul cu trecutul. Istoria între adevăr și ficțiune, Ed. Humanitas, București 2002

3.10. Anexe

- | | |
|------------|---|
| Anexa 3.1. | Figura 3.1.
Piața centrală din Goa în 1510
Figura 3.2.
Scenă de pelerinaj la capela Sf. Maria din Regensburg |
| Anexa 3.2. | Figura 3.3.
Scenă de pe un triptic – mila creștinească
Figura 3.4.
Caricatură intitulată "Rivalii" |
| Anexa 3.3. | Figura 3.5.
Parisul în timpul terorii (1793)
Figura 3.6.
Grup de emigranți est-europeni pe un vas spre Statele Unite |

Unitatea de învățare 4

Canoane ale predării-învățării istoriei

Cuprins	Pagina
4.1. Competențele unității de învățare 4.....	57
4.2. Despre modele culturale și mentalități.....	58
4.3. Contribuția istoriei.....	62
4.3.1. Principii în construcția demersului istoric.....	63
4.3.2. Canoane și clișee în selecția conținuturilor.....	73
4.3.3. Rutina metodologică.....	80
4.3.4. Manualele de istorie – studiu de caz.....	82
4.4. Lucrare de verificare 4.....	89
4.5. Răspunsuri la testele de autoevaluare.....	89
4.6. Sugestii și recomandări.....	90
4.7. Resurse suplimentare.....	90

4.1. Competențele Unității de învățare 4

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

- Descoperirea constantelor în abordarea istoriei ca disciplină școlară
- Analiza impactului educațional al perpetuării unor canoane de decupaj istoric
- Realizarea unui studiu de caz pe marginea istoriei recente a manualelor
- Autoevaluarea profesională prin raportare la canoanele istorice

4.2. Despre modele culturale și mentalități

Toate sistemele educaționale transmit la nivelul societății elemente care contribuie la definirea modelului cultural al societății respective

Sistemele educaționale difuzează, la toate nivelurile societății, imagini ale însușirilor naționale, despre sine însuși și, în același timp, judecăți de valoare despre „celălalt”. Fie că sunt cuprinse în curriculum (programe școlare, manuale, auxiliare didactice), fie că sunt expresia opțiunilor personale ale cadrelor didactice, ele modelează comportamente colective, creează sisteme de referință pentru grupurile sociale sau etnice, dezvoltă o cultură interiorizată, o stare de spirit, o anumită viziune asupra lumii, comportamente și opinii tipice.

Aproape toate disciplinele umaniste studiate în școală (limba și literatura maternă, limbile străine, limbile clasice, istoria, geografia, științele sociale, religia) contribuie la articularea modelului cultural și istoric al unei societăți.

Cum se definește un model cultural?

În mod curent sintagma model cultural este utilizată foarte rar, fiind preferată noțiunea de mentalitate. A desluși esența unui model cultural în care se mișcă un individ sau un grup, înseamnă a identifica conținutul a trei elemente variabile: situația obiectivă a indivizilor și grupurilor, imaginea iluzorie care oferă reconfortare și justificare indivizilor și grupurilor, comportamentul individual și colectiv.

Cum se definește mentalitatea?

În același context și acoperind aproximativ aceeași realitate, se definește mentalitatea. Ea desemnează coloratura colectivă a psihismului, a modului particular de a gândi și de a simți al unui popor sau al unui anume grup de persoane. Mentalitatea este alcătuită din reflexe, din automatisme și clișee de gândire, și se lasă surprinsă în expresia culturală, în vocabular și în sintaxa limbii, în viața cotidiană, în concepțiile asupra spațiului și timpului, în jocuri și divertismente, în practicile religioase, în structurile familiei, în raporturile de sociabilitate și patologia socială și chiar în tendințele de contestare a ordinii sociale. Modelată de educație și de toate experiențele sociale, mentalitatea aparține „duratei lungi” a timpului.

Descifrarea mentalității unui grup social este o întreprindere anevoioasă, complexă, dificilă și mai ales susceptibilă de a oferi uneori imagini deloc agreabile despre sine. Iată mai jos un exemplu care, fără a fi urmarea unei cercetări sistematice și fără a fi realizat cu mijloacele metodologice pe care le avem azi la îndemână, oferă o imagine nu foarte măgulitoare asupra unui grup etnic. Textul face parte din numeroasele referințe etnice aflate la intersecția dintre literatură, psihologie și sociologie, dar care sunt considerate „istorice”.



Temă de reflecție

Identifică în textul următor:

- „Înșușiri naționale” ale moldovenilor.
- Înșușiri dobândite ca urmare a educației sau a altor experiențe sociale.
- Cauze posibile ale defectelor și „năravurilor” acestui grup etnic.

„Dragostea ce avem pentru patria noastră ne îndeamnă pe de o parte să lăudăm neamul din care ne-am născut și să înfățișăm pe locuitorii țării din care ne tragem, iar pe de altă parte, dragostea de adevăr ne împiedică, într-aceeași măsură, să lăudăm orice ar fi, după dreptate, de osândit. Le va fi lor mai folositor dacă le vom arăta limpede în față cusururile care-i slujesc, decât dacă i-am înșela cu lingușiri blajine și cu dezvinovățiri dibace.

Din această pricină vroim să mărturisim curat că noi, în năravurile moldovenilor, în afară de credința cea adevărată și ospetie nu găsim prea lesne ceva ce am putea lăuda. (...) Sunt glumeți și veseli; ceea ce au pe suflet le stă și pe buze; dar, așa cum uită ușor dușmăniile, tot așa nu țin multă vreme nici prietenia. De băutură nu au prea multă greață (...)

La începutul luptei sunt întotdeauna foarte viteji, iar de-al doilea sunt mai moi; dacă și după aceea sunt din nou împinși îndărăt, atunci rar mai cutează să înceapă a treia oară (...) Moldovenii nu cunosc măsura în nimic; dacă le merge bine sunt semeți, dacă le merge rău își pierd cumpătul. Nimic nu li se pare anevoios la întâia aruncătură de ochi, iar dacă se ivește ceva cât de cât să le stea împotrivă, atunci se zăpăcesc știu ce să facă. La urmă, când văd că stăruințele lor sunt zadarnice, se căiesc pentru ceea ce au săvârșit, dar e prea târziu (...) De altminteri, moldovenii nu numai că nu sunt iubitori de învățătură, dar chiar le e urâtă aproape la toți (...) Ei cred că oamenii învățați își pierd mintea și atunci când vor să laude învățătura cuiva, zic că a înnebunit de prea multă învățătură.”

Dimitrie Cantemir, *Descrierea Moldovei*

Folosește spațiul liber de mai jos pentru rezolvarea sarcinilor.

Modelul cultural se creează la nivelul elitelor sociale, politice, culturale

Mentalitatea se prezintă într-o arhitectură foarte fermă și defensivă, rezistentă la agresiune și disponibilă pentru apărarea și conservarea valorilor considerate tradiționale.

De regulă un model cultural se construiește la nivelul intereselor și gusturilor claselor dominante. De aici, în virtutea fascinației pe care o suscită, el este popularizat progresiv spre temeliiile edificiului social. În felul acesta elitele își găsesc propria satisfacție și justificare, iar profunzimile societății susțin un edificiu care are toate șansele de a deveni ceea ce numim tradiție, obicei, cutumă, chiar sărbătoare.

Cum pot fi schimbate mentalitățile? Cum poate fi penetrat un model cultural?

Când se produc schimbările? Atunci când are loc deschiderea spre alte culturi, când sunt înlăturate barierele de comunicare, când structurile economice sunt modificate și când apar schimbări ce afectează structurile politice. Nu în ultimul rând schimbările de mentalitate și re-formularea modelelor culturale au loc prin modul în care acționează sistemul educațional.



Temă de reflecție

- Poți numi cel puțin două măsuri ale Ministerului Educației și Cercetării care au modificat sistemul educațional din România în ultimii 5 ani?

- Ce schimbări de mentalitate au produs aceste măsuri:
 - a. la nivelul profesorului
 - b. la nivelul familiei elevului
 - c. la nivelul comunității

**Temă de reflecție**

- Astăzi există schimbări majore la nivelul mijloacelor de comunicare. Cum influențează ele activitatea la clasă a profesorului? Formulează două exemple.

- Identifică doi factori care „apără” tradiția în învățământ.

- Atitudinile sunt o parte dintre elementele ce exprimă mentalitatea în viața cotidiană. Ele alcătuiesc coduri de comportament prin intermediul cărora se asigură comunicarea socială, precum și recunoașterea și organizarea raporturilor sociale. Alcătuiește liste de atitudini și comportamente specifice următoarelor grupuri:

- a. elevii unei clase
- b. Consiliul profesoral
- c. Comitetul de părinți
- d. Consiliul local al localității în care se află școala unde lucrezi



Test de autoevaluare 1

Răspunde la următoarele cerințe:

- Enumeră șase elemente prin care se definește mentalitatea.
 - Enunță patru factori prin care poate fi schimbată mentalitatea.
- Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Încercuiește răspunsul corect:

- Un model cultural de crează la nivelul:
 - unor categorii sociale
 - elitelor sociale, economice și culturale
 - unor categorii profesionale

Răspunsul poate fi consultat la pagina 89.

4.3. Contribuția istoriei

Istoria – disciplină școlară are o contribuție importantă la articularea modelului cultural în care se mișcă oamenii în societate

În cele ce urmează ne vom referi mai puțin la istoria - știință, cea din tratatele academice, și mai mult la istoria – disciplină de învățământ, cea din programele și manualele școlare. De asemenea vom trata programele școlare în ansamblul lor, fără a observa diferențele majore de abordare între cele de gimnaziu și cele de liceu. De altfel, structural și funcțional, subiectul a fost abordat în prima parte a acestui modul.

Contribuția istoriei ca disciplină școlară la articularea modelului cultural în care se mișcă indivizii, indiferent de vârstă, este dintre cele mai importante. Analiza noastră își propune să observe și să discute două tipuri de constante ale istoriei ca disciplină școlară, precum și implicațiile pe care acestea le au asupra structurii modului de a gândi istoria și nu numai.

Categorii de constante ale istoriei ca disciplină școlară

Prima categorie se referă la principiile pe care s-a întemeiat construcția demersului la istorie, iar cea de-a doua la canoanele și clișeele care au marcat selecția conținuturilor.

4.3.1. Principii în construcția demersul istoric

Istoria care se învață la școală nu este totuna cu istoria-știință

Structura de rezistență a edificiului numit istorie a pornit de la premisa că modelul didactic al disciplinei trebuie să privească aproape exclusiv spre știința istorie. Astfel, întoarsă cu fața către sine, istoria din școală a dezvoltat un discurs care a urmat în esență evoluțiile istoriei-știință. Faptul a fost pozitiv în condițiile în care istoria-știință s-a deschis, spre exemplu, către istoria socială, culturală, a mentalităților. Dar a descris modelul didactic ca pe unul în care istoria se studiază ca scop în sine. S-a formulat astfel un discurs unilateral și exhaustiv, cu pretenții științifice, rece și categoric, foarte puțin orientat spre nevoile și interesele elevului. Această istorie sigură pe sine, definitivă, imuabilă, făcută și scrisă de alții, a fost istoria-muzeu, în care intri cu papuci de casă, nu ai voie să atingi exponatele, ai voie doar să pui întrebări și să aștepti răspunsuri care oricum nu depășesc marginea vitrinei. Reacția firească a copiilor a fost aceea de a ieși la soare cât mai repede și de a face altceva.

Istoria – un discurs unilateral și exhaustiv

Istoria din programe și manuale și-a asumat calitatea de a fi realitatea însăși. În consecință s-a ghidat constant după câteva principii în stare să-i susțină demonstrația. Tendința spre „echilibru” este una dintre aceste constante.

Echilibrul cantitativ în studiul epocilor istorice

În expunerea istoriei s-a simțit nevoia unui echilibru cantitativ în studiul epocilor istorice. Preistoria, antichitatea, evul mediu, epocile modernă și contemporană sunt tratate în dimensiuni egale. Principalul argument este faptul că identitatea națională sau cea europeană se pot defini doar prin referire la moștenirea culturală și la istoria comună. O astfel de abordare implică, în cazul istoriei naționale, identificarea rădăcinilor, a continuității de locuire, a luptei pentru independență și unitate națională, iar în cazul istoriei europene, înseamnă deslușirea originilor orientale ale civilizației, apoi identificarea tradiției greco-romane, a credințelor și eticii iudeo-creștine, precum și a experiențelor istorice comune: feudalismul, cruciadele, Renașterea, Reforma, revoluția industrială, statul-națiune etc. Rezultatul a fost o istorie lineară, care oferă o perspectivă longitudinală asupra trecutului, adică o abordare a unor perioade foarte lungi de timp.

Istoria este o privire longitudinală asupra trecutului

Istoria este una politică, culturală și a marilor idei

O astfel de întreprindere nu poate fi decât cronologică și tinde să pună în evidență faptul că fundamentele civilizației contemporane se află peste tot în istorie, începând din antichitate. Zestrea comună nu poate fi descoperită decât în istoria politică, culturală și a marilor idei.

Unitatea înseamnă diversitate

Există însă și alți autori care consideră că ceea ce caracterizează în mod special unitatea națională sau unitatea europeană este diversitatea. Diferitele și numeroasele grupuri etnice, naționalitățile, varietatea limbilor și a dialectelor, multitudinea experiențelor de viață cotidiană, a solidarităților regionale, exprimate la nivel local sunt o parte din ceea ce înseamnă expresia diversității.

Această perspectivă accentuează dinamismul istoriei, creativitatea, ideile și opțiunile oamenilor, tensiunile considerate minore (xenofobia, intoleranța, naționalismul etc.), tradițiile locale. Acest mod de abordare combinat cu istoria vieții private, cu istoria creată de „Școala de la Annales” care analizează omul în sensul cel mai larg al existenței sale, integrat instituțiilor pe care le-a creat, ideilor pe care le-a profesat, faptelor pe care le-a trăit și interpretat, deschide ușa celui care învață către o istorie umanizată în care oamenii se nasc, visează, se distrează, se urăsc, se iubesc, se domină unii pe alții etc. și în final mor.

Noi abordări tematice

Posibilitatea abordărilor tematice de genul libertate și despotism, război și pace, hegemonie și echilibru de putere, unitate și diversitate, democrație și totalitarism, majoritate și minorități, identitate și alteritate, este aproape nelimitată.

Consecințe metodologice. Noi finalități ale studiului istoriei

Câteva din consecințele încălcării echilibrului în studiul epocilor istorice se situează în zona perspectivelor metodologice.

Abordările comparative, care solicită abilități și instrumente intelectuale specifice, oferă șansa unei dezvoltări autonome a elevilor, educarea gândirii critice, dar și exercițiul de a desfășura munca în echipă.

Perspectivile multiple din care poate fi analizat un eveniment sau un proces istoric reprezintă un indiciu important asupra competențelor de a-l înțelege pe celălalt, de a accepta diversitatea și libertatea de opinie.



Teme de reflecție

- Pornind de la textul de mai sus, alcătuiește o listă de avantaje/dezavantaje pentru următoarele tipuri de abordări ale curriculumului:

ISTORIE CRONOLOGICĂ – argumentată prin moștenirea comună	
AVANTAJE	DEZAVANTAJE
ISTORIE TEMATICĂ – rezultat al acceptării diversității	
AVANTAJE	DEZAVANTAJE

- Citește textul următor și precizează care este tipul de istorie europeană care ar trebui adoptat în viitor:
 - a. istoria moștenirii comune europene
 - b. istoria diversității europene
 - c. altă variantă

Argumentează răspunsul cu ajutorul a o sută de cuvinte.

„Proiectul european presupune, în actuala lui fază, necesara dar dificila îmbinare a celor două tipuri de unitate: tradiționala unitate de tip național și unitatea supranațională a marii familii europene, cărora li se adaugă un al treilea nivel, corespunzător structurilor regionale și minorităților. Într-o Europă unită nu vor mai exista de altfel de-cât minorități, nici o națiune nu va fi majoritară, ceea ce pretinde de pe acum o nouă abordare a relației majoritate – minoritate. (...) Iată ambiția, ca și dificultatea, pariului european. Este firesc ca discursul istoric să se adapteze acestui demers. Fără a-și abandona națiunile, și recuperându-și minoritățile, ca și tradițiile locale, continentul va trebui să capete, sau să recapete, o coeziune istorică pe care o pierduse în epoca naționalismelor. Europa are nevoie nu numai de structuri economice și politice adecvate, ci de o istorie, nu o adunare de istorii particulare.”

Lucian Boia, *Jocul cu trecutul*

**Istorie națională –
istorie universală,
un alt „echilibru”
în curriculum**

Un alt "echilibru" care s-a dorit menținut permanent în curriculum a fost raportul istorie națională – istorie universală. De teama pierderii identității naționale, istoria României a fost izolată de istoria europeană și universală, atât în tratatele academice cât și în programele și manualele școlare. Avem de-a face și astăzi, la gimnaziu cel puțin, cu două cursuri distincte: unul de istorie

universală, în care se regăsesc câteva teme de istorie românească, și unul denumit Istoria Românilor, în care doar accidental și într-o proporție minoră, se regăsesc referiri la evenimente și procese istorice europene. Ele se studiază în ani diferiți și într-un număr de ore total aproximativ egal.



Temă de reflecție

- Analizați Planul – cadru pentru gimnaziu și programele de istorie pentru clasele V – VIII și precizați :

a. Nr. ore/clasă pentru istoria universală:

b. Nr. ore/clasă pentru istoria românilor:

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Elemente care exprimă impactul negativ al istoriei din școală asupra unuia din elementele care alcătuiesc modelul cultural: imaginea iluzorie care asigură reconfortare și justificare.

Impactul educațional negativ al acestei diviziuni poate fi exprimat în câteva puncte esențiale:

- "Vatra evoluției noastre milenare este spațiul carpato – danubiano – pontic" – determinism geografic ce exclude istoria comunităților românești din afara acestor frontiere sau, mai grav, neagă indirect oportunitatea prezenței minorităților etnice pe teritoriul României actuale ;
- Românii reprezintă un popor a cărui istorie este marcată de numeroase victorii în fața vicisitudinilor și în ciuda tuturor agresiunilor ;
- Există pretutindeni dușmani, conspirații anti-românești, interese ostile românilor;
- Factorii autohtoni în dezvoltarea națională sunt prioritari în raport cu influențele și dinamica europeană;
- Cultura română este originală, rezultat al unei creații unice, independentă de alte curente europene ;
- Ocultarea abordării transversale a istoriei – spre exemplu faptul, divers de altfel, că Ștefan cel Mare a fost contemporan cu Cristofor Columb, Matei Basarab cu Oliver Cromwell sau, deloc fapt divers, că a doua revoluție industrială europeană de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX este contemporană cu răscoala de tip medieval a țărănilor de la 1907 ;

Aceste considerații sunt o posibilă explicație a naționalismului exprimat și azi în viața cotidiană, a exagerării calităților etnice ale românilor, a prudenței excesive în dialogul economic sau cultural cu «străinul» sau cu minoritățile.



Temă de reflecție

- Alcătuiește o listă de cuvinte – cheie care ar putea caracteriza impactul educațional pozitiv al predării – învățării istoriei în școală. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Principiul cronologic

Un alt principiu care stă la baza construcției demersului istoric este prezentarea cronologică a faptelor și proceselor istorice. Absolut firească, dezvoltarea cronologică a fost puternic marcată de ideea echilibrului cantitativ între epocile istorice evocată mai sus. Din dorința de a epuiza subiectul, autorii de manuale și profesorii au fost tentați de eveniment, de detaliu, de amănunt, în spiritul ideilor pozitivismului din secolul al XIX-lea: «istoria înseamnă faptele așa cum au fost ele». Rezultatul a fost acreditarea ideii că istoria înseamnă liste de evenimente și personalități, iar “a ști istorie” a devenit sinonim cu a memora toate acestea.

Principiul cronologic nu înseamnă serii cronologice, ci o abordare flexibilă a timpului istoric

Cu siguranță, reperele cronologice sunt esențiale în istorie. Ele orientează și ordonează orice demers, cu precauția că perspectivele asupra timpului sunt multiple, fie că vorbim despre raportul sincron/ diacronic sau despre “duratele” timpului.

Perioadele istorice sunt delimitate, din rațiuni didactice, prin date fixe; opțiunea pentru acestea nu are o valoare științifică, ci una strict convențională

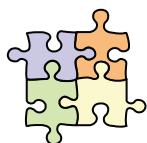
Pe de altă parte această istorie cronologic – evenimentială – fluviu a generat diviziunea în perioade sau epoci istorice, marcată de date fixe. Argumentul a fost: din rațiuni didactice. Cele mai cunoscute evenimente cu rol de graniță între epoci sunt cele petrecute în anii 476 (cucerirea Romei de către Odoacru), 1492 (descoperirea Americii de către Cristofor Columb), 1789 (Revoluția franceză).

Evenimentul aparține "duratei scurte" a timpului istoric, în timp ce procesul istoric ilustrează "durata lungă".

Într-o istorie evenimentială unele fapte sunt mai importante decât altele. Dar dacă avem în vedere, spre exemplu, structurile antichității (sociale, economice, politice, culturale) și pe cele ale evului mediu, nu putem afirma cu prea multă convingere că în anul 476, în ziua cuceririi Romei, oamenii s-au culcat în antichitate și s-au trezit a doua zi în evul mediu. Cât despre eveniment în sine, el aparține "duratei scurte" a timpului istoric, dar face parte dintr-un șir de evenimente întinse pe câteva secole și care formează un proces istoric foarte amplu, ce ilustrează "durata lungă" a timpului. Vom reveni mai jos asupra tradiției istorice cu privire la anul 476 și la reevaluările actuale, într-un alt context al discuției despre principiile de construcție a demersului istoric.

Judecata este valabilă și pentru celelalte evenimente cu rol de bornă între epoci, cu observația că ele au o valoare convențională, nu una științifică. Lucrurile stau la fel pentru periodizarea istoriei României, care având drept criterii de referință structurile europene folosește evident alte demarcații temporale, puse însă din ce în ce mai mult în discuție astăzi.

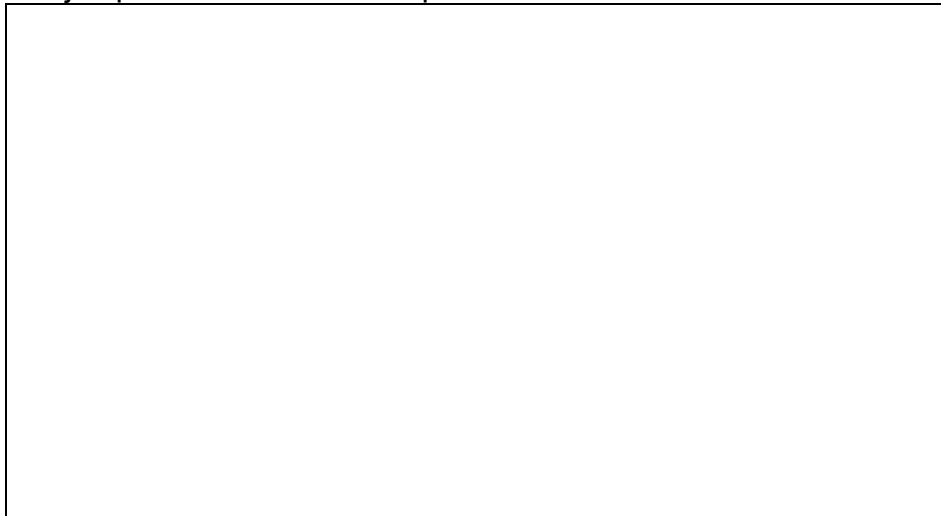
Temă de reflecție



- Analizează limitele de timp propuse pentru periodizarea istoriei României și justifică:
 - a. Diferențele față de istoria europeană
 - b. Semnificația evenimentelor alese de istoriografia românească
 - c. Posibile reevaluări ale acestei periodizări

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

- Alcătuiește o listă de posibile implicații negative pe care istoria cronologizantă le poate avea asupra elevului. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Relația de cauzalitate

Spuneam mai sus că istoria cronologică generează serii de evenimente. Evident între evenimentele înșirate într-o serie există o relație, o legătură, cel mai adesea de tip cauză – efect. Tot secolului al XIX-lea îi aparține ideea potrivit căreia faptele istorice se leagă, din cauză în cauză între ele, la infinit. Acest raport determinist afirmă că de la o anumită cauză se poate obține un anumit efect. Și de la aceeași cauză, același efect întotdeauna.

Relația cauză – efect în producerea evenimentelor istorice este una complexă, diferită de modul în care ea funcționează în științe precum fizica, chimia, biologia.

Interpretările de azi sunt ceva mai nuanțate. Principiul cauzelor univoce este respins, iar istoricii înțeleg să observe rețele de determinări, de cauze, de condiționări reciproce, atunci când analizează producerea unui eveniment. Așezarea elementelor unei rețele într-o ierarhie este absolut necesară, dar asta nu exclude analiza unui complex de factori care contribuie la producerea unui eveniment. Concluzia cea mai importantă ar fi că istoria nu se repetă în mod mecanicist pe principiul «aceiași cauză, același efect». Putem fi seduși și derutați de asemănările dintre evenimente, dar niciodată, în datele lor esențiale, un eveniment nu este aidoma altuia petrecut mai demult.



Temă de reflecție

- Alcătuiește un eseu liber de 300 de cuvinte cu tema: **“Istoria nu se repetă, istoricii – da”**. Eseul va fi înmănat tutorelui împreună cu lucrarea de verificare.

Izvoare și surse istorice

Se spune că "istoricul este la fel de bun ca și sursele sale". Cu cât sunt mai numeroase și mai variate sursele de informare asupra unui eveniment, cu atât cresc șansele ca istoricul să fie mai aproape de realitate. Niciodată însă nu o va restitui integral.

Istoria se face cu documente scrise, dar și cu ajutorul celor audio-video și al istoriei orale

Documentul scris a reprezentat, până la jumătatea secolului XX, principala sursă istorică. Lui i se alăturau, în funcție de subiect, sursele arheologice, numismatice, etnografice etc. Dezvoltarea mijloacelor de comunicare din ultimele decenii a înmulțit tipurile de surse aflate la îndemâna istoricului: filmul documentar sau artistic, jurnalul de actualități, interviul, talk-show-ul radio-tv, internetul, CD-ROM –ul ș.a. Din păcate, chiar și în acest context sursele istorice tradiționale sunt considerate esențiale, celelalte fiind puțin exploatate sau chiar ignorate. Sunt neglijate de asemenea, pentru reconstituirea evenimentelor petrecute în zilele noastre, posibilitățile pe care le oferă istoria orală.

Critica surselor istorice face parte din alfabetul scrierii istoriei.

Nici o sursă scrisă nu este infailibilă. Ea poate proveni de la persoane implicate în desfășurarea evenimentelor (politicieni, militari, consilieri etc.) și poate fi un document oficial, emis de o instituție, sau poate fi un document privat (jurnal, scrisoare). Un document poate fi redactat de participanți sau de martori contemporani doar cu evenimentul, sau poate fi o relatare târzie. Fără să ne propunem o analiză a surselor (rezervată modulului 2), vom observa doar că :

- Utilizarea surselor istorice de orice fel solicită o analiză critică ce are în vedere: contextul, datarea, emitentul, scopul, mesajul și efectul;
- Nu există metodologii care să-i spună istoricului cum să îmbine faptele și ce sens să le dea; rezultă că în reconstituirea trecutului profesionalismul, subiectivitatea, imaginația, contextul mental și ideologic în care lucrează istoricul, sunt de luat în calcul atunci când citim o carte de istorie;
- Izvoarele istorice "reflectă" realitatea, însă adaptând-o și deformând-o; se impune în consecință tratarea comparată a surselor;
- Sursele multiple deschid posibilitatea analizei unui eveniment din perspective multiple ;
- Analiza surselor este un mijloc de educare a gândirii critice, a competențelor de comunicare, a interculturalității;

Istoria nu este definitivă, este provizorie, câtă vreme pot apărea surse noi, au loc reevaluări ale vechilor surse sau pot fi enunțate perspective noi de interpretare ale acestora.

Temă de reflecție



- Analizează textele de mai jos și rezolvă următoarele sarcini de lucru:
 - a. Alege-le pe cele care consideri că ilustrează cel mai bine personalitatea lui Ștefan cel Mare. Argumentează!
 - b. Observă elementele de analiză a unui document scris (contextul, datarea, emitentul, scopul, mesajul și efectul) și formulează cel puțin două perspective din care poate fi studiat Ștefan cel Mare.

“O, bărbat demn de admirat, cu nimic mai prejos de ducii eroici, pe care îi admirăm atât, care în timpul nostru primul dintre principii lumii care a dobândit o victorie atât de glorioasă împotriva turcilor. După judecata mea, el este cel mai demn să i se dea conducerea și stăpânirea lumii, și mai ales funcția de comandant împotriva turcilor, cu sfatul comun, consensul și hotărârea creștinilor, câtă vreme ceilalți regi și principii catolici se destind în lene și desfătări sau în lupte civile.”

Jan Dlugosz

“Fost-au acestu Ștefan vodă om nu mare de statu, mândru și degrabă vărsătoriu de sânge nevinovat; de multe ori la ospete omora fără județ”

Grigore Ureche

“Doamne, tu singur știi c-a fost pe inima mea, că-n tine am crezut, că nici o deșertăciune nu s-a lipit de sufletul meu (...). Doamne, osândește-mă după păcatele mele”

Barbu Ștefănescu Delavrancea, Apus de Soare

“De la toți boierii brăileni și de la toți cnezii și de la toți rumânii, scriem ție domnului moldovenesc, Ștefane voievod. Ai tu omenie, ai tu minte, ai tu creieri de-ți prăpădești cerneala și hârtia pentru un copil de curvă, fiul Căltuneii, și zici că-ți este fiu? Dacă ți-e fiu și vrei să-i faci bine, atunci lasă-l să fie după moartea ta domn în locul tău, iar pe mumă-sa ia-o și ține-o să-ți fie doamnă; cum au ținut-o în țara noastră toți pescarii din Brăila ține-o și tu să-ți fie doamnă.”

Scrisoarea brăilenilor către Ștefan cel Mare (1481)

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Test de autoevaluare 2

Răspunde la următoarele cerințe:

- Enumeră patru principii care stau la baza construcției demersului istoric.
- Enunță cinci teme posibile într-o abordare în care se combină istoria vieții private cu dinamismul, creativitatea și ideile oamenilor.
- Formulează trei consecințe metodologice în raport cu abordările tematice propuse mai sus.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsurilor.

Încercuiește răspunsul corect:

- Modelul didactic al disciplinei istorie trebuie să aibă în vedere:
 - a. evoluțiile politice din societate
 - b. interesele elitelor culturale
 - c. progresul din domeniul științei istorice
- O istorie lineară, longitudinală înseamnă:
 - a. abordarea unor perioade lungi de timp
 - b. abordarea unor teme
 - c. abordarea selectivă a epocilor istorice
- Istoria lineară, longitudinală este:
 - a. tematică
 - b. cronologică
 - c. a ideilor
- Abordarea diversității în istorie înseamnă:
 - a. identificarea unor factori de discriminare
 - b. compunerea unei viziuni de ansamblu, unitare
 - c. exprimarea unor prejudecăți

Răspunsul poate fi consultat la pagina 89.

4.3.2. Canoane și clișee în selecția conținuturilor

Selecția conținuturilor a răspuns doar la întrebarea tradițională «CE învățăm la istorie?»

Selecția conținuturilor a fost, până în urmă cu un deceniu, profund marcată de întrebarea "CE învățăm la istorie?" Întrebarea era legitimă în condițiile în care principiile și regulile de construire a demersului istoric erau cele prezentate mai sus. Răspunsurile oferite unei întrebări tradiționale, adresată tuturor cursurilor de istorie de la 1848 încoace, nu puteau fi decât tradiționale. A rezultat un discurs în care esențiale erau funcțiile terapeutică și militantă a istoriei. Terapeutică – adică descoperind doar imagini reconfortante în trecutul național și european, capabile să diminueze complexele naționale și să pună în evidență o superioritate, cel mai adesea închipuită. Militantă – adică un marș victorios, încărcat de semnificații și învățăminte.

Marxismul a privit societatea ca pe un mecanism guvernat de legi imuabile.

Peste acestea s-au suprapus principiile marxiste : istoria este o știință exactă, alcătuită din adevăruri ferme și incontestabile, întemeiate pe legi, ca de exemplu: "necesitatea istorică", "prioritatea cauzelor materiale și economice", "lupta permanentă dintre săraci și bogați, dintre exploatați și exploatați", "rolul maselor populare în făurirea istoriei". Aceste formule de analiză ideologică a trecutului au creat distorsiuni în prezentarea evenimentelor și proceselor istorice și au transmis reflexe și clișee de gândire istorică, aplicate de-a valma oricărui subiect istoric.

Temă de reflecție



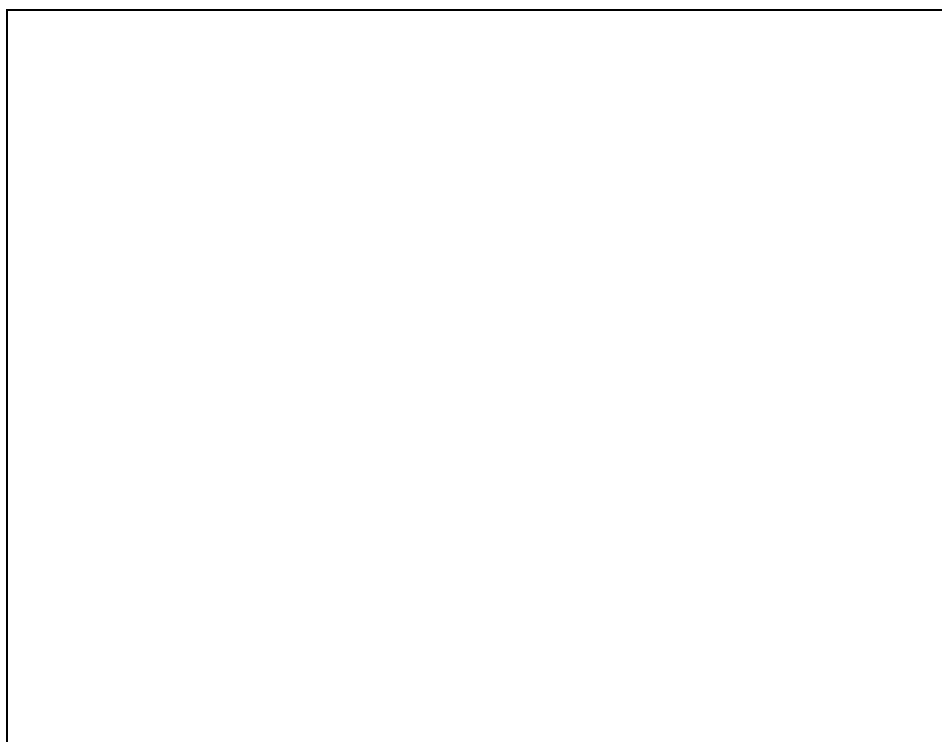
- Analizează textele de mai jos și identifică:
 1. "Regulile" de studiere a unei răscoale.
 2. "Structura indispensabilă pentru formarea noțiunii de răscoală" este aplicabilă și altor evenimente: războaie, revoluții?
 3. Scopurile predării – învățării istoriei în școală.
 4. Trei cuvinte – cheie care exprimă "rezonanțe reale ale istoriei în formarea personalității."

*"La clasa a V-a, **Răscoala lui Spartacus**, potrivit logicii științei istorice, poate să parcurgă următoarele momente : 1) locul și anul izbucnirii ; 2) cauzele ; 3) forțele participante și conducători ; 4) desfășurare ; 5) înfrângerea ; 6) însemnătatea. Această structură este indispensabilă pentru formarea noțiunii de răscoală, pentru stabilirea conținutului și sferei acestei noțiuni, în clasa a V-a, și a consolidării ei."*

"Fiecare lecție de istorie este o cărămidă de bază cu care clădim cultura generală a viitorului absolvent, în echilibru cu specializarea sa și prin care îmbogățim informațiile transmise. Acest deziderat se realizează printr-o informare sistematică a elevilor cu cunoștințe de bază, de cea mai mare autoritate științifică (...)" Din punct de vedere calitativ, de importanță majoră este selectarea numai a acelor date, fapte, evenimente care au semnificație deosebită în evoluția istoriei, constituind momente cruciale și care reprezintă fidel cele mai noi și autoritare cuceriri istoriografice, teze, opinii, surse de mare cuprindere a problematicii istorice și cu reale rezonanțe în formarea personalității."

Gh. Tanasă, *Istoria în școală, probleme actuale*, 1995

Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



- Identifică în textul următor formulele în care este încadrat studiul istoriei naționale.

«(...) Diplomația eficace, dar și lupta armată, poporul întreg gata oricând să-și apere ființa, marile personalități ale evului mediu românesc au asigurat trăinicie și continuitate existenței noastre istorice.

Din acest uriaș efort colectiv s-a născut, la răscrucea secolelor al XIV-lea și al XV-lea, sub conducerea Basarabilor și Mușatinilor, trupul etern al țării. Unitatea ei, adânc înrădăcinată în conștiința de neam, a fost afirmată, încă în aceste vremuri, peste frontierele vremelnice (...)

Continuitatea de stat și apărarea neatârării sunt, deci, trăsături definitorii ale existenței noastre în spațiul carpato-pontic-danubian, o expresie a puterii creatoare a poporului român și a duratei împlinirilor sale."

M. Manea, A.. Pascu, B. Teodorescu, *Istoria românilor*, 1995 (text de introducere la lecția Mircea cel Bătrân)

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea enunțurilor.



Enunță două consecințe ale acestui tip de abordare a istoriei asupra capacității de reflecta despre trecut. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Pornind de la aceste premise, răspunsul la întrebarea CE? a selecționat acele conținuturi considerate reprezentative pentru fiecare epocă istorică, în stare să susțină acest edificiu ideologic, precum și principiile cronologic și al evoluției cauză – efect. Tratând minuțios și atent izbânzile și ocolind eșecurile, istoria națională a fost prezentată ca o permanentă cruciadă, diabolizându-l pe "celălalt" și sau expunând imagini de complezență ale relației cu străinul.

Perspectiva asupra istoriei a fost una preponderent națională și naționalistă.

Istoria României, devenită istoria românilor, a fost un discurs etnocentric și eroizant. Temele tradiționale (geto-dacii, etnogeneza, voievozii, lupta pentru independență și unitate națională, revoluția – sursă a schimbării, națiunea) au pierdut sistematic din vedere grupuri (minoritățile, femeia, copiii, familia, imigranții) și au ignorat calitatea evenimentului în dauna cantității. Non-evenimente au fost transformate în evenimente pentru a susține formule prestabilite de analiză. Participanți la evenimente au fost transformați în personaje – simbol sau în personalități.

Literatura – operă de ficțiune prin excelență – a influențat istoriografia națională

Literatura romantică a secolului al XIX-lea a avut și ea partea ei de contribuție la acest tip de istoriografie. Au ieșit astfel din anonimat Mihai Viteazul (vezi opera lui Nicolae Bălcescu), Alexandru Lăpușneanu (vezi Costache Negruzzi), Mihnea Vodă cel Rău și Doamna Chiajna (Alexandru Odobescu), Despot vodă (Vasile Alecsandri), Vlaicu-vodă (Alexandru Davila). Alte personalități au dobândit aureolă: Mircea cel Bătrân (*Scrisoarea III*, Mihai Eminescu), Ștefan cel Mare (*Apus de soare*, Barbu Ștefănescu Delavrancea sau *Doina* lui Eminescu), Vlad Țepeș (*Scrisoarea III*). Pictura a avut o influență mai mică, dar reprezentările artistice ale unor domnitori sau evenimente, au făcut epocă (vezi tablourile lui Theodor Aman sau Nicolae Grigorescu).



Temă de reflecție

- Identifică alte opere literare (cel puțin trei), în literatura română sau universală, care tratează într-o manieră "artistică" personalități sau subiecte istorice.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

- În ce situație o operă literară poate schimba un discurs istoriografic? Argumentează răspunsul.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Perspectiva didactică actuală asupra istoriei pornește de la alte două întrebări esențiale în selecția conținuturilor: DE CE și CUM învățăm istorie.

Răspunsul la întrebarea "DE CE învățăm istorie?" este alcătuit din finalitățile pe care cursul de istorie din învățământul preuniversitar le propune elevilor, părinților și societății în ansamblu.

Răspunsul la întrebarea DE CE? pleacă de la premisa că istoria promovează scopuri sociale și civice: dobândirea unei identități, asumarea unei moșteniri culturale și de civilizație, practicarea cetățeniei active, participarea la viața publică, toleranța pentru diversitate. La întrebarea "ce trebuie să știe un tânăr de la orele de istorie la 10 ani de la terminarea școlii?" răspunsul este unul foarte pragmatic: la terminarea cursului de istorie, care durează 9 ani, din clasa a IV-a până în clasa a XII-a, un tânăr trebuie să aibă o imagine cuprinzătoare despre lumea în care trăiește, să înțeleagă această lume și originea problemelor ca-re o frământă, să aibă repere cronologice fundamentale, să fie capabil să-și asume modul în care poate fi modelată propria viață și identitate, să aibă abilități de gândire critică și să practice atitudini și valori pozitive.

Într-o societate informațională, un tânăr este mai important "să știe să facă" decât "să știe". În acest nou context, care propune alte obiective pentru studierea istoriei în școală, principiile de selecție a conținuturilor sunt altele. Cele mai importante au în vedere noi "echilibre".

Adecvarea evenimentului la curriculum școlar se face în funcție de finalitățile, obiectivele și competențele pe care și le propune programa.

Echilibrul dintre importanța unui eveniment și adecvarea evenimentului la curriculum pentru istorie este unul dintre ele. Spre exemplu, procesul decolonizării petrecut după 1945 are o puternică rezonanță în lumea occidentală, în care majoritatea statelor au deținut colonii, dar nu reprezintă un subiect prea interesant pentru elevii din statele din Europa de Est, care nu au cunoscut direct acest proces istoric.

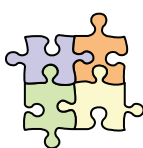
Echilibrul între general și particular ponderează evenimentul în favoarea ansamblului.

Un alt echilibru ce trebuie păstrat este acela între evenimentul-detaliu și cadrul general în care se desfășoară un eveniment. O perspectivă istorică amplă nu reprezintă suma amănuntelor și detaliilor care compun un eveniment, ci descoperirea convergențelor, a perspectivelor temporale, a perspectivelor multiple, a semnificațiilor unui eveniment. Fără să excludă abordarea secvențială, cronologică, echilibrul între particular și general ponderează evenimentul în favoarea ansamblului. Un bun exemplu îl reprezintă temele de istoria mentalităților care integrează evenimentul în "durata lungă" a timpului istoric.

Istoria este profund transdisciplinară.

Pe de altă parte, în același context, istoria intră într-o relație transdisciplinară cu celelalte științe sociale. Utilizarea tehnicilor statistice și comparative, cercetarea curentelor de idei și a modelelor culturale dintr-o societate, a imaginii celuilalt, a prejudecăților, se află la intersecția istoriei cu sociologia, filosofia, psihologia, economia, istoria artei. Fără a-și pierde identitatea, istoria trebuie să-și propună să ofere imaginea cea mai completă asupra societății

Cel de-al treilea "echilibru" pe care dorim să-l evidențiem este cel între perspectiva istorică verticală și perspectiva istorică orizontală.



Temă de reflecție

• Analizează textul și alcătuiește un inventar al elementelor ce definesc perspectiva istorică verticală și perspectiva istorică orizontală. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

"Perspectiva istorică verticală privește studiul schimbării și continuității în istorie. În cazul predării istoriei secolului XX aceasta semnifică:

- *Dezvoltarea unei concepții generale cu privire la unele subiecte, perioade sau la secolul luat ca întreg (...)*
- *Înțelegerea direcțiilor principale de dezvoltare într-o lungă perioadă de timp a unui proces istoric (exemplu: modificarea statutului femeii în secolul XX)*
- *Înțelegerea unora dintre modelele sau evoluțiile diacronice importante, precum urbanizarea, globalizarea, creșterea demografică.*
- *Sesizarea cauzelor de durată lungă, medie sau scurtă ale celor mai importante evenimente și procese istorice.*
- *Reconstituirea parcursului unei probleme importante la nivel european sau regional sau a istoriei unei probleme pornind de la originile sale, indiferent dacă acestea din urmă depășesc perioada studiată.*
- *Reconstituirea urmărilor și importanței unor evenimente istorice.*

Perspectiva orizontală se referă la plasarea evenimentelor într-un context european mai larg. (...) În contextul analizei istoriei Europei în secolul XX, perspectiva istorică orizontală cere elevului:

- Să compare evenimentele din cadrul istoriei sale naționale cu cele asemănătoare din alte state sau regiuni din Europa.
- Să compare diferite aspecte ale modului de viață (viața la oraș, la sat, comerțul, comunicațiile, tradițiile) în diferite zone ale Europei.
- Să privească modul în care evenimentele din cadrul istoriei sale naționale au influențat sau au fost influențate de ceea ce s-a întâmplat în Europa.
- Să demonstreze modul în care culturile vecine s-au influențat reciproc și au influențat la rândul lor procesele culturale pe plan extern din Europa sau din afara sa.
- Să analizeze modul în care evenimentele naționale sau locale s-au reflectat la nivel european.
- Să examineze rivalitățile și conflictele la nivel economic, politic sau religios din Europa și modul în care acestea au afectat istoria națională recentă.”

Robert Stradling, *Să înțelegem istoria secolului XX*, 2002



Test de autoevaluare 3

Răspunde la următoarele cerințe:

- Enunță cinci elemente de impact educațional negativ datorate divizării istoriei în istorie națională și istorie universală.
- Enumeră șase tipuri de surse istorice clasificându-le în: a. tradiționale, b. moderne.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Încercuiește răspunsul corect:

- Istoria românilor separată de istoria națională poate duce la:
 - a. exagerări naționaliste
 - b. dezvoltarea patriotismului
 - c. respingerea diversității
- Principiul cronologic în abordarea istoriei înseamnă:
 - a. alcătuirea unor cronologii
 - b. alcătuirea unor serii cronologice
 - c. abordarea flexibilă a timpului istoric
- Reperele cronologice la istorie:
 - a. sunt necesare
 - b. nu sunt necesare
 - c. este indiferentă prezența lor
- Periodizarea istoriei s-a realizat:
 - a. din rațiuni științifice
 - b. din rațiuni metodologice
 - c. din rațiuni didactice
- Procesul istoric ilustrează:
 - a. “durata scurtă” a timpului istoric
 - b. “durata lungă” a timpului istoric
 - c. necesitatea cronologiilor
- Relația de cauzalitate în istorie reprezintă:
 - a. un raport determinist
 - b. o relație univocă
 - c. rețele de determinări și condiționări reciproce

Rezolvă temele următoare ținând cont de criteriile de evaluare enunțate în formularea problemei.

- Selectează evenimentele pe care le consideri necesare în prezentarea temei “Revoluția glorioasă”. Alcătuiește un text adecvat elevilor de 12-13 ani.
- Alege trei obiective de referință din programa de clasa a VI-a adecvate pentru studierea temei “Imperiul otoman”

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului

Răspunsul poate fi consultat la pagina 89.

4.3.3. Rutina metodologică

În textul care prezenta câteva criterii moderne de selecție a conținuturilor o întrebare a rămas fără răspuns: CUM învățăm?

Istoria narativă, expozitivă și enciclopedismul sunt reflexe didactice care generează mari dificultăți în modernizarea demersului didactic.

Nu vom intra în detalii referitoare la metodele active de învățare deoarece ele fac obiectul unui modul special. Vom spune doar că realizarea și asumarea unui demers istoric real se poate face numai în condițiile abandonării "enciclopedismului". Istoria narativă și cantitativă oferă posibilitatea unei învățări relativ facile a cronologiilor, succesiunii și cauzalității, a faptelor și evenimentelor integrate unui context spațial și temporal. Este un tip de învățare susținut de memorie și al cărui criteriu de evaluare este capacitatea de a reproduce informația brută. Repetitivitatea și supunerea la reguli univoce vor împiedica totdeauna demersul istoric complex, dinamic, transversal.

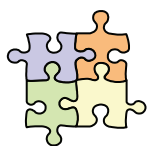
Ieșirea din rutină înseamnă utilizarea metodelor active cu inteligență și imaginație.

Un dispozitiv pedagogic care privilegiază refacerea căilor de cercetare istorică și descoperirea de soluții ca modalitate de învățare, cere profesorului imaginație, asumarea de roluri, dar și rigoare în fixarea unui circuit didactic de abordare a acestor situații: determinarea problemei de studiat, identificarea informației minime necesare și a ipotezelor de lucru, descoperirea, eventual, a unei relații personale cu subiectul în cauză (opinii, ipoteze personale, sentimente, atitudini) organizarea demersului de cercetare prin distribuirea sarcinilor de lucru, consultarea surselor umane și materiale, formularea concluziilor, structurarea informațiilor și a cunoștințelor.

Rolurile profesorului sunt variate.

Expresia ieșirii din rutina didactică o reprezintă rolurile variate pe care profesorul și poate asuma într-un demers didactic.

Temă de reflecție



- Pornind de la rolurile profesorului în demersul didactic enunțate în textul următor, formulează câte o situație de învățare concretă în care fiecare rol poate fi exersat.

Utilizează spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

"Pornind de la caracteristicile generale ale demersului didactic centrat pe activități de învățare, în activitatea curentă a profesorului de istorie pot fi identificate următoarele roluri:

- **Creator de curriculum;** crează situații de învățare pornind de la programele școlare (curriculum intenționat), dezvoltă programa școlară, mediază relația elevului cu sursele de învățare specifice istoriei, crează CDȘ.
- **Consilier;** încurajează stilurile și parcursurile individuale de învățare, susține dezvoltarea aptitudinilor personale, oferă instrumente de autocunoaștere, îndrumă elevul către viața profesională.
- **Moderator;** moderează relațiile dintre elevi din perspectiva comunicării și a comportamentului civic.
- **Partener;** colaborează cu fiecare elev sau cu grupul de elevi pentru realizarea demersului didactic.
- **Evaluator;** propune criterii de evaluare, monitorizează activitatea de evaluare a produselor activității didactice, proiectează demersuri diagnostice.

- **Model;** se comportă exemplar în acțiunea de proiectare, structurare și valorificare a curriculum-ului”.

*Ghid Metodologic pentru aplicarea programelor școlare
din aria curriculară Om și societate, 2001*



Test de autoevaluare 4

Răspunde la următoarele cerințe:

- Enumeră cinci roluri ale profesorului în perspectiva didacticii moderne.
- Identifică cinci opere literare cu subiect istoric care pot susține viziunea transdisciplinară la istorie.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

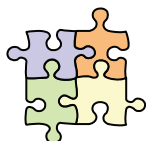
Răspunsul poate fi consultat la pagina 89.

4.3.4. Manualele de istorie – studiu de caz

Istoria ca obiect de învățământ, este percepută ca o proprietate publică.

Istoria ca obiect de învățământ este, în general, percepută ca proprietate publică, ea nefiind rezervată doar savanților, cercetătorilor, profesorilor sau celor care o studiază. La toate nivelurile societății există diverse forme de exprimare cu privire la istorie. Oamenii politici, grupuri-le de presiune, presa, minoritățile, părinții, oamenii de rând, se simt cu toții datori și îndreptățiți în aceeași măsură să exprime puncte de vedere despre numărul de ore de istorie prevăzut în planul – cadru, despre elaborarea programelor, despre ce ar trebui tinerii să învețe "la istorie" și, mai ales, despre cum trebuie scrise manualele de istorie. Niciodată nu au existat discuții publice despre curriculum la matematică sau fizică.

Dacă despre ce se întâmplă efectiv în clasă, la ora de istorie, opiniile sunt rare (lucrurile sunt mai puțin vizibile, dar din păcate mai dramatice), manualele sunt expuse analizei publice: cum trebuie scrise textele, ce imagini sau surse istorice se folosesc, ce personalități trebuie să apară, sunt întrebări considerate legitime și de îngrijorare generală.



Temă de reflecție

- Alege un manual de istorie, analizează întrebările de mai jos și formulează un răspuns personal la fiecare dintre ele. (Textul face parte din lucrarea lui Robert Stradling "Să înțelegem istoria secolului XX")

"Ce reprezintă un manual bun de istorie? Răspunsul la această întrebare poate diferi de la un sistem educațional la altul și implicit orice încercare de a oferi un răspuns definitiv la întrebarea de mai sus nu conduce decât la simple remarci cu caracter general. Desigur, există câteva principii pedagogice care determină ca o lucrare să devină potrivită pentru toate circumstanțele. (...) Întrebările din lista de mai jos, ca-re pot fi utilizare pentru evaluarea manualelor de istorie, sunt organizate în trei mari categorii:

- Întrebări care evaluează conținutul și concepția pedagogică care stă la baza manualelor de istorie;
- Întrebări care vizează calitățile intrinseci ale manualelor de istorie;
- Întrebări care vizează calitățile extrinseci ale manualelor de istorie;

Evaluarea conținutului și a concepției pedagogice a manualelor de istorie:

1. Ce perioade istorice și evenimente sunt prezentate în manual? Se potrivesc acestea cu cele prezentate în programă? Există lipsuri care ar putea fi suplinite cu alte materiale sau manuale?
2. Conținutul manualului este aranjat tematic, sau manualul prezintă o abordare cronologică a unei perioade de timp? Manualul abordează aspecte ale istoriei universale, naționale, regionale, locale? Sau abordează exclusiv teme largi? (...)
5. Câtă importanță se acordă în paginile manualului istoriei politice, diplomatice, economice, sociale și culturale?
6. Analiza din manual plasează accentul pe istoria națională, regională, locală, europeană sau universală. Sau pe o combinație între toate acestea? (...)
7. Implică prezentarea istoriei naționale și o examinare a modului în care alte popoare au putut percepe evenimentele din țara în care este redactat manualul?

8. (...) Se concentrează manualul pe problemele moștenirii culturale comune sau pe acei factori care pun în lumină diversitatea?

Abordări pedagogice:

1. Ce cunoștințe învățate anterior sunt necesare pentru ca elevul să utilizeze efectiv manualul?
2. Ce abilități și competențe însușite anterior sunt necesare pentru ca elevul să poată utiliza manualul?
3. Poate fi considerat manualul ca instrument al activității la clasă și un caiet de exerciții ? Include manualul surse istorice, activități și sarcini de lucru pentru elevi?
4. Dacă manualul conține teme de lucru, întrebări sarcini și exerciții de evaluare, care este menirea lor? Sunt axate pe cunoștințele pe care elevul le-a dobândit anterior sau îi oferă ocazia de a analiza în mod critic sursele istorice și să înțeleagă că un eveniment poate fi susceptibil de mai multe interpretări și evaluări? (...)
5. Cum se leagă de textul manualului ilustrațiile, fotografiile, hărțile, graficele? Aduc ele un plus de cunoștințe sau doar exemplifică punctele de vedere expuse în text?
9. Încearcă manualul să prezinte elevului concepte istorice fundamentale, de exemplu, continuitate și schimbare, centralizare și fragmentare, dezvoltare și decădere, evoluție și revoluție?

(...)

Calități intrinseci ale manualului de istorie

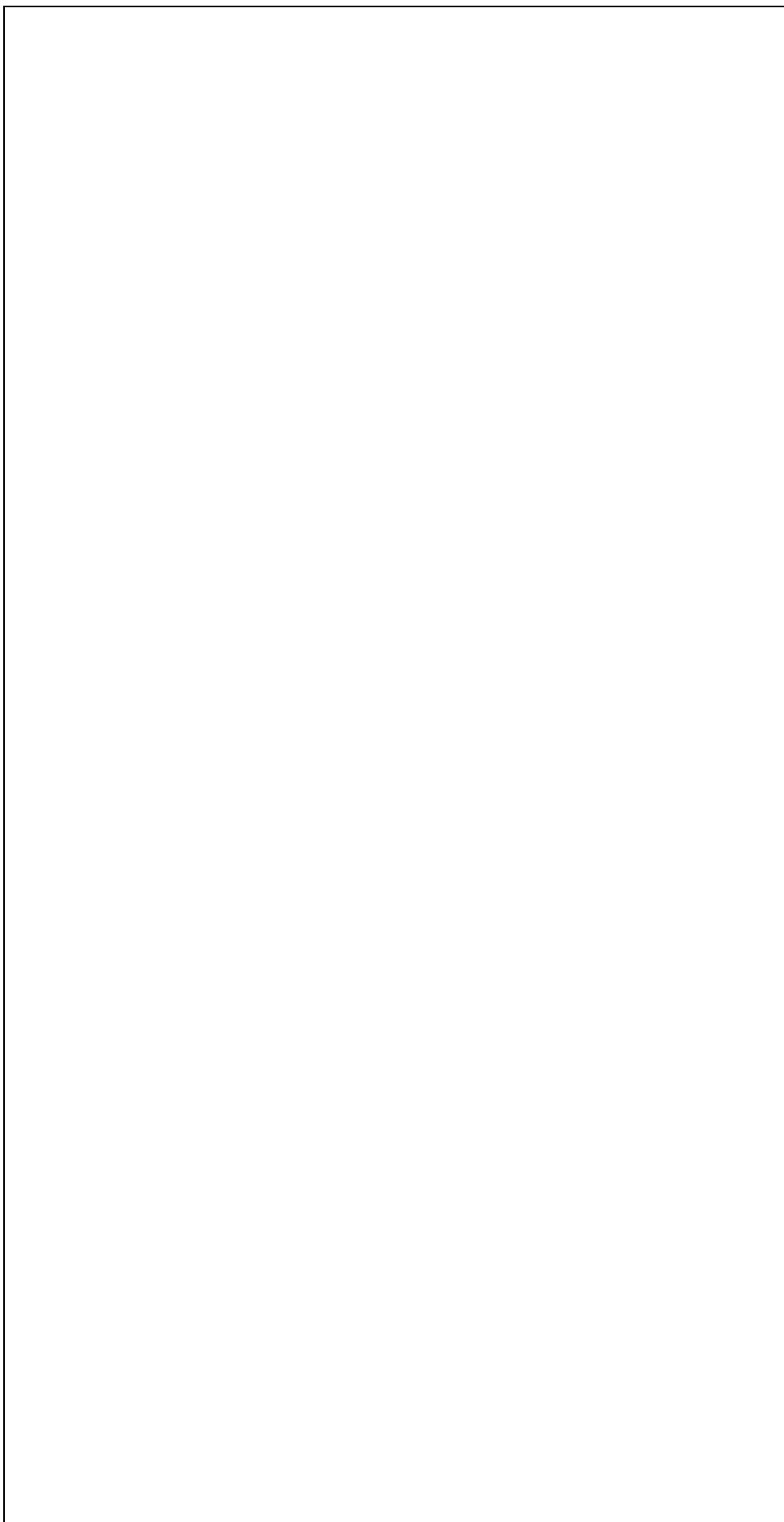
(...)

2. Există exemple de explicații simpliste și reduționiste ale evenimentelor istorice?
3. Oferă manualul viziuni și perspective multiple asupra istoriei?
4. Este manualul părtinitor?
5. Este prezentul prezentat ca un rezultat inevitabil al trecutului? Este istoria percepută ca "un marș triumfător al progresului?" (...)
7. Manualul poate să trezească curiozitatea elevului în legătură cu studiul istoriei? (...)

9. Este textul manualului redactat într-un stil adecvat vârstei și abilităților elevului: analizați lungimea frazelor, utilizarea conceptelor istorice, utilizarea diatezei pasive sau a diatezei active?

Calități extrinseci ale manualului de istorie

1. Când a fost manualul publicat pentru întâia oară? Răspunsul ne poate oferi indicii la contextul politic în care a fost publicat manualul, cu privire la abordările științifice și pedagogice ale momentului respectiv. (...)
5. Oferă prefața sau introducerea manualului vreun indiciu despre viziunea autorului, scop sau obiective?
6. Profesorul are nevoie de material didactic suplimentar pentru a îndeplini cerințele programei de istorie? (...)
8. Poate fi manualul folosit pentru o perioadă mai lungă de timp? Are manualul un design atrăgător în comparație cu prețul? Este comparabil cu alte manuale? Este manualul satisfăcător din punct de vedere al raportului calitate / preț?



Abordarea surselor de informare, și manualele de istorie nu fac excepție, solicită un efort de gândire critică.

Manualul de istorie și profesorul reprezintă, de regulă, singurele surse de informare ale elevului. Explozia media contemporană, diversitatea și multitudinea surselor de informare, maniera spectaculoasă și comercială de prezentare a istoriei, încep să capteze interesul tinerilor mai mult decât ora de istorie clasică. Două consecințe majore sunt imediate: nevoia educației pentru gândirea critică în abordarea surselor de informare și modernizarea manualului de istorie.

Limitele manualelor de istorie sunt rezultatul unei paradigme de gândire istorică rezultată din îmbinarea romantismului naționalist din secolul al XIX-lea cu ideologia marxistă a regimului comunist.

Vom rezuma în continuare câteva limite pe care considerăm că le au manualele de istorie:

- În mod tradițional, manualul este un vehicul între programă și elev, un instrument și un suport pedagogic la îndemâna profesorului, în relația sa cu elevul. Manualul este depozitarul informației istorice considerată de către autor ca fiind necesară elevului. Asta în condițiile în care programele actuale de la toate nivelurile enunță prioritar obiective de referință și competențe specifice, și abia apoi titluri de conținuturi.
- Manualul reflectă cel mai adesea stadiul cunoștințelor istorice ale unei epoci și este considerat de societate un suport al idealurilor naționale. Concepția romantică despre istorie a separat istoria națională de istoria celorlalte popoare, transpunând astfel istoria unui popor, a unei limbi, a unei culturi, în forme pure nealterate de influențe externe. Tendința de uniformizare a gândirii istorice a fost rezultatul unor matrici în care manualele au expus istoria. Spre exemplu, idealurile comune ale românilor – unitatea și independența națională – au creat formule de gândire comune despre aceleași lucruri, au negat diferențele și diversitatea, au șters, au anulat și au condamnat ieșirile din tipare.
- În perioada în care manualele de istorie au fost scrise din perspectiva ideologiei marxiste, structura prezentărilor avea următorul tipic: 1. Economia; 2. Structurile sociale; 3. Relațiile politice; 4. Cultura și știința, ultimul domeniu fiind de fapt liste de opere, stiluri artistice, curente de gândire, descoperiri științifice și personalități.
- Au existat și perioade, la începuturile regimului comunist, în care manualul de istorie era o compilație de neadevăruri și minciuni prin omisiune.
- Trecerea, în ultimul deceniu al secolului XX, de la manualul unic la manualele alternative, a crescut și mai mult "vigilența" societății asupra manualelor. Așa numitul "scandal al manualelor de istorie", a fost o etapă importantă în democratizarea istoriei și a manualelor de istorie.



Temă de reflecție

- “Scandalul manualelor de istorie” din anul 1999 a înregistrat puncte de vedere diverse asupra modului de a reflecta istoria în manuale. Aceste opinii s-au adăugat opiniilor despre ultimele manuale unice din învățământul românesc. Pornind de la textele de mai jos, realizează un inventar al “acuzațiilor” care s-au adus autorilor și manualelor de istorie.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

*“Aparițiile cele mai semnificative în materie de manuale școlare de istorie, de după 1989, sunt cele două volume de **Istoria Românilor**, pentru clasele a XI-a și a XII-a. Într-un fel sunt ilustrative pentru starea de confuzie a istoriografiei în această perioadă de tranziție în care coexistă bizar lucrul bine făcut cu kitschul, inovarea autentică cu mimarea ei, efortul de a redimensiona și de a regândi trecutul (...) cu flecăreala de toată ziua. (...) Atașamentul la tiparul tradițional al demersului istoriografic, inerțiile din domeniul tematic, perceperea naționalului într-o cheie stridentă, slaba permeabilitate la includerea aspectelor de civilizație în discursul istoric și precaritatea conexiunilor proprii istoriei cu cea europeană și universală, toate aceste momente grevează încă istoriografia. (...)”*

Manualul de clasa a XI-a este ticsit de date, de culturi arheologice cu infinite încrângături, de nume de comandanți militari, de căpetenii, de triburi și seminții – trace, geto-dace, scite, macedonene, grecești etc. O mică precizare statistică cu titlu ilustrativ: pe paginile 43-45 se îngrămădesc nu mai puțin de 43 de denumiri cu vocație arheologică. O asemenea densitate face textul inert, lipsit de fluiditate, interesant poate numai pentru un împătimit întru arheologie, dar în nici un caz pentru un elev. (...)”

Acest tip de erudiție se realizează în dauna reflexiei, a încercării de a decela linii ordonatoare ale procesului istoric, de a degaja esențialul. (...)”

Astăzi manualele nu mai pot fi unice, nici stereotipe sub aspect metodic, nici uni-forme ca viziune și perspectivă de analiză.”

Damian Hurezeanu, *Însemnări pentru manualele pentru clasele XI-XII*,
în Xenopoliana, III, 1995, 1-4

“Eu nu fac decât să povestesc ce-au povestit alții (recte prof. univ. dr. Dumitru Almaș) în Istoria Românilor (Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., București 1995), un manual aprobat de minister, valabil pentru voi toți, copiii din clasa a IV-a de pe cuprinsul acestei patrii comune și indivizibile pentru toți cetățenii săi, fără deosebire de rasă, naționalitate, de origine etnică, de limbă, de religie, de sex, de opinie, de apartenență politică, de avere sau de origine socială, așa cum ne învață articolul 4 din Constituție. Ca să nu se spună că zic povești am reprodus cu litere cursive propozițiile și frazele pe care le-am cules din manual. Iar de la mine am pus numai câteva propoziții, așa, ca să mai scurtez puțin povestirea. După cum urmează:

Poporul român are o istorie foarte zbuciumată, și deci interesantă și bogată în fapte de vitejie și eroism. Strămoșii poporului nostru au fost dacii și romanii. (...)

Acuma fie-ne îngăduit să facem un salt de aproape două milenii. În preajma anului 1848, munca stăruitoare a poporului a făcut ca în Țările Române să sporească bogățiile. Românii au învățat să iubească tot mai mult patria. În revoluție po-popul român a înțeles că are destulă putere și pricepere ca să alunge oamenii vechii orânduiuri și să întocmească o orânduire nouă, mai bună. (...)”

Pe vremea lui Carol I, după cinci veacuri de lupte și jertfe eroice, greaua și îndelungata bătălie pentru cucerirea independenței României s-a încheiat cu victoria din 1877-1878, care împlinea, în sfârșit, unul din marile visuri ale întregului popor român. (...)”

În țara noastră îndepărtarea regimului comunist s-a făcut prin Revoluția din Decembrie 1989, când România a pășit pe calea democrației și libertății. Și cu asta punct, urmează concluziile: De-a lungul istoriei, după cum ați văzut și ați învățat, poporul român a trecut prin multe și mari necazuri și primejdii. Și, până la urmă, muncind cu dăruire, luptând cu vitejie și cu încredere în puterea și dreptatea lui, iubind patria și libertatea mai mult ca orice, a ajuns cu demnitate la liman și la lumină. Acesta-l scopul de bază al istoriei naționale, nesecat izvor de învățăminte și înțelepciune.

Întrebări și teme pentru acasă:

1. În afara vitejilor domnitori și voievozi – care au avut înțelepciunea de a se pune la momentul oportun în fruntea poporului – și-or fi făurit masele române, singure-singurele, istoria? Că noi, din manual, înțelegem că doar poporul suveran a făcut și revoluțiile, și războaiele, și Unirea, la care a visat necontenit, încă de când ne mai contopeam cu dacii și romanii.
2. Să fie istoria românilor o teleologie? Adicătelea, să fie dumnezei o doctrină bazată pe ideea de sfârșit, de finalitate? Se rezumă oare această finalitate la faptul de a ajunge – prin muncă, încredere și patriotism, așa cum zice în manual – la liman și la lumină? Care liman? De unde vine lumina?
3. Dacă am ajuns deja la liman (așa cum tot manualul ne învață) să deducem oare, că pentru noi, românii, istoria s-a sfârșit? Să fi fost oare autorul un adept al teoriei lansate de un reprezentant al poporului american, dl. Francis Fukuyama?

Iar mai departe nici nu îndrăznim să întrebăm.”

Viorel Moțoc, *Istoria românilor de a patra repovestită pe înțelesul adulților*, Dilema, III, nr. 140, 1995

“Hiba acestor manuale și în special a manualului incriminat cel mai puternic, cel de istorie de la editura “Sigma”, poate fi cuprinsă, ca între două coperți, de următoarele două aspecte: 1. Faptul că viziunea acestui tip de manual este “împusă” din străinătate, cu perspective care nu se mulează nici pe psihologia românului, nici pe specificul istoriei noastre, nici pe psihologia elevului român (sau, dacă se mulează, se mulează ca niște haine de tablă); 2. Faptul că viziunea este una de tip derizoriu, de tip anecdotic, printr-o ieftină *captatio benevolentiae*, adică prin mici trucuri de așa-zisă cointerese a elevului, mergând până la urări ca “Baftă!”, mergând până la descrierea “mitului blugilor” ca pe o contribuție a Americii la istoria universală și alte găselnițe din acestea ieftine de tot”

George Pruteanu, *Istoria de tip “Rock and Roller”*, expozeu în plenul Senatului, 1999

“Nenorocirea e că, pe la noi, trepădușii “demitizării” reprezintă, se pare, mai degrabă, regula decât excepția. Avem excelenți “nonconformiști”, dar, din păcate, și imitatori jalnici care se cred însă “europeni”, exponenți ai modernității. Bineînțeles istoria nu e un cimitir în care se recită ode. “Mituri fondatoare” nu înseamnă lingușirea trecutului sau instituirea unor “subiecte tabu” care pot fi abordate doar într-un limbaj liturgic.

După ce istoria noastră a ajuns un fel de palimpsest, cu mai multe straturi de “minciuni patriotice”, se impune o operație sanitară de înlăturare a falsurilor, a clișeele de festivitate ‘mobilizatoare’. Dar asta fac trepădușii demitizării? Asta au făcut autorii acelor manuale care, cu girul inconștient sau iresponsabil al Ministerului Educației Naționale, confundă școala cu o discotecă? Încredințați că seriozitatea e plicticoasă, neatractivă și, pe deasupra, nemodernă, ei se amuză să “condiționalizeze” momentele importante din istoria noastră și să schițeze o mică grimasă de câte ori pomenesc cuvântul “național” mult prea romantic pentru gustul lor, de parcă și-ar fi propus anume să bagatelizeze tot ce intră în “mituri fondatoare”.

Octavian Paler, *Scandalul manualelor*, România Liberă, 1999



Test de autoevaluare 5

Răspunde la următoarele cerințe:

- Selectează într-un manual de istorie lecții care exprimă viziunea enciclopedică asupra istoriei. Reformulează conținutul lecției din perspectiva metodelor interactive de lectură.
- Alcătuieste un fragment de lecție pentru tema “Descoperirile geografice”, prin care ilustrezi transdisciplinaritatea istoriei ca obiect de studiu. Dimensiunea fragmentului să nu depășească 400 de cuvinte.

Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 89.

4.4. Lucrare de verificare 4

Formulează trei principii în construcția demersului istoric. Raportează-te la conținuturile unității de învățare și identifică cel puțin două clișee care îți influențează activitatea la clasă. Redactează un eseu reflexiv:

- în care treci în revistă aceste clișee, argumentându-le statutul;
- explici care dintre acestea au o influență negativă;
- enunță soluții pentru a elimina neajunsurile.

Barem de evaluare: 3 puncte – enumerarea celor trei principii în construcția demersului istoric; 1 punct – discurs logic; 1 punct – relevanța clișeului pentru predare-învățare; 1 punct – calitatea argumentării; 1 punct – explicarea influențelor negative; 1 punct – validitatea soluției; 1 punct – relevanța autoevaluării; 1 punct din oficiu.

4.5. Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

Coloratura colectivă a psihismului (a modului particular de a gândi și de a simți al unui popor sau al unui anume grup de persoane), reflexe, automatisme, clișee de gândire, poate fi surprinsă în expresia culturală, în vocabular și în sintaxa limbii, în viața cotidiană, în concepțiile asupra spațiului și timpului, în jocuri și divertismente, în practicile religioase, în structurile familiei.

Deschiderea spre alte culturi, eliminarea barierelor de comunicare, modificarea structurilor economice, modificarea structurilor politice, educația.

.

Testul 2

Echilibrul între epoci, principiul cronologic, principiul tematic, critica surselor.

Istoria costumului, istoria familiei, istoria copilăriei, istoria prin scrisori, istoria locuinței.

Dimensiunea comparativă, analiza critică a surselor, multiperspectivitatea, diversitatea surselor.

C, A, B, A.

Testul 3

Crearea de stereotipuri și clișee (victimizare și eroizare), limitarea analizei cauzale, ignorarea ciclurilor istorice (de scurtă și lungă durată), particularism istoric, analiza defectuoasă a surselor.

Tradiționale: cronici, diplome, presa scrisă; moderne: televiziunea, mărturii orale, radioul.

A și C, B, A, B și C, B, C.

Testul 4

Creator de curriculum, consilier, moderator, model, evaluator.

Alexandru Davila, Răzvan și Vidra; Al. Dumas, Cezar; E. M. Remarque, Nimic nou pe frontul de vest; L. Rebreanu, Pădure Spânzuraților; G. Călinescu, Scrinul negru.

4.6. Sugestii și recomandări

Această unitate de învățare îți oferă posibilitatea de a reflecta atât asupra unor instrumente de lucru (este cazul manualului), cât mai ales asupra propriei activități. În cazul în care ai întâmpinat probleme cu soluționarea temelor de reflecție, propunerea noastră este de a discuta experiențele proprii cu colegii de cancelarie (nu neapărat cu cei care predau în aria om și societate). Apoi, poți încerca să identifici elementele care deosebesc activitatea ta de canonul prezentat în acest text.

4.7. Resurse suplimentare

Paul Veyne, Cum se scrie istoria, Ed. Meridiane, București 1999

Anexa 1.1.

Figura 1.1. Țările în care istoria este o disciplină școlară obligatorie la vârsta de 10 ani (Euroclio 2003: 7)

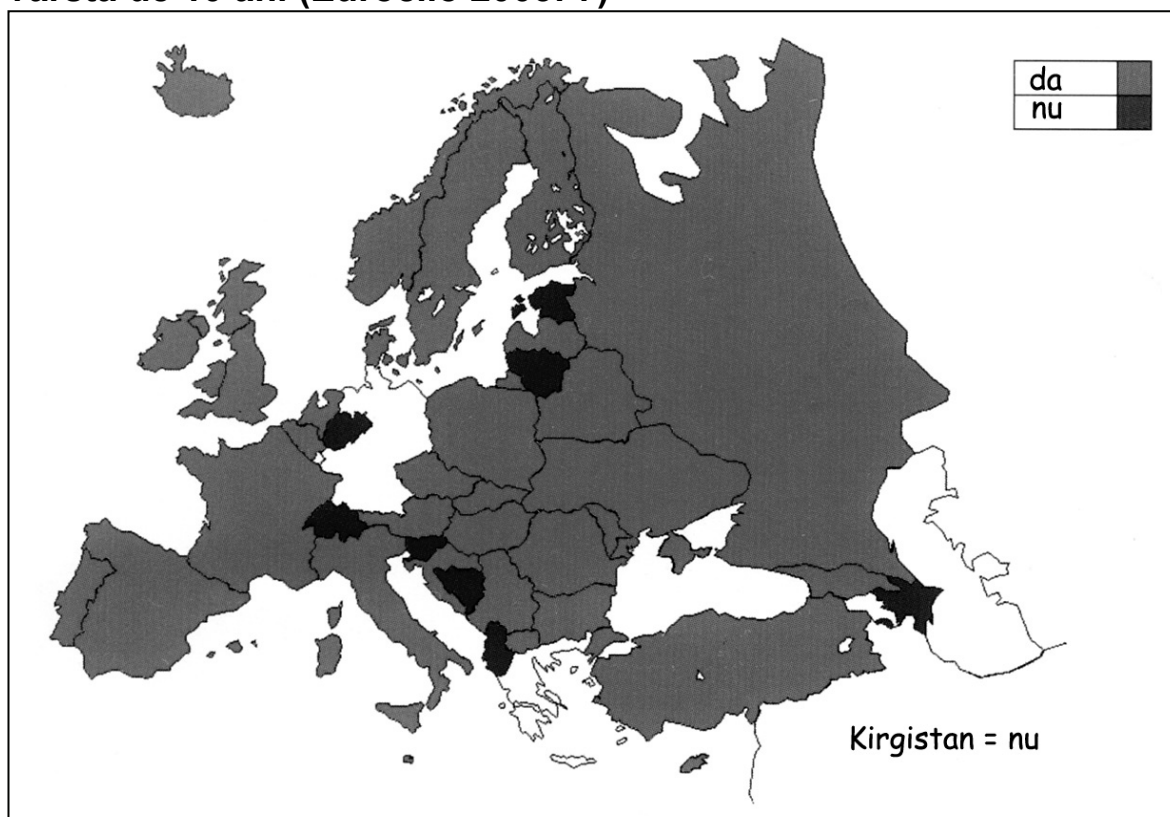
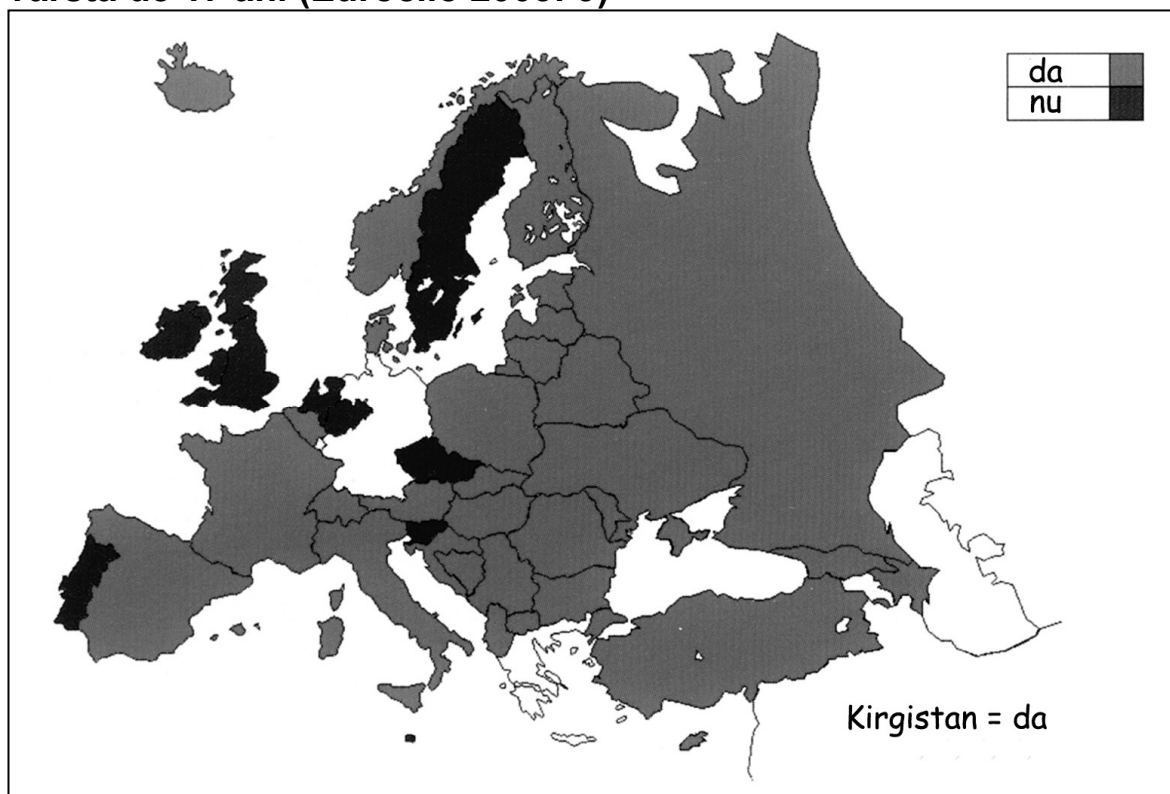


Figura 1.2. Țările în care istoria este o disciplină școlară obligatorie la vârsta de 17 ani (Euroclio 2003: 9)



Anexa 1.2. Lista ocupațiilor care solicită studierea istoriei (sau pentru care studiul acesteia constituie un avantaj)

Figura 1.3.

Lista ocupațiilor care solicită studierea istoriei

1. Vocațional – cariere care SOLICITĂ istoria ca o calificare necesară sau pentru care angajatorii AȘTEAPTĂ ca istoria să fie o parte a ariei de calificare a candidatului, mai ales dacă există un puternic accent pe istorie în ocupațiile din cadrul unei anumite categorii
2. De dorit – cariere pentru care angajatorii CAUTĂ ACTIV istoria ca parte a ariei de calificări a candidatului
3. Exploatabilă – cariere pentru care angajatorii ARATĂ INTERES în istorie, deși nu este solicitată cu necesitate

1. Vocațional

Antichități, arheologie, arhitectură, arhivistică, restaurator de artă, avocat pledant, librar, televiziune, restaurare de clădiri, conservator, economist, ofițer de mediu, cartografie istorică, profesor de istorie, arhitect peisagist, “legal executive”, muzeograf, editor, “solicitor”, planificator urban

2. De dorit

Arhitectură, case de licitație, librar, media, serviciu civil/autorități locale, curier, serviciul diplomatic, teatru/film, cercetare economică, administrație școlară, “executive secretary”, PR, jurnalist, bibliotecar, “planning officer”, cercetare politică, învățământ

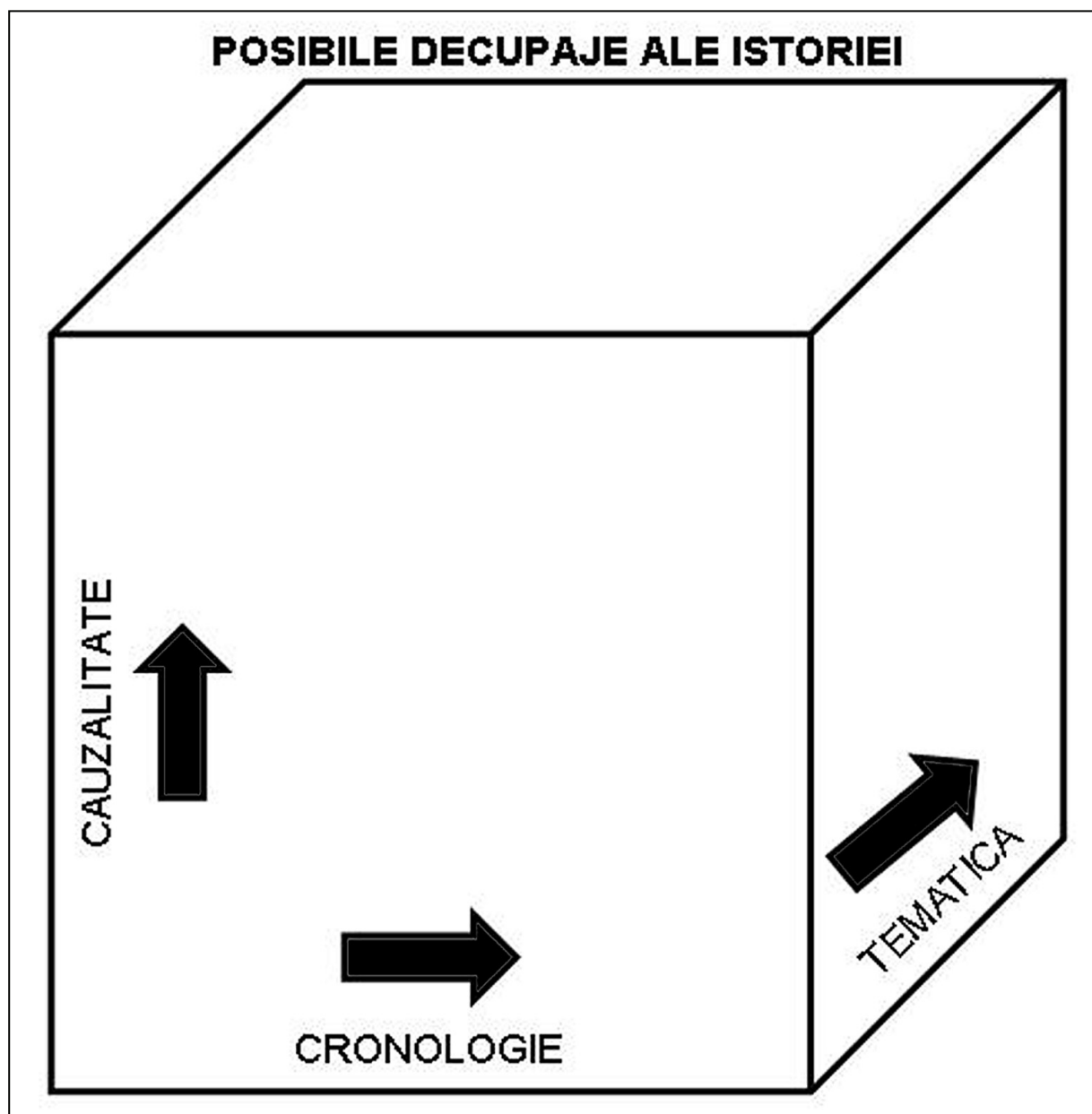
3. Exploatabilă

“Actuary”, control aerian, armata, bănci, societăți de construcții, consultant de campanie, consultant de cariere, “cinema management”, serviciul civil și administrație locală, restaurare ceasuri, “commercial art”, secretariat, copywriter/reclamație/contabilitate, vamă și impozite, agent imobiliar, design vestimentar, editor film/televiziune (sunet), home economist, administrație de spital, administrație hotel, asigurări, design interior, loisir, marketing & export, cercetare de piață, “model maker”, management de personal, fotograf, poizie, ofițer de eliberare condiționată, “purser”, administrație vânzare cu amănuntul, sales executive, muncă socială, administrație sindicală, agent de turism, nursing

Anexa 1.3.

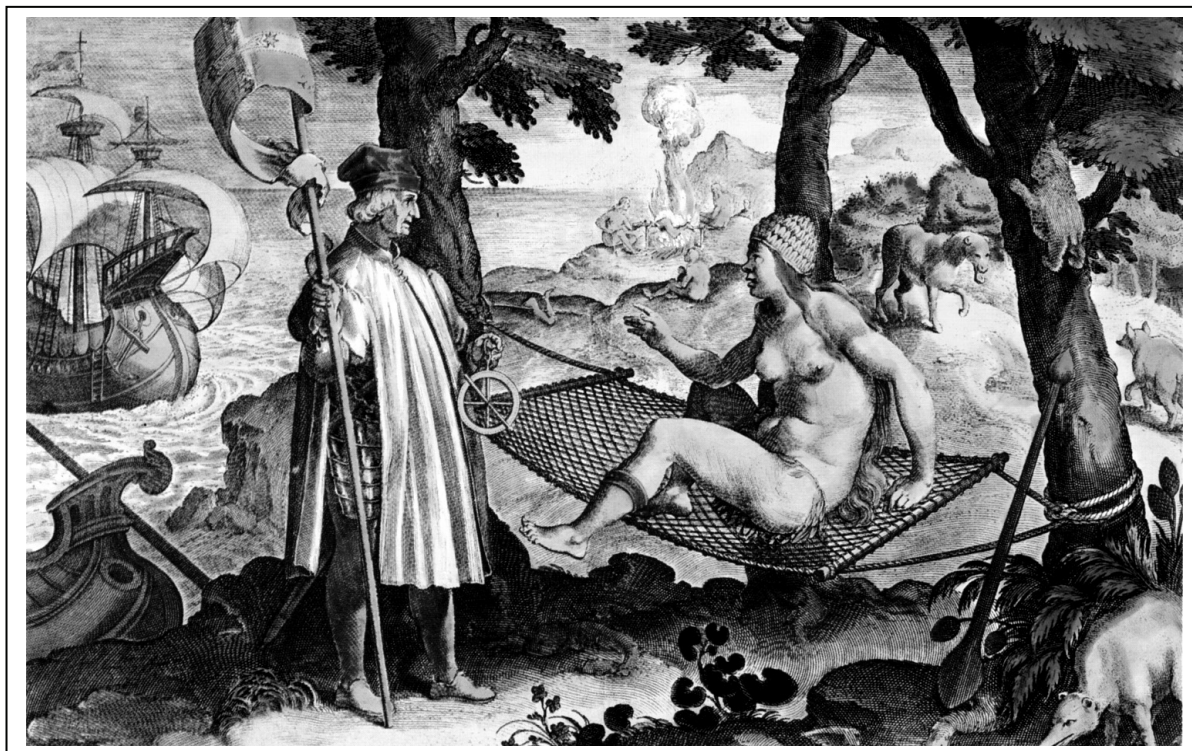
Figura 1.4.

Decupajele istoriei – cubul decizional



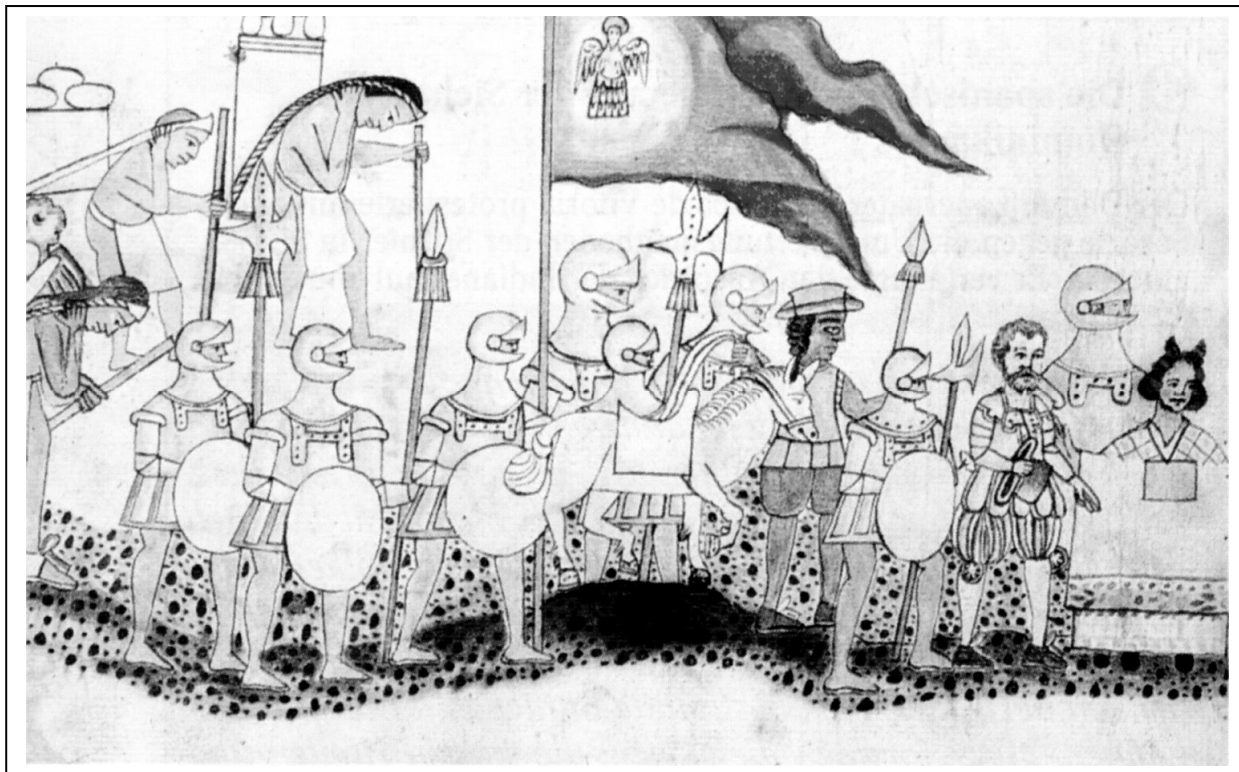
Anexa 1.4.

Figura 1.5. Theodore de Bry (sec. XVI), Amerigo Vespucci descoperă America



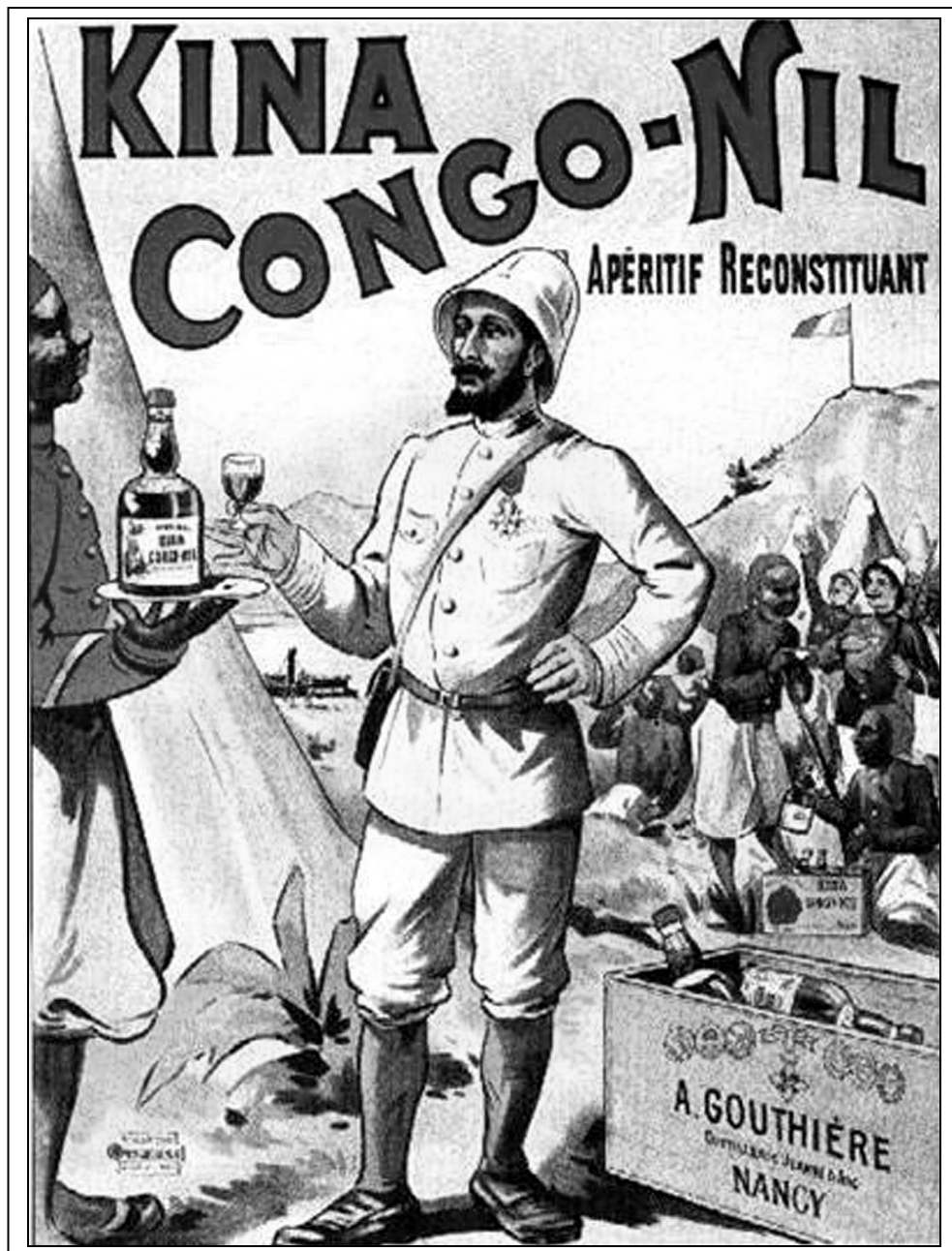
Anexa 1.5.

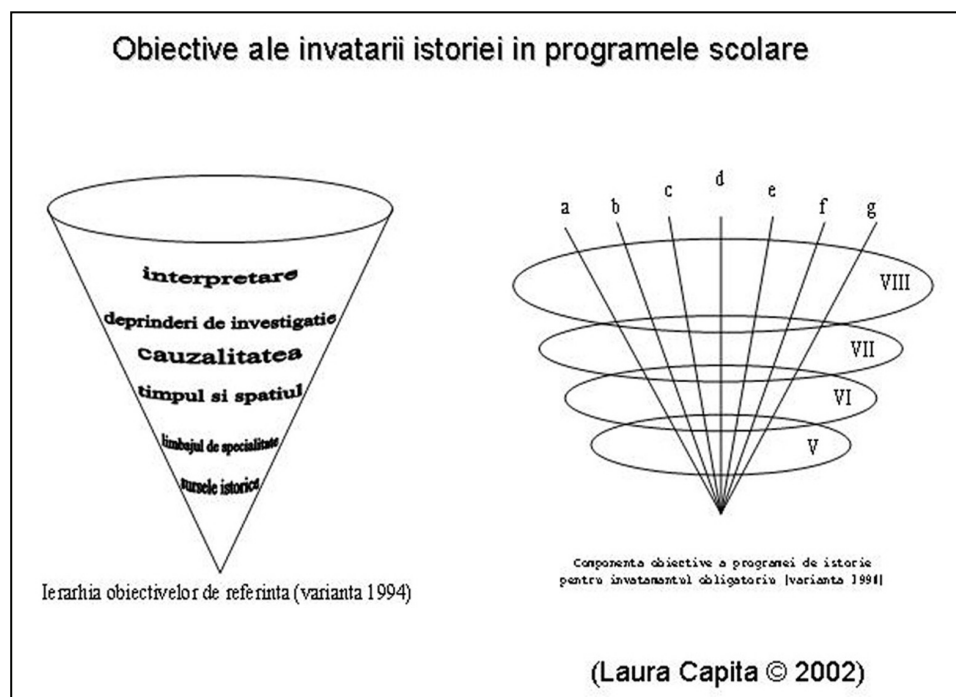
Figura 1.6.
Sosirea lui Cortez în Tenochtitlan, Codex Azcatitlan



Anexa 1.6.

Figura 1.7. Afiș promovând virtuțile unui aperitiv alcoolic (sfârșitul secolului XIX)



Anexa 2.1.**Figura 2.1.****Obiective cadru pentru gimnaziu****Figura 2.2.****Progresul în atingerea obiectivului cadru “Cunoașterea și utilizarea surselor istorice”**

Progresul in atingerea obiectivului cadru “Cunoastere si utilizarea surselor istorice” - 1			
Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
• sa identifice si sa descrie o sursa istorica • sa foloseasca informatii provenite din mai multe surse istorice • sa foloseasca datele dintr-un document pentru a-l situa in timp si spatiu	• sa compare surse istorice de natura diferita care se refera la acelasi subiect • sa selecteze informatiile oferite de surse istorice diferite folosind un plan dat	• sa clasifice informatiile provenite din surse istorice • sa foloseasca informatiile provenite din surse diferite in alcatuirea planului unei investigatii	• sa foloseasca tehnici de analiza a documentului scris si a celui iconic • sa identifice sursele de informatie care pot sustine o investigatie istorica • sa foloseasca in contexte noi termenii istorici invatati

(Laura Capita © 2002)

Anexa 3.1.

Figura 3.1.

Piața centrală din Goa în 1510 (litografie de epocă)



Figura 3.2.

Scenă de pelerinaj la capela Sf. Maria din Regensburg (litografie de M. Ostendorfer, 1519)



Anexa 3.2.

Figura 3.3

Scenă de pe un triptic – mila creștinească (autor anonim, către 1490)

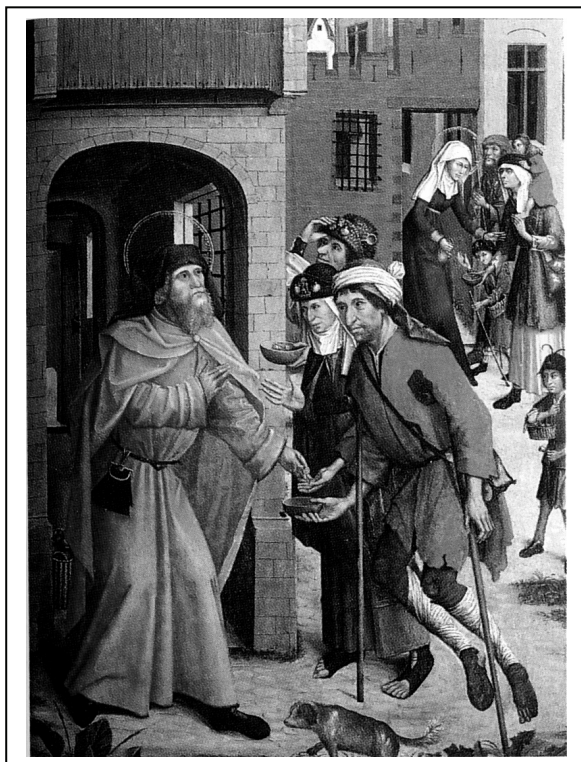
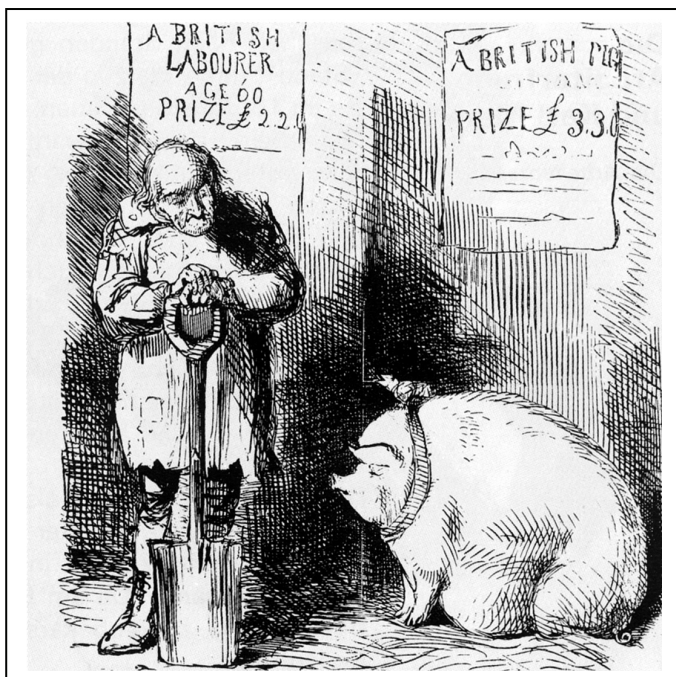


Figura 3.4.

Caricatură intitulată “Rivalii” (ziarul britanic Punch, 1846); cele două afișe au textele următoare: “un muncitor britanic, 60 de ani, prețul 2,20 lire” (stânga) și “un porc britanic, prețul 3,30 lire” (dreapta).



Anexa 3.3.

Figura 3.5.

Parisul în timpul terorii, 1793 (litografie contemporană). În dreapta un grup de sanculoți; textul firmei frizerului este “Rad [ruinez] clerul, piaptăn [agrez] nobilimea, aranjez [înfrumusețez] Starea a III-a”

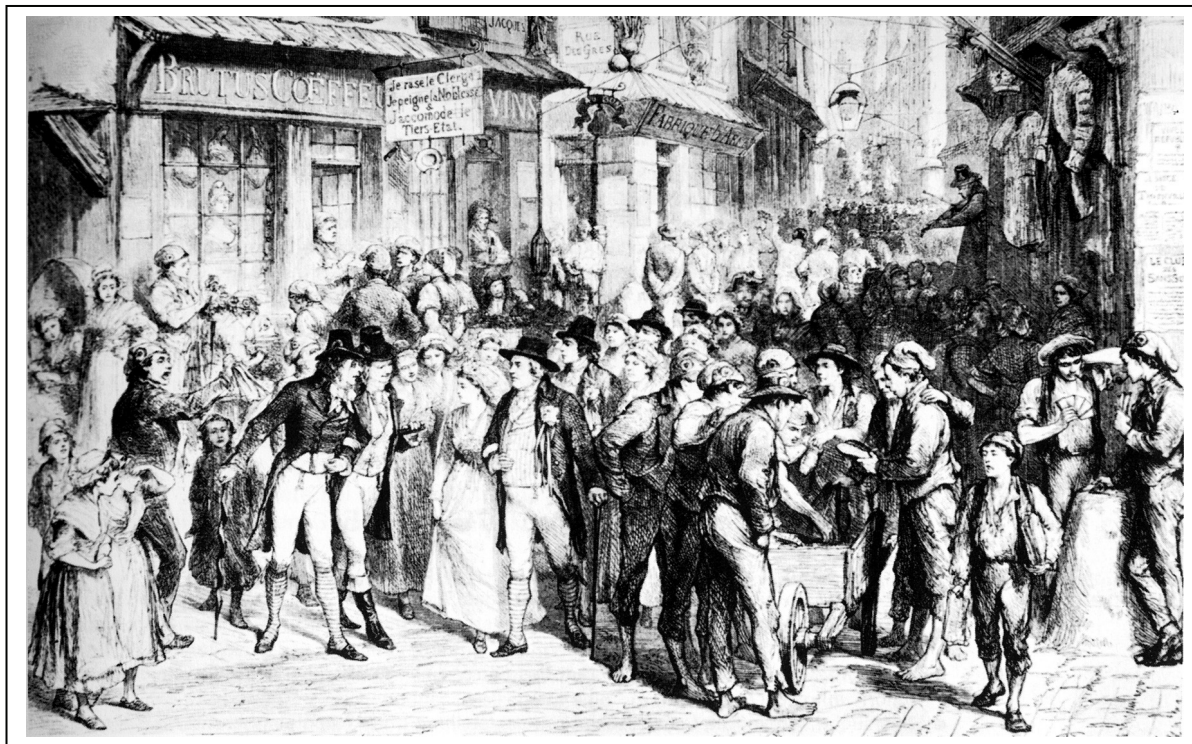


Figura 3.6.

Grup de emigranți est-europeni pe un vas spre Statele Unite (fotografie de sfârșitul secolului al XIX-lea)

