Ministerul Educației şi Cercetării

Program postuniversitar de conversie profesională pentru cadrele didactice din mediul rural

Specializarea ISTORIE
Forma de învățământ ID - semestrul III

DIDACTICA ISTORIEI 2

Laura CĂPIȚĂ **Carol CĂPIȚĂ** **Mihai STAMATESCU**

2006

Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

ISTORIE

Didactica istoriei 2

Laura CĂPIȚĂ **Carol CĂPIȚĂ**
Mihai STAMATESCU

2006

© 2006 Ministerul Educației şi Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

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

ISBN 10 973-0-04565-8;
ISBN 13 978-973-0-04565-9.

Cuprins

I. Introducere 2

II. Unitățile de învățare

1. Fundamentele procedurale
1.1. Competențele unității de învățare 5
1.2. Rolul surselor: premise teoretice şi limite practice 5
1.3. Surse scrise şi surse vizuale 11
1.4. Surse de istorie orală 30
1.5. Manualul ca sursă şi resursă în predarea învățarea istoriei 33
1.6. Lucrare de verificare 1 42
1.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări 42
1.8. Resurse suplimentare 42
1.9. Anexe 43
2. Proiectarea demersului didactic la istorie
2.1. Competențele unității de învățare 46
2.2. De la planificarea calendaristică la proiectarea unităților de învățare 46
2.3. Repere în proiectarea unității de învățare. Întrebări utile 49
2.4. Aspecte referitoare la evaluare 55
2.5. Lecție şi unitate de învățare 60
2.6. Lucrare de verificare 2 66
2.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări 67
2.8. Resurse suplimentare 67
3. Demersuri inovative în practica la clasă
3.1. Competențele unității de învățare 68
3.2. Noi abordări în metodologia didactică 66
3.3. Jocuri şi simulări – relevanță şi utilitate didactică 78
3.4. Studiul de caz 84
3.5. Investigația – adaptări la studiul istoriei 91
3.6. Prelegerea – o perspectivă modernă 101
3.7. Strategii de învățare la istorie 105
3.8. Lucrare de verificare 3 113
3.9. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări 113
3.10. Resurse suplimentare 114
3.11. Anexe 114
4. Abordarea problemelor sensibile şi controversate
4.1. Competențele unității de învățare 115
4.2. Probleme sensibile şi controversate 115
4.3. Gestionarea conflictelor 127
4.4. Perspective în formarea valorilor şi atitudinilor 132
4.5. Lucrare de verificare 4 141
4.6. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări 142
4.7. Resurse suplimentare 142
5. Anexe 143

Introducere

Cel de-al doilea modul propune o serie de abordări care vor ajuta viitorul profesor să interacționeze cu elevii, pentru le facilita demersul de învățare.
O serie de achiziții dobândite la cursurile de istorie, ca şi în Didactica 1 vor fi abordate acum din perspectiva utilizării lor la clasă. Modulul deschide şi tema relației dintre învățarea care are loc în şcoală şi aceea care se petrece în afara şcolii.

De unde şi cum învață elevii despre trecut

Caracteristicile istoriei în şcoală

Pornind de la formularea temei centrale a modulului anterior, anume că istoria predată în şcoală are caracteristici care o diferențiază de alte istorii (are scop civic, vârsta elevilor afectează selecția conținuturilor şi a metodelor de predare şi este puternic influențată de aşteptările societății), modulul acesta merge un pas mai departe. Punctul central îl reprezintă tehnicile de proiectare a demersului didactic şi, în ordine firească, tehnicile interactive de predare-învățare.

Structura modulului

Cele patru unități ale modulului încearcă să recompună complexitatea demersurilor posibile desfăşurate în timpul pregătirii activităților didactice şi în clasă. Astfel, cele patru unități sunt:

- ”**Fundamentele procedurale**” conturează o serie de ”forme” pe care le pot lua sursele istorice în demersul didactic, o perspectivă interesantă furnizând-o activitatea cu manualul ca sursă şi resursă; de altfel, temele de reflecție din această unitate vizează relația care se stabileşte între demersurile de proiectare şi activitățile practice din clasă;
- ”**Proiectarea demersului didactic la istorie**” reia aspectele de decupaj curricular, în unități de învățare, parcurse în modulul 1, propunând o aprofundare a achizițiilor anterioare şi noi achiziții pe direcția anticipării activităților la clasă; din nou, o serie de exerciții “off-the-shelf” (gata de utilizare) sunt propuse cursanților; în sfârşit, această unitate abordează şi problema relației dintre predare-învățare şi evaluare;
- ”**Demersuri inovative în practica la clasă**” se concentrează cu precădere pe prezentarea şi explicarea unor metode interactive de predare-învățare, efortul autorilor fiind legat de identificarea căilor prin care elementele teoretice pot fi transformate în activități concrete;

“**Abordarea problemelor controversate**” concluzionează modulul şi se concentrează pe o serie de teme care pot fi considerate ca fiind controversate mai ales la nivelul conținutului; totodată, se încearcă prezentarea potențialului formativ al acestor teme, un argument suplimentar pentru abordarea acestora şi împotriva ignorării lor; această unitate se constituie şi într-o introducere la modulele opționale de didactică a istoriei.

Sarcinile de lucru

În foarte multe situații vei fi solicitat sa găseşti răspunsuri la probleme. Îți 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:

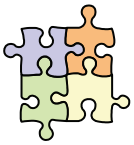
Tipuri de răspunsuri

- Formularea de răspunsuri scurte la întrebări punctuale,
- Răspunsuri de dimensiune medie (36 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 şi „jaloane" ajutătoare,
- Eseuri libere, deci fără un plan prestabilit, care îți permit să formulezi propriile tale ipoteze de lucru şi să construieşti argumentații în conformitate cu experiența ta practică şi cu lecturile tale (recomandate sau independente).

Tipuri de iconuri

Pe parcursul modulului, autorii au separat sarcinile în câteva categorii, individualizate grafic prin iconuri specifice şi care au rolul de a te familiariza cu activitatea independentă şi cu pregătirea pentru întâlnirile tale cu 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, 23 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 (23 pentru fiecare unitate). Răspunsurile la aceste teste sunt menite să te ajute să îți rafinezi tehnicile de lectură şi să îți monitorizezi progresul în studiu. Totodată, poți discuta cu colegii şi cu tutorii tăi rezultatele şi, dacă este cazul, diferențele dintre răspunsurile tale şi cele sugerate de către autori.

Atenție, se dau note!

În sfârşit, lucrările de verificare (câte una pentru fiecare unitate de învățare); ele au un impact direct asupra notelor tale şi 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, afişe, hărți etc.). O serie de teme de reflecție îți solicită să analizezi aceste imagini; este bine dacă reuşeşti ca de fiecare dată să te uiți la aceste surse şi să le compari.

Criteriile de evaluare

Rolul criteriilor de evaluare

Criteriile de evaluare pe care autorii leau luat în considerare sunt menite să asigure o evaluare corectă şi echilibrată a tuturor cursanților. În acelaşi 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 reuşeşti să redactezi răspunsuri clare, fără ambiguități, în ce măsură optezi pentru o variantă sau alta de răspuns şi poți demonstra şi 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 – şi pornesc din surse demonstrabile (textul unității, experiența ta practică[1], bibliografia etc.), ordonarea argumentelor de la simplu la complex şi coerența argumentației[2];
- măsura în care epuizezi argumentele disponibile;
- în sfârşit, în ce măsură reuşeşti să integrezi informațiile din bibliografie în răspunsurile din unitățile de învățare.

În cazul în care în unitatea de învățare nu se specifică alte ponderi, recomandarea este ca ponderile diferitelor criterii în stabilirea notei finale să fie următoarea: 20%, 30%, 20%, 20%. La acestea se adaugă 10% din oficiu.

Bibliografia

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

Curriculum Național. Programe şcolare pentru clasele a Va — a VIIIa, vol. 6, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, Editura Cicero, 1999

Programele de istorie pentru clasele a IXa şi a Xa*,* pe siteul M.E.C., www.edu.ro
Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie. Învățământ primar şi gimnazial, M.E.C., C.N.C., Bucureşti, Editura Aramis Print, 2002

Ghid metodologic. Aria curriculară Om şi societate. Liceu, M.E.C., C.N.C., Bucureşti,

Curriculum național. Programe şcolare pentru clasa a IXa. Aria curriculară Om şi societate, MEN/CNC, Bucureşti 1999

[1] În acest caz,este bine să indici şi la ce activitate faci referință, cu indicarea temei din programă şi a clasei.
[2] De exemplu, utilizarea consecventă a unui termen cu acelaşi înțeles, opțiunea fermă pentru o abordare deductivă sau inductivă.

Unitatea de învățare 1

Fundamente procedurale

Cuprins **Pagina**

1.1. Competențele unității de învățare…….. 5
1.2. Rolul surselor: premise teoretice şi limite practice…….. 5
1.3. Surse scrise şi surse vizuale…….. 11
1.4. Surse de istorie orală……... 30
1.5. Manualul ca sursă şi resursă în predarea învățarea istoriei…….. 33
1.6. Lucrare de verificare 1……... 42
1.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări……... 42
1.8. Resurse suplimentare…….. 42
1.9. Anexe…….. 43

1.1. Competențele Unității de Învățare 1

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

- analiza diferitelor surse folosite în studierea istoriei;
- folosirea surselor pentru introducerea/prezentarea /investigarea unui fenomen / proces istoric;
- folosirea manualului ca sursă istorică şi resursă didactică;
- raportarea critică la manual şi la alte resurse didactice.

1.2. Rolul surselor: premise teoretice şi limite practice

În loc de introducere

A discuta despre sursele istorice presupune mai multe lucruri.

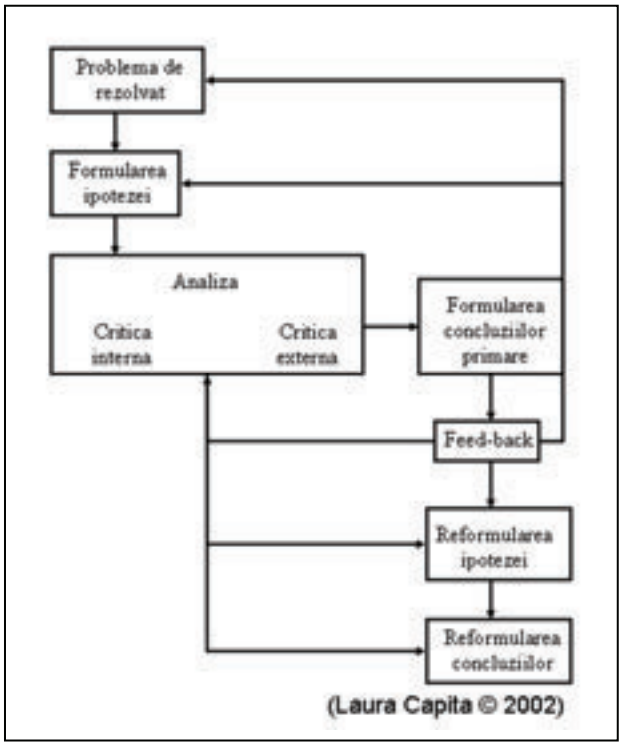
În primul rând, o bună stăpânire a *dimensiunii academice* a problematicii: care sunt principalele categorii de surse, zonele de cercetare istorică în care acestea sunt folosite, avantajele şi limitele fiecărei categorii, principalele corpora de surse (culegeri de documente, inscripții, cataloage de monede, albume de artă etc.). La aceasta se adaugă *dimensiunea critică*: care sunt instrumentele de analiză cele mai utilizate şi căror categorii de surse li se adresează, care sunt regulile analizei interne şi externe şi care este tipul de demers intelectual cel mai susceptibil de a scoate în evidență informațiile cele mai utile din sursele cu care lucrăm.

În al doilea rând, *dimensiunea comparativă şi de contextualizare*: cu ajutorul căror alte surse verificăm veridicitatea şi consistența surselor în discuție, care este contextul producerii sursei, care este poziția autorului sursei etc.

În sfârşit, este nevoie ca istoricul să fie capabil să transmită unui public avizat concluziile la care a ajuns. Capacitatea sa de a realiza un discurs coerent şi explicit, care nu lasă loc de interpretări este la fel o condiție a meseriei de istoric. Despre originalitatea demersului şi despre obligația

de a aduce ceva nou vom discuta ceva mai jos.
Această foarte scurtă prezentare nu are intenția de a epuiza ansamblul demersurilor pe care un istoric le realizează atunci când îşi desfăşoară activitatea. Ea nu vrea decât să arate granițele unui demers intelectual tipic cercetării istorice. Pentru profesorul de istorie, sarcinile se complică întrucâtva, căci el lucrează nu cu un public avizat, ci cu un grup de elevi care pot avea sau nu un interes pentru disciplina istorie, dar care cu siguranță că ştiu puțin sau deloc despre modul de lucru al istoricului. Reducând la maxim, o posibilă schemă de lucru este cea de mai jos[1].

Fig. 1.1. Modelul analizei istorice aplicat disciplinei şcolare

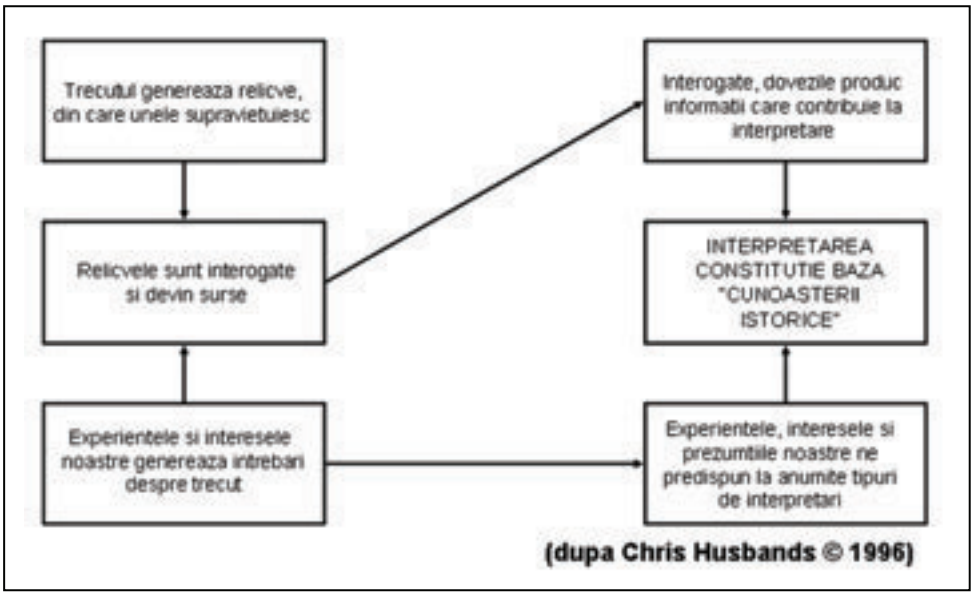


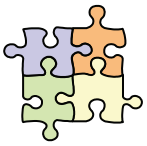
Desigur, este vorba de o schemă a cercetării istorice care are ca substrat problema istoriei ca disciplină şcolară. Ea ar putea părea prea generală, dar indică problematica pusă în fața profesorului atunci când îşi elaborează demersul didactic. Deşi există puncte comune cu demersul academic, există şi diferențe care sunt, în opinia noastră, importante. Absența cercetării bibliografiei domeniului este normală atunci când ne gândim la disciplina şcolară; la fel este şi cazul absenței publicării (comunicării) rezultatelor. Ele sunt înlocuite, în cazul disciplinei şcolare, cu analiza lecției de manual (vezi infra) şi cu prezentarea rezultatelor muncii individuale sau de grup a elevilor în clasă. O formulă mai veche utilizată până în 1989 afirma că profesorul de istorie trebuie “să inspire elevii”. Afirmația trebuie nuanțată. Ceea ce trebuie să facă profesorul este să stimuleze interesul elevilor pentru domeniu şi – poate mai important – să le transfere capacități cognitive care să îi ajute să facă față sarcinilor de lucru de la clasă şi provocărilor intelectuale din viața activă.

[1] Laura Căpiță, Metodologia elaborării currriculum-ului. Aplicații la domeniul învățării ştiințelor sociale, teză de doctorat, Universitatea Bucureşti 2002

O schemă întrucâtva mai elaborată la nivel conceptual este următoarea.

Fig. 1.2. Relația dintre surse şi predarea istoriei în şcoală





Temă de reflecție

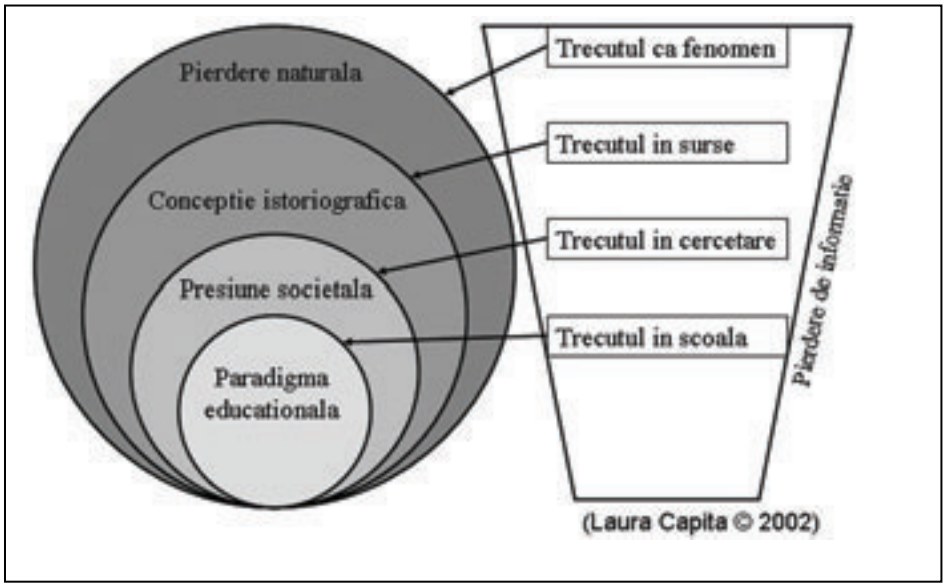
Pornind de la schema de mai sus, identifică o temă prevăzută în curriculumul pentru clasele V-VIII şi recompune schema sub forma unor întrebări pe care le-ai pune elevilor în clasă. Adaugă şi cel puțin o sursă pentru fiecare întrebare. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Sensul schemei de mai sus este, credem noi, limpede. Spre deosebire de domeniul academic, problema surselor istorice în învățământul mediu este una de metodă – dincolo de relevarea a ceea ce se numeşte mai mult sau mai puțin corect "adevăr istoric", predarea istoriei trebuie să dezvolte un interes educat pentru problematica trecutului. Un interes educat, căci, aşa cum arată schema de mai sus, interesele noastre (semnele de întrebare, curiozitățile, nevoia de a avea argumente în favoarea unei opinii sau a alteia etc.) sunt cele care constituie "focosul" investigației.

Elementele incluse pe latura dreaptă a schemei sunt chiar mai importante. Relicvele[2] trecutului sunt dovezi doar în măsura în care ele fac obiectul cercetării sau al argumentării – acestea din urmă, la rândul lor, fiind rezultatul experiențelor intelectuale formative. Altfel spus, cercetătorul poate explora sursele doar în măsura în care el este conştient de existența acestora (ca urmare a formării sale şi a potențialului său de inovație). Interpretarea pe care el o dă acestor surse este depedentă, din nou, de formarea sa; dar acum se mai adaugă un element, anume mediul în care îşi desfăşoară activitatea.

În sfârşit, rezultatul acestor elemente se constituie într-o interpretare a istoriei pe care noi o numim "istorie" – este reconstrucția în parte subiectivă a trecutului. Această subiectivitate este naturală, aşa cum arată schema de mai sus. Se mai adaugă la aceasta şi pierderea de informație care are loc pe parcursul timpului – clădiri sunt distruse, tablouri sunt arse, documentele se deteriorează. Prin urmare, trecutul nu poate fi reconstituit în totalitate, interesele noastre ne fac să selectăm doar anumite surse din cele disponibile, iar pe acestea le interpretăm în funcție de formația noastră şi de contextul în care ne desfăşurăm activitatea. Pe scurt, doar o mică parte din ceea ce constituie "istoria academică" pătrunde în activitatea didactică din clasă. La acest ultim palier se află o altă grilă de selectare (vezi infra). Schema de mai jos rezumă, credem noi, această problemă.

Fig. 1.3. "Grilele" de selectare a informației istorice



[2] Înțelegem prin "relicve" totalitatea elementelor care constituie categoria, foarte largă de altminteri, de surse (vezi *infra*).

La nivelul activității de predare-învățare, situația se prezintă, credem noi, în felul următor. Diferitele grile de selecție care acționează asupra relicvelor trecutului duc la limitarea posibilităților pe care le are un profesor în utilizarea surselor istorice – ele pot fi prea puține, sau neconcludente, literatura de specialitate nu a abordat o temă care putea fi de interes etc. Dar cea mai importantă cezură o constituie dimensiunea didactică.

Dacă analizăm obiectivele de referință şi competențele luate în considerare de către curriculumul actual pentru clasele V-VIII, putem vedea care sunt solicitările legate de utilizarea surselor. Prima figură rezumă modul în care utilizarea surselor este prevăzută de programa actuală[3].

Fig. 1.4. Obiectivul cadru "Cunoaşterea şi utilizarea surselor istorice" în curriculumul pentru clasele V-VIII

Progresul in atingerea obiectivului cadru "Cunoastere si utilizarea surselor istorice" - 1

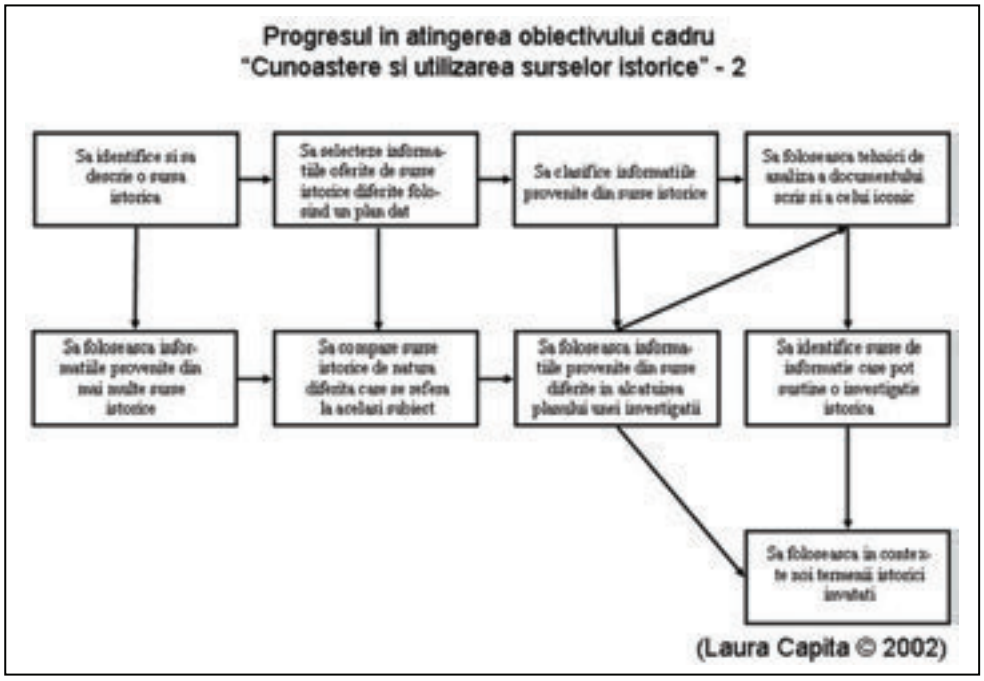
Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
• sa identifice si sa descrie o sursa istorica • sa foloseasca informatii provenite din mai multe surse istorice • sa foloseasca datele dintr-un document pentru a-l situa in timp si spatiu	• sa compare surse istorice de natura diferita care se refera 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)

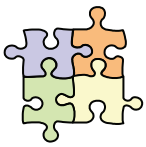
Să explicăm puțin această schemă. Acest obiectiv cadru arată cel mai bine, poate, cum se organizează de-a lungul unui ciclu de şcolaritate (în cazul nostru, clasele V-VIII) achizițiile fundamentale legate de predarea şi învățarea istoriei. Pornind de la achizițiile de bază, răspunsul observabil este gradat de la un an la altul, astfel încât elevul să ajungă la o abordare competentă şi flexibilă a istoriei. Pornind de la competențe legate de identificarea şi descrierea surselor la folosirea acestora, se ajunge la comparația dintre surse şi selecția acestora, pentru ca apoi să se treacă prin clasificarea şi utilizarea informațiilor provenite din surse; în sfârşit, la nivelul clasei a VIII-a, elevii ar trebui să fie capabili să folosească tehnici speciale de analiză a surselor istorice, să raporteze sursele la o investigație istorică şi, poate mai important, să folosească termenii învățați în alte contexte. Această competență este aceea care are semnificația cea mai specială (vezi şi cursul opțional dedicat istoriei şi educației civice); ceea ce ne interesează în acest context este faptul că prevederile curriculumului obligatoriu devin un cadru de referință pentru o serie de alte elemente (în special cele prevăzute prin curriculumul la decizia şcolii).

[3] Problematica utilizării surselor va rămâne, chiar dacă curriculum-ul urmează să fie modificat, relativ similară.

Fig. 1.5. Progresul în atingerea obiectivului cadru "Cunoaşterea şi utilizarea surselor istorice"



Desigur că sarcina profesorului de istorie nu este aceea de a crea mici istorici (aşa cum sarcina profesorului de matematică sau de sport nu este cea de a crea mai mari sau mai mici matematicieni sau atleți de performanță). La fel, categoria axiologică de "adevăr" este repusă sub semnul întrebării în ultimele decenii[4]. Dacă profesorul nu poate (sau nu are de ce) să-şi transforme elevii în mici istorici şi nici nu poate să le dea decât un adevăr relativ, ce rămâne? Abordarea predării prin utilizarea surselor şi limitarea narațiunii profesorale poate constitui soluția pentru foarte multe probleme actuale ale istoriei ca disciplină şcolară.



Temă de reflecție

Pornind de la fig. 1.4. şi 1.5. identifică şi notează cel puțin 2 conținuturi pentru clasele V-VIII care permit abordarea aceluiaşi obiectiv-cadru de-a lungul ciclului gimnazial.

[4] Subliniem faptul că nu punem sub semnul îndoielii datele istorice (momentul unei bătălii, anii domniei unui voievod, data emiterii unui document etc.), ci interpretarea şi sau includerea unui fapt istoric într-un şir argumentativ. Altfel spus, nu existența faptului, ci greutatea sa şi locul ocupat în argumentare.

Foloseşte spațiul de mai sus pentru formularea răspunsului.

Test de autoevaluare 1
Pornind de la textul subcapitolului de mai sus, alcătuieşte o listă cu posibile surse istorice locale pe care le-ai putea utiliza la clasă. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 39.

1.3. Surse scrise şi surse vizuale

Categorii de surse – relativitatea clasificărilor

Respectând o clasificare mai veche, sursele istorice se împart în surse scrise şi nescrise. Dacă prima categorie este mai simplă (în sensul că textul, indiferent de natura sa, rămâne un text), categoria surselor nescrise este mai difuză. La o primă analiză, putem "înghesui" aici o serie foarte largă de izvoare istorice, de la artefacte arheologice la tablouri înfățişând viața cotidiană a secolului al XIX-lea, de la detalii de urbanism şi hărți medievale la filmografia contemporană. Ele dau o imagine mai vie a epocilor trecute şi de aceea sunt un auxiliar important al activității didactice.
Cu toate acestea, sursele fundamentale rămân cele scrise, iar sursele vizuale – deşi pot fi analizate separat – sunt adesea surse care să confirme sau să nuanțeze informațiile conținute în sursele scrise.
O clasificare formală trebuie să țină cont de câteva elemente, cum ar fi suportul, emitentul (cel ce a produs sursa), receptorul (cel căruia i se adresează) şi contextul[5]. Dar să luăm în considerare, înainte de orice, o clasificare tradițională. O astfel de clasificare este rezumată în schema de mai jos[6].

[5] Contextul emiterii/producerii unui document este elementul care de multe ori explică şi sau nuanțează informațiile din sursa analizată.
[6] Trecem peste o serie de categorii cum ar fi documentele edite sau inedite.

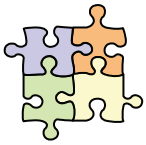
Fig. 1.6. Categorii de surse scrise şi nescrise

SURSE SCRISE

Cronici si lucrari de istorie, documente emise de cancelariile domnesti, de manastiri, de administratiile locale (orasenesti sau teritoriale), catagrafii si statistici ale institutiilor centrale si locale, memorii si scrisori, jurnale de calatorie, articole de presa, acte si tratate internationale etc.

SURSE NESCRISE

Tablouri si fresce, obiecte de arta minora, miniaturi si anluminuri, elemente de arhitectura (frize, statui, basoreliefuri, vitralii etc.), afise, foi volante, harti



Temă de reflecție

Ce surse, altele decât acelea pe care le oferă manualul, utilizați la clasă? Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Aceste categorii de surse sunt utilizate de cercetător în demersurile sale de analiză. Dar istoricul cu greu poate face față multitudinii de surse care fac trimitere la acelaşi eveniment sau fenomen istoric. Inevitabil, el va face o selecție a acestora. Criteriile pot fi variate, dar decupajul asumat este în măsură să asigure adâncimea analizei istorice. Rezultatul îl constituie apariția istoriilor “specializate”, al secvențelor de trecut. Fără a avea pretenția sintezei, aceste studii sunt cele care dau consistență cercetării istorice şi care stau la baza lucrărilor istorice de ansamblu. Studiile acestea pot fi regrupate în câteva mari direcții de cercetare, dar aceste categorii nu fac decât să ascundă o parte din complexitatea fenomenului istoric.

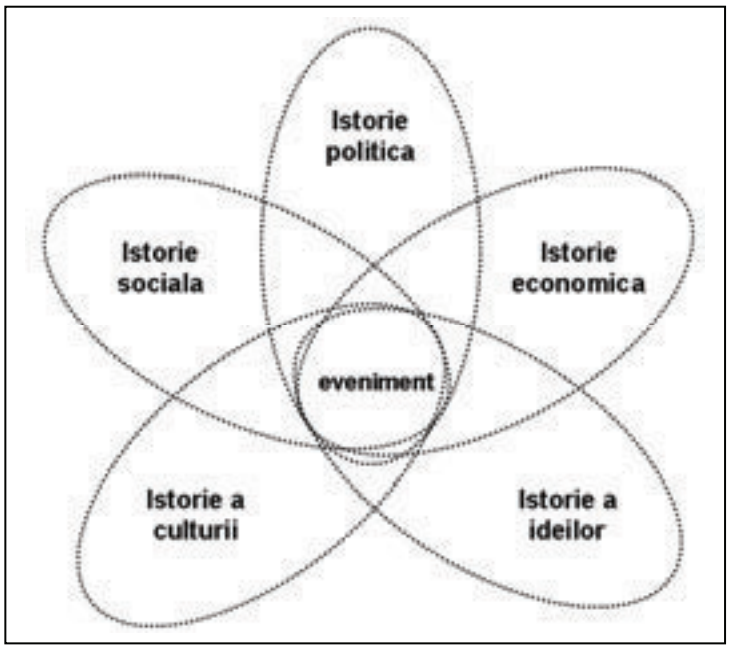
Fig. 1.7. Tipuri de istorie

Extinderea câmpului de investigație a istoriei a atras extinderea numărului de categorii de surse

Evoluțiile din cadrul câmpului istoriografic au făcut ca aceste categorii să fie repuse sub semnul întrebării. Pentru a da doar câteva exemple, să ne gândim la relația tot mai strânsă dintre ştiințele naturii şi cercetarea arheologică, la utilizarea tot mai largă a bazelor de date relaționale sau la analiza reprezentărilor colective, istoria ideilor sau diferitele "istorii" care sunt astăzi practicate în cercetarea istorică. Istoria de gen, istoria vieții cotidiene, istoria marginalilor, istoria copiilor – toate sunt segmente ale aceluiaşi câmp de investigație, dar fiecare aduce noi accente şi acordă priorități diferite unei categorii sau alteia de surse. Alături de acestea, ceea ce aduc nou (sau, mai bine, diferit) fiecare din aceste narațiuni asupra trecutului este mecanismul propriu de analiză. Pornind de la un demers standard, aceste "istorii" îşi crează propria abordare a trecutului. Desigur, însă, că scopul este acelaşi, anume de a scoate în evidență trecutul aşa cum este el relevat de către surse. Până la urmă, istoria poate fi scrisă în mai multe feluri – ea este o reconstrucție parțială a trecutului.

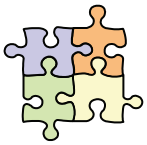
De fapt, schema de mai jos arată cum evenimentul în toată complexitatea sa poate fi reconstituit (în limitele date de, din nou, sursele disponibile) de către istoric. Altfel spus, istoricul specializat îşi asumă (implicit) limitele propriei interpretări.

Fig. 1.8. Domeniile câmpului istoriografic



Pentru a lămuri schema de mai sus, să luăm câteva exemple.
Mihai Viteazul, de pildă, poate fi analizat din multiple perspective[7], în funcție de interesul cercetătorului. Un istoric poate opta pentru abordarea politică – anume prezentarea evenimentelor care au avut loc în timpul domniei acestuia, care au determinat evoluțiile politice locale şi regionale, urmările în planul statutului politic al Principatelor Române etc. Sau ar putea decide să abordeze istoria economică a perioadei – analiza condițiilor economice din Principate, rolul şi semnificația relațiilor comerciale cu Imperiul otoman şi cu puterile europene, circulația monetară şi primele forme de acumulare de capital etc. La fel de bine ar putea să ia în considerare relațiile de putere dintre domnie şi marea boierime sau impactul "legăturii lui Mihai" asupra modului de desfăşurare a evenimentelor din a doua parte a domniei lui Mihai. În sfârşit, el ar putea să se ocupe de portretistica dedicată lui Mihai Viteazul pentru a identifica, de exemplu, dacă imaginile de epocă lasă să se întrevadă ceva din statutul domnitorului (cum ar fi prezența sau absența cucii domneşti, semn al dependenței față de Sublima Poartă), sau care este setul de reprezentări ale bătăliilor domnitorului şi în ce măsură se acordă acestea cu narațiunile martorilor oculari sau ale contemporanilor.
Fenomenele istorice pot fi analizate într-un mod similar. Perspectivele metodologice multiple constituie împreună o perspectivă holistică asupra obiectului de studiu şi pot reda complexitatea fenomenului istoric.

[7] Facem distincția dintre multiperspectivitatea abordărilor istorice – cu sensul de istorii specializate (economică, culturală, politică etc.) – şi multiperspectivitatea ca abordare multiplă a unui eveniment, proces sau fenomen (aşa cum a fost el definit de Stradling, 2000).

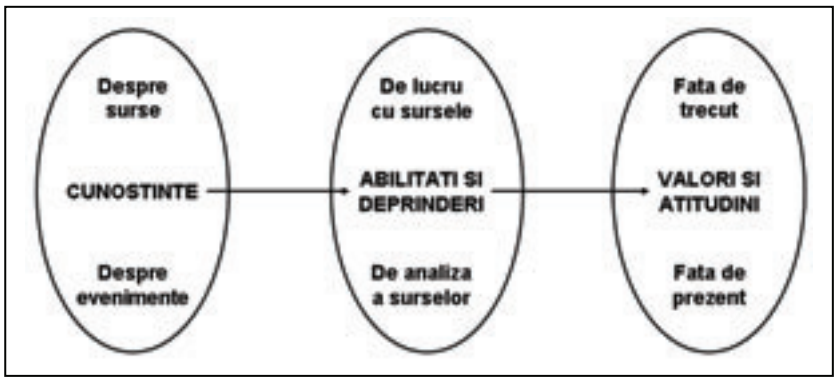


Temă de reflecție
Explică schema de la figura 1.8. şi găseşte cel puțin trei exemple de evenimente sau de fapte istorice asociate domeniilor prezentate. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Dincolo, însă, de utilizarea în plan academic a surselor istorice, pentru profesorul de istorie, problemele tind să fie, aşa cum am mai menționat, ceva mai complicate. Chiar şi o analiză sumară a diferitelor puncte de vedere exprimate arată că cea mai mare parte din "sarcinile" profesorului de istorie pot fi subsumate poziției acestuia de facilitator, de mediator în transferul de cunoştințe, competențe şi deprinderi şi nu în ultimul rând de valori şi atitudini. Dintre acestea, doar o parte[8] sunt similare cu activitatea cercetătorului (transferul de cunoştințe); restul rămâne mai degrabă apanajul profesorului din învățământul mediu. Succesiunea logică dintre aceste trei elemente este cea din figura 1.9. Pentru a face față acestor sarcini, profesorul are la dispoziție doar câteva instrumente, care pot fi extrem de solicitante în termeni de consum de timp, una din resursele aflate în constantă diminuare. Propunerea noastră este de a utiliza sursele ca mijloc de reducere a consumului de timp şi de atingere a obiectivelor propuse.

[8] Nu ignorăm faptul că istoricul transmite și valori prin intermediul a ceea ce scrie, dar aceasta este – sau ar trebui să fie – un produs secundar al activității de cercetare.

Fig. 1.9.



Căile pe care le poate urma un profesor la clasă sunt, în opinia noastră, la fel de multe ca cele pe care le are un cercetător la dispoziție. Ceea ce credem că reprezintă baza unei utilizări didactice a surselor este schimbarea perspectivei asupra acestora, fie că ele sunt date de către manual (vezi şi *infra*), fie că sunt extrase din alte resurse didactice.

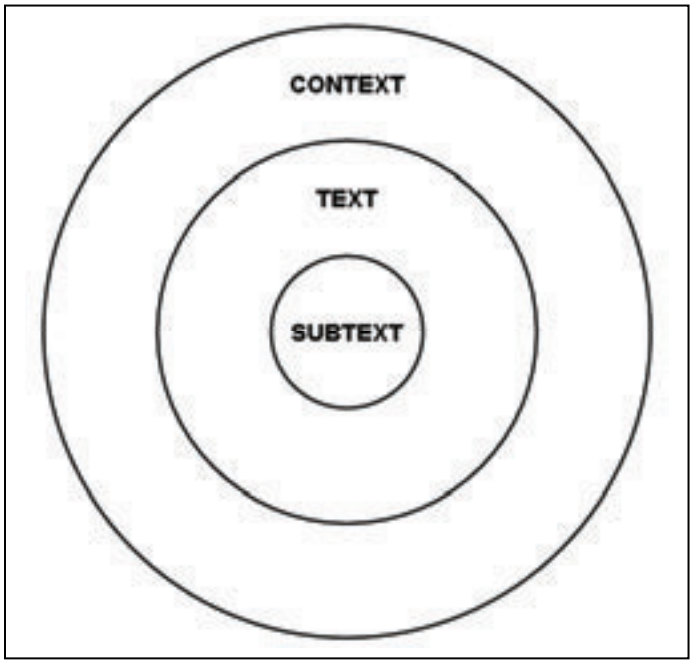
O primă cale este aceea de a regândi analiza surselor. Un prim exemplu este rezumat în schema de mai jos (Fig. 1.10.). În esență, este vorba de repunerea în discuție a textului unei surse scrise. Alături de textul propriu-zis, două alte elemente sunt semnificative atunci când lucrăm cu sursele scrise: contextul şi subtextul. Textul propriu-zis este punctul median între context (mediul în care a fost produsă sursa) şi subtext (ceea ce implică textul ca referință față de context). Altfel spus, textul ne spune ceva despre mediul în care a fost realizat şi despre ceea ce autorul consideră că cititorul luat în considerare ştie deja – metaforele, figurile de stil şi termenii folosiți sunt (presupune autorul textului) elemente cunoscute. De aici şi problema interpretării unui text istoric; acesta trebuie citit în spiritul în care îl va fi citit cel căruia îi era destinat inițial de către autor. Asupra intenționalității autorului vom mai reveni pe parcurs. Cunoaşterea contextului ne ajută şi la verificarea aserțiunilor din text şi a interpretărilor pe care le dăm acestora. Desigur, cineva ar putea spune că aceasta este situația ideală; cercetarea istorică cunoaşte numeroase situații în care autorul este anonim sau există dubii serioase cu privire la autenticitatea autorului sau chiar a documentului ca atare. Trecând peste elementele de autentificare pe care le realizează istoricul şi în parte şi profesorul la clasă (vezi fig. 1.1.), demersul cel mai frecvent este cel dinspre context spre subtext prin intermediul textului. Este şi demersul cel mai sigur, chiar dacă în practica şcolară aceasta duce la o închidere a posibilităților de răspuns din partea elevilor.
Există şi varianta opusă, anume pornirea dinspre subtext spre context. Această variantă este mai susceptibilă să stimuleze imaginația elevilor şi să contribuie la implicarea activă a acestora în reconstruirea trecutului.

Practic, primul demers încurajează activități axate pe un tip clasic de interogare a surselor, pornind de la întrebări referitoare la locul sursei în cadrul contextului (sursa ca dovadă a informațiilor date – "*ce spune sursa …*", "*autorul acestei surse este obiectiv sau nu …*", "*cu ce evenimente puteți asocia aceste surse …*" etc.).
Cel de-al doilea demers este mai problematic şi are un grad mai ridicat

de dificultate (sursa ca obiect al interogării despre context – "*ce credeți că spune sursa …*", "*care puteau fi motivele autorului …*", "*ce evenimente îl puteau determina pe autor să redacteze acest document …*", "*cui credeți că i se adresează …*", *"cu ce surse poate fi comparată această sursă…"*).

Acceptarea acestui punct de vedere ne duce la o altă concluzie importantă, anume aceea că grilele de lectură se modifică în funcție de interesul profesorului (de ce obiective la nivelul cunoştințelor, deprinderilor şi atitudinilor şi-a stabilit ca fiind de atins) şi de situația concretă de la clasă.

Fig. 1.10. Prima grilă de lectură a unei surse



Exemple de lectură a surselor scrise (1)

Privilegiile acordate oraşului Lucca de către împăratul Henric al IV-lea (23 iunie 1083)

Să luăm trei exemple[9] de surse scrise care să ilustreze aceste tipuri de lectură. Ele reprezintă tipuri diferite de documente care se regăsesc destul de frecvent în manualele şcolare, chiar dacă trunchiate.

Voim să aducem la cunoştința tuturor credincioşilor lui Christos şi alor noştri, atât viitori cât şi de față, că noi, prin autoritatea puterii noastre regeşti, acordăm şi acordând hotărâm pentru orăşenii din Lucca, pentru credința lor nestrămutată față de noi şi pentru slujba lor plină de râvnă, precum şi cu sfatul şi prin mijlocirea credinciosului nostru Burchard, episcop de Lausanne şi cancelarul nostru, ca nici o autoritate şi nici un om să nu îndrăznească să dărâme şi să nimicească zidul înconjurător vechi sau nou al oraşului Lucca şi nici unui om să nu-i fie îngăduit să dărâme, în orice chip sau orice mijloc sau fără o judecată legiuită, casele care au fost clădite sau vor fi clădite de acum înainte înăuntrul acestui zid sau în suburbie.
[...] Hotărîm de asemenea ca de acum înainte nimeni să nu le ceară provizii şi taxă de bâlci de la Pavia pînă la Roma şi taxă de acostare în oraşul Pisa sau în comitatul lor.
Hotărâm de asemenea că dacă unii oameni vor intra cu corabia sau cu corăbiile pe râul Serchio sau pe rîul Montone pentru a negutători cu luchesii, nici un om să nu îndrăznească să-i tulbure pe aceştia sau pe luchesi pe mare sau pe sus-zisele râuri, atunci când vin sau se duc ori stau, sau să le aducă vreo supărare, sau să-i prade, sau să-i împiedice în vreun fel.

[9] Exemple sunt luate din culegerea de texte "Istoria lumii în texte. De la începuturi până în zilele noastre", coord. Prof.univ.dr. Bogdan Murgescu, Editura Corint, Bucureşti, 2000.

Voim de asemenea să nu fie ridicate castele în cuprinsul a şase mile de la marginile sus-zisului oraş; iar dacă cineva ar îndrăzni să ridice întărituri, luchesii, din porunca şi cu ajutorul nostru, să le dărâme.
Iar oamenii aceluiaşi oraş sau din suburbie să nu fie închişi fără o judecată legiuită.
(citat în Radu Manolescu (coordonator), *Oraşul medieval. Culegere de texte*, Bucureşti, 1976, p. 61-62)

Contextul acestui document este cel referitor la lupta pentru investitură dintre Papalitate şi Imperiul Romano-German. Henric al IV-lea se află într-o poziție de forță față de papă după ce a reuşit să refacă prestigiul instituției imperiale după Canossa. Această revenire se manifestă şi prin preluarea controlului mai mult sau mai puțin eficace asupra nordului Italiei, profitând, printre altele, şi de lupta pentru comună care tocmai se declanşase în Europa apuseană. Textul se referă la o chartă de privilegii acordate de Henric al IV-lea (în calitatea sa de rege al Italiei) oraşului Lucca din nordul Italiei. În acest text, regele decide să acorde o serie de privilegii (de la cel de apărare prin construirea zidului la cel de autonomie internă, atestat de dreptul neîngrădit de construcție în oraş şi în zona imediat limitrofă, dreptul de liber comerț în zonă şi scutirea de vamă) acestui oraş, dar şi limitarea posibilităților vecinilor sau a nobilimii locale de a amenința în vreun fel oraşul (interdicția de a construi castele sau întărituri pe o rază de 6 mile în jurul Luccăi).
Subtextul izvorului este, poate, cel mai interesant. Alături de formula introductivă, textul nu ne spune condițiile în care Henric al IV-lea ajunge să poată emite astfel de charte; mesajul este cel al autorității impuse, poate, şi cu ajutorul orăşenilor din Lucca. Inamiciția suveranului față de o parte a nobilimii este evidentă prin interdicția ridicării de fortificații şi prin interdicția de a vămui pe negustorii oraşului. Partea cea mai interesantă este legată de frecventa menționare a judecății şi sau a instanțelor de judecată – semn al autorității de drept a regelui asupra acestor teritorii. Ceea ce face împăratul prin acest document este de a indica faptul că controlează acest teritoriu ca un bun al său de drept şi nu prin intermediul forței. Cei ce îi contestă autoritatea (şi prin aceasta, dreptul de stăpânire) sunt, astfel, cei ce comit un delict.

Memoriul adresat de Mihai Viteazul marelui duce al Toscanei cu privire la participarea românească la lupta antiotomană a Ligii Sfinte după 1594 (1601)

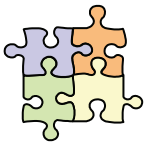
În vremea când împăratul turcilor m-a milostivit cu Țara Romanească o dată cu toate poruncile ce se obişnuiesc a se da, şi împreună cu toate libertățile acelei țări, la bunul meu plac şi judecată, trebuind numai să-i dau împăratului turcilor haraciul obişnuit în fiecare an; după ce am primit îngăduința de la el ca să plec şi să mă duc în Țara Romanească, [...] mai voi sultanul să vină să mă întovăraşească până în Țara Românească mulți spahii şi ieniceri şi alți turci foarte însemnați. Cu aceştia sosii apoi în Țara Românească şi luai domnia. Ci băgând eu de seamă că poartă gând rău spre paguba şi nimicirea creştinilor, mă gândii atunci să rup cu orice preț învoială şi să mă alătur la creştinătate în pofida lor. Pentru asta mă rugai lui Dumnezeu să-mi dea o bună inspirație, ceea ce se şi întâmplă.
După ce a plecat Sinan paşa să ocupe Gyorul şi după ce l-a ocupat, sultanul îi dădu poruncă ca împreună cu tătarii să intre în Transilvania şi să o ia şi să ierneze acolo. În acelaşi timp trimise poruncă la mine şi la Aron vodă, astfel zicând: Mihaile vodă, ai să ştii că îți poruncesc că trebuie să te orânduieşti cu toți oamenii din țara ta, [...] spre a merge împotriva Transilvaniei şi că Aron din Moldova trebuie să intre şi el din partea lui ca să nimicească acea provincie, aşa încât să nu mai rămână piatră pe piatră căci sultanul vrea s-o împoporeze cu alți oameni.

Atunci chibzuii bine această întreprindere şi trimisei de sârg câțiva din boierii mei de seamă la Aron vodă să-i spună că nu se poate să tragem sabia împotriva creştinilor, că aceasta n-o vrea Dumnezeu, ci ca creştini ar fi bine să ne unim cu ei şi să apucăm

armele împotriva duşmanului creştinătății. Totodată, dădui de ştire despre toate transilvănenilor. Nu numai că n-am vrut să ascult poruncile turcului, ci prinsei armele împotriva lor, pusei să omoare pe toți turcii care se găseau în Țara Romanească, şi erau mulți la număr, de n-a scăpat nici unul. [...]
Acuma, în mod limpede, oricine poate vedea câtă muncă şi osteneală am îndurat şapte ani de-a rândul şi câtă slujbă am făcut creştinătății, căci am dobândit de la turci 100 de tunuri, şi că până la urmă din cele trei țări, adică din Țara Românească, Transilvani şi Moldova, am scos şi am făcut gata de slujbă măriei sale împăratului[10] *200 000 de oameni de luptă*[11]*, pedeştri sau călări, cu care eram totdeauna gata să slujesc Măriei Sale. [...] În vremea aceasta se poate vedea că n-am cruțat nici cheltuieli, nici osteneală, nici sânge, nici însuşi viața mea, ci am purtat războiul aşa de multă vreme singur, cu sabia în mână, fără să am nici fortărețe, nici castele, nici oraşe, nici cel puțin o casă de piatră unde să mă pot refugia, ci abia una singură pentru locuință. Şi fiind dintr-o țară aşa de îndepărtată şi necunoscută, nu am pregetat să mă alătur creştinătății cu puterile mele şi cu cheltuieli uriaşe, nefiind cunoscut de nimeni, şi nici n-am făcut acestea silit de cineva, ci ca să am şi eu un loc şi un nume în creştinătate am părăsit toate celelalte prietenii ce le aveam.*
Astfel rog toată creştinătatea să-mi stea într-ajutor, căci am pierdut tot, şi țări şi bogăție şi soție şi copilaşi[12] *şi în sfârşit tot ce am avut pe lume.*
(*Mihai Viteazul în conştiința europeană. I. Documente externe,* Editura Academiei, Bucureşti, 1982, p. 635-636 şi 644-645)

Contextul acestui document este destul de bine cunoscut. După momentul de apogeu al domniei sale, în care controla cele trei principate în parte "sub mandat" otoman şi în cealaltă parte ca reprezentant al împăratului Rudolf al II-lea[13], Mihai s-a văzut alungat din toate acestea şi transformat într-un refugiat în Sfântul Imperiu. El redactează acest text pentru a prezenta lui Rudolf al II-lea realizările sale şi a demonstra fidelitatea sa față de cauza creştinilor.
Textul este o înşiruire de fapte şi argumente ale domnitorului care să susțină solicitarea lui de a fi sprijinit de către Imperiu. Pornind de la preluarea tronului cu acordul otomanilor, Mihai s-a răsculat în momentul în care a fost solicitat să participe la atacarea Transilvaniei. A înregistrat succese deosebite (capturarea a 100 de tunuri şi eliminarea tuturor turcilor din Muntenia) şi a reuşit să mobilizeze forțe însemnate pentru cauza creştină (200.000 de soldați). Toate acestea au fost făcute fără a ține seama de interesele personale (el este sărac şi fără posesiuni şi şi-a pierdut familia în timpul războiului). Ca atare, el solicită sprijinul întregii creştinătăți pentru a recâştiga ce-i al său.
Subtextul este, în acest caz, mai special[14]. Ceea ce textul implică este cunoaşterea raportului local de forțe dintre Imperiul otoman şi statele creştine. La fel, textul subînțelege că cititorul este convins de necesitatea alianței Țării Româneşti cu puterile creştine. Textul redactat de Mihai Viteazul trece sub tăcere poziția sa politică fluctuantă şi problemele interne – disensiunile cu boierii, nemulțumirile boierimii moldovene şi ale nobililor din Transilvania.

[10]. Rudolf al II-lea de Habsburg (1576-1612)
11 Exagerare flagrantă, Mihai dorind să impresioneze pe corespondentul său occidental.
12 Scrisoarea este expediată la 3 februarie 1601, când Mihai pierduse stăpânirile sale și trebuise să se refugieze în teritoriile habsburgice.
[13] În general, aceasta a fost interpretată ca un semn al diplomației avansate a domnitorului, dar aceasta este mai degrabă o reflecție actuală asupra evenimentelor. S-ar putea ca oamenii politici ai epocii să fi evaluat altfel poziția lui Mihai.
[14] Evident, ne referim la pasajul prezentat și ignorăm pasajele absente – este situația cea mai frecventă în clasă.



Temă de reflecție
Ce altceva îți mai "transmite" această sursă? O poți folosi cu elevii de clasa a VIII-a? Foloseşte spațiul de mai jos pentru a prezenta explicațiile tale.

Actul de constituire a Sfintei Alianțe (26 septembrie 1815)

În numele Sfintei şi Indivizibilei Trinități.
Majestățile lor, Împăratul Austriei, Regele Prusiei şi Împăratul Rusiei, ca urmare a marilor evenimente care s-au desfăşurat în Europa în cursul ultimilor trei ani, şi în special a binefacerilor pe care Divina providență a binevoit să le răspândescă asupra statelor ale căror guverne şi-au pus încrederea şi speranța în ea singură, având convingerea intimă că este necesar ca puterile să aşeze raporturile lor pe adevărurile lor sublime care ne sunt date de eterna religie a lui Dumnezeu Salvatorul.
Declară solemn că prezentul act nu are ca obiect decât de a manifesta în fața universului hotărârea lor nezdruncinată de a nu lua nici o măsură în conduita lor, sau în administrarea respectivelor lor state, sau în relațiile politice cu orice alt guvern, decât preceptele acestei religii sfinte; şi anume preceptele justiției, caritații Creştine şi păcii, care departe de a fi aplicabile numai la interesele particulare, trebuie să aibă o influență imediată şi în Consiliile Principilor, să le călăuzească paşii, fiind singurele mijloace de întărire a instituțiilor şi de remediere a imperfecțiunilor lor.
În consecință, Majestăților lor au convenit asupra articolelor următoare:
Art.I. Conform preceptelor Sfintelor Scripturi, care prescriu tuturor oamenilor de a se privi ca frați, cei trei monarhi contractanți vor rămâne uniți prin legăturile unei fraternități reale şi indisolubile şi considerându-se compatrioți, îşi vor acorda în orice ocazie şi în orice loc asistență, ajutor şi sprijin; considerându-se față de supuşii şi armatele lor ca părinți de familie, ei îi vor conduce în acelaşi spirit de fraternitate de care sunt animați, pentru a proteja religia, pacea şi dreptatea.
Art.II. În consecință, singurul principiu de bază, fie între zisele guverne, fie între supuşii lor, va fi cel de a-şi da sprijin reciproc, de a dovedi prin bunăvoință inalterabilă afecțiunea mutuală de care ei trebuie să fie animați, de a se considera toți ca membrii ai uneia şi aceleiaşi națiuni Creştine. Cei trei prinți aliați se consideră delegați de Providență pentru a guverna trei ramuri ale aceleiaşi familii, anume Austria, Prusia şi Rusia şi recunosc că națiunea Creştină din care fac parte ei şi popoarele lor nu are în realitate alt Stăpân decât pe acela căruia singur îi aparține puterea în toată proprietatea, pentru că numai în El singur se găsesc toate comorile iubirii, ale ştiinței şi înțelepciunii infinite, adică Dumnezeu, mântuitorul nostru Isus Christos, cuvântul cel mai înalt, cuvântul vieții.

Majestățile lor recomandă cu grija cea mai afectuoasă popoarelor lor, drept unic mijloc de a se bucura de această pace care izvorăşte din conştiința curată şi care singură este durabilă, ca să se întărească zilnic în principiile şi practica îndatoririlor pe care Dumnezeu le-a prescris oamenilor.
Art.III. Toate puterile care vor voi să recunoască principiile sfinte care au dictat prezentul act, importanța lor pentru fericirea națiunilor prea mult timp neglijate şi vor fi de acord ca, în numele acestor adevăruri, să exercite de acum înainte asupra destinelor umane întreaga influență care le aparține, vor fi primite cu afecțiune în această sfântă alianță.
Făcut în triplu exemplar şi semnat la Paris în anul de grație 1815 la 14/26 septembrie.
(*Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Volumul I: 1640-1848*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, p.340-341; completat din *Documents in the Political History of the European Continent, 1815-1939*, selected and edited by G. A. Kertesz, Clarendon Press, Oxford, 1968, p.8-9).

Acest document cuprinde angajamentul principalelor puteri din Europa continentală cu privire la menținerea status-quo-ului după epoca napoleoniană şi Congresul de la Viena. Contextul este binecunoscut – înfrângerea definitivă a lui Napoleon Bonaparte şi interesul marilor puteri învingătoare de a stabili un sistem diplomatic prin care alte revoluții să fie înăbuşite în faşă. Textul afirmă interesul celor trei suverani de a conlucra strâns pentru a menține şi proteja "religia, pacea şi dreptatea" unei singure familii, caracterizată de apartenența la religia creştină. Popoarele se vor bucura de protecția paternală a acestor suverani, iar cei ce recunosc validitatea acestor principii vor fi bineveniți în această alianță.

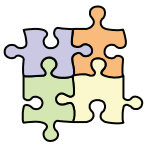
Subtextul este, din nou, mai relevant, dar acest exemplu subliniază şi mai mult faptul că aceasta presupune cunoaşterea cadrului politic şi ideologic al epocii. În primul rând, dimensiunea creştină mereu accentuată trimite atât la opoziția dintre aliați în opoziție cu Napoleon, demonizat în jurnalele epocii, cât şi la faptul că ordinea pe care o apără cele trei state este una sancționată de divinitate. Apoi, accentuarea ideii de conducere paternalistă – tipică despotismului luminat. Chiar dacă textul nu menționează Franța şi numele lui Napoleon, subtextul trimite prin implicare la situația creată în Europa de revoluția franceză.

"Traducerea" subtextului permite această interpretare (nu este singura posibilă): cei trei suverani se aliază pentru a preveni evoluții lipsite de sancțiunea divină şi a proteja o ordine socială în care supuşii (şi armatele) sunt tratați asemeni copiiilor – cu grijă şi înțelepciune, căci, asemeni copiiilor, aceştia nu au necesarul de cultură pentru a se conduce singuri şi pot fi uşor manipulați. Ei pot asigura astfel menținerea unui echilibru al puterii care, fiind sancționat de către divinitate, este drept şi just şi asigură bunăstarea supuşilor.

Concluzii

Concluziile sunt, credem noi, evidente. În primul rând, faptul că luarea în considerare a celor trei elemente – context, text şi subtext – permite, măcar la nivelul unei analize "pentru clasă" a surselor scrise, o abordare mai aprofundată a acestora. Apoi, constituie un punct de plecare pentru dezvoltarea competențelor de gândire critică şi de comunicare. În al treilea rând, permite accentuarea dimensiunii interactive a predării conținuturilor. În sfârşit, este o grilă de lectură ce poate fi utilizată şi de elevii mai puțin interesați de această disciplină sau mai puțin dotați pentru aceasta.

Ceea ce nu poate oferi, însă, această schemă este o înțelegere mai profundă a contextului în care o sursă sau alta a fost produsă, câtă veridicitate şi câtă validitate are şi nu permite analiza utilității ei într-o argumentare.



Temă de reflecție
Consideră grila de lectură a surselor scrise istorice de mai sus (Fig. 1.10). Aplică această grilă în cazul unei surse pe care o foloseşti la clasă. Notează în spațiul de mai jos răspunsul.

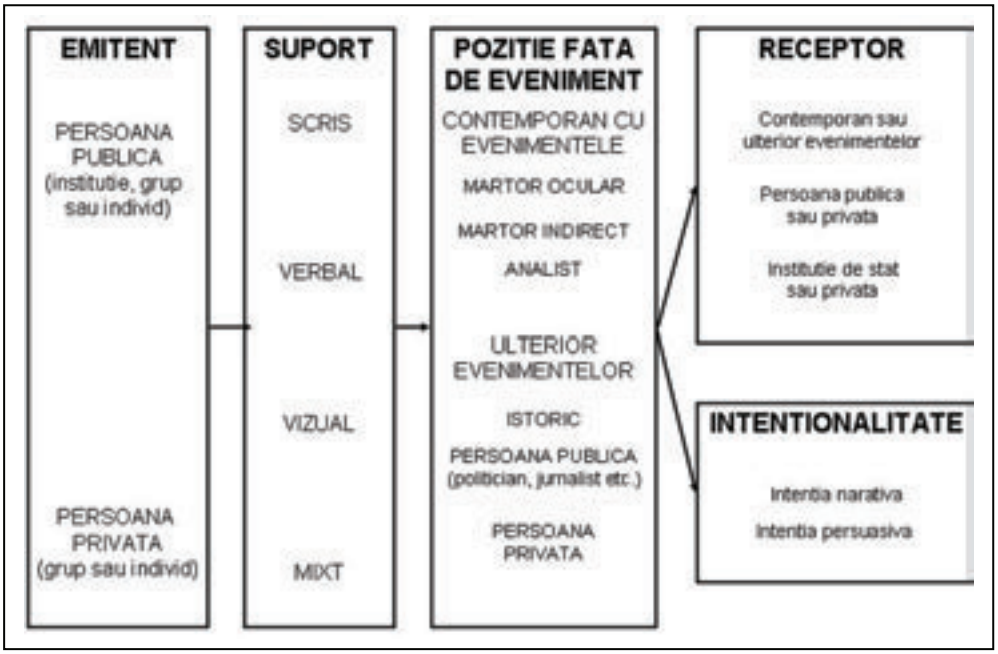
Cea de a doua variantă[15] de lectură ia în considerare mai degrabă contextul sursei. Ideea de bază este de a privi sursa ca o instanță de comunicare, ca pe un mesaj. Comunicarea presupune trei elemente: un emitent, un mesaj şi un receptor. Mesajul reprezintă, din această perspectivă, vehiculul prin care emitentul şi receptorul – pornind de la cunoaşterea convențiilor comunicării (limbă, scriitură, termeni care au acelaşi înțeles pentru unul şi pentru celălalt) – se află într-o situație de transfer de informație. Astfel formulată, problema sursei istorice ca şi mesaj pare complicată şi în acelaşi timp redundantă[16]. În ultimă instanță, istoricul poate presupune că există intenționalitate şi un receptor.

Aceasta, însă, constituie o presupunere a specialistului şi se bazează pe o realitate statistică, anume că într-adevăr aşa stau lucrurile. Cu totul alta este situația într-o clasă de, să spunem, a VII-a. Profesorul nu se poate baza pe experiența metodologică a elevului decât într-o măsură limitată şi, în plus, el tocmai trebuie să o construiască. Prin urmare, ceea ce poate el face este să stabilească o grilă de lectură

[15] O numim variantă fiindcă reprezintă, în fapt, o extensie a primului model.
[16] Istoricul lucrează de multe ori pe baza unor presupoziții pe care nu le mai verifică, de unde și formula (nefericită) care mai apare în unele texte academice, "*este bine știut faptul că…*". Chiar dacă în mediul academic se mai poate accepta această formulă, în învățământul mediu ea este gravă, căci stimulează încrederea necondiționată în afirmațiile profesorului și diminuează autonomia de gândire a elevilor.

care să permită elevilor să reconstruiască "scurtătura" intelectuală a specialistului. Propunem o astfel de grilă de lectură care să ia în considerare toți factorii enumerați mai sus (emitentul şi receptorul, suportul mesajului şi atitudinile celor doi poli ai comunicării).

Fig. 1.11.
A doua grilă de lectură a surselor



Relația dintre emitent, receptor şi sensul mesajului

Această schemă este, în bună măsură, inspirată dintr-un demers semiotic, dar se aplică nu atât textului literar ca atare, cât celui pe care istoricul îl consideră a fi sursă istorică (evident, incluzând aici şi textul literar, dar nu pentu valențele artistice ale acestuia).

Emitentul reprezintă autorul sursei. El este individul sau grupul care produce un mesaj (scris, vizual sau mixt) care transmite un set dat de informații unui receptor precis sau generic; el poate fi o instituție sau un individ care are ca scop elaborarea unui mesaj (de la regulamente şi legi la memorii şi scrisori) care se doreşte a fi public sau nu. În funcție de epocă sau de caracterul public sau privat al sursei, emitentul va prefera un anumit suport – să spunem că între o inscripție şi un text redactat pentru cei apropiați diferența de intenționalitate este diferită şi chiar cadrul cronologic este diferit (o inscripție are o durată de viață mai mare decât o scrisoare). La fel, o frescă are alt receptor intenționat decât un tabou destinat unei expuneri într-o locuință privată.

Trebuie luată în considerare şi poziția autorului față de evenimentul sau procesul pe care îl descrie sau despre care îl informează pe receptor. Emitentul sursei poate fi contemporan cu evenimentele descrise, ca martor ocular sau nu, având o atitudine pro sau contra evenimentelor petrecute. El poate fi şi un "producător" de informație istorică într-o epocă ulterioară evenimentului sau fenomenului în cauză, iar mărturia sa poate fi un indiciu cu privire la modul în care acesta a fost perceput şi valorizat ulterior, atunci când oamenii au aflat care sunt urmările evenimentului – de altfel, aici se află şi sensul profund al dezbaterii cu privire la imaginarul colectiv şi la abuzul de istorie[17].

[17] De multe ori, istoricii (mai ales cei ai secolului al XIX-lea), au acordat oamenilor implicați în evenimente trecute motivații şi argumentații ulterioare, încercând să explice evenimentele din propria lor perspectivă; evident, ceea ce era

Problema cea mai importantă o reprezintă atitudinea emitentului sursei; categoriile pe care le putem decela sunt cele de narator care încearcă să-şi păstreze obiectivitatea (intenționalitate narativă) sau care nu se preocupă de aceasta, fie că vrea să convingă (intenționalitate persuasivă), fie că textul este în mod conştient şi asumat subiectiv (este cazul surselor de caracter privat, cum ar fi scrisori, memorii, sau al celor de genul lucrărilor encomiastice sau de propagandă). Situația este oarecum similară şi în cazul surselor produse de către instituții. Aici, însă, nu putem decât arareori identifica autorul şi analiza contextul în care acesta a fost implicat în producerea sursei; de regulă, putem analiza contextul instituțional, modul în care instituția emitentă era legată de alte instituții şi de contextul politic, social şi economic din epocă şi din societate (pentru a menționa decât un exemplu, să ne gândim la documentele emise de instituțiile statului comunist sau la constituția României comuniste – sursa decontextualizată nu spune nimic despre realitatea societății româneşti). Două exemple pot ilustra punctele formulate mai sus.

Studiu individual
Compară cele două grile de lectură şi identifică asemănările şi deosebirile. Ce concluzii poți extrage din acestea ca profesor în învățământul obligatoriu?

Legămînt de vasalitate (sec. VIII-IX) - "Formularele de la Tours"

Cel ce se pune sub puterea altuia.

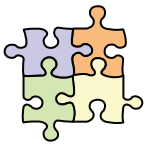
Măritului domn cutare, iar eu cutare. Întrucât este ştiut de toți că eu n-am câtuşi de puțin cu ce să mă hrănesc sau să mă pot îmbrăca, de aceea rog milostivirea voastră şi voința îmi porunceşte ca să mă încredințez ocrotirii voastre şi să mă supun. Ceea ce de altfel am şi făcut. Anume în aşa chip, ca să fiți dator să mă ajutați sau să mă întrețineți atât cu hrană cât şi cu haine, cât timp voi putea să vă slujesc şi să vă fac servicii. Şi cât timp voi fi în viață, voi fi dator să vă îndeplinesc, potrivit condiției celor liberi şi să vă fiu cu ascultare şi să nu am putință să mă sustrag de sub puterea sau ocrotirea voastră şi în a voastră putere sau ocrotire să fiu ținut să rămîn în tot timpul vieții mele. Drept care s-a hotărît ca, dacă vreunul dintre noi ar voi să schimbe această înțelegere, să plătească atîția solizi celuilalt iar această înțelegere să rămînă trainică.
Şi s-a hotărît să fie datori să întocmească şi să întărească între dînşii, în acest scop, două scrisori cu acelaşi cuprins.
(Crestomație de istorie universală medie, Partea I, Evul mediu timpuriu, sub redacția prof. dr. Francisc Pall, Bucureşti, 1970, p. 84-85)

Interpretarea unui text aulic medieval

O analiză a acestei surse poate fi organizată în conformitate cu schema de mai sus. Emitentul în acest caz este curtea regală (pe care o putem numi persoană publică), suportul este scris, iar poziția emitentului este de autoritate față de receptor. Acesta din urmă nu este unul identificabil, căci textul stabileşte o normă de comportament şi o normă juridică în acelaşi timp: textul prevede ceea ce trebuie şi cum trebuie

ignorat era faptul că cei implicați în evenimente nu aveau de unde să ştie urmările acestora şi nici nu aveau la dispoziție toate informațiile pe care le-au avut istoricii epocilor ulterioare – logica acțiunii unui personaj istoric este determinată de ceea ce ştie acesta la momentul petrecerii evenimentului şi de ceea ce crede acesta că ştiu şi vor celelalte personaje implicate

spus într-o ceremonie de prestare a jurământului de vasalitate. De aici şi limitele impuse analizei noastre: emitentul nu este numai contemporan cu sursa, ci are ca intenție stabilirea unui comportament pentru generațiile ulterioare. Receptorul este astfel, unul generic din două puncte de vedere, cel al numărului (se adresează tuturor feudalilor) şi al temporalității (se adresează şi urmaşilor); în plus, el poate fi persoană privată (de cele mai multe ori) sau publică (este cazul suveranilor). Intenționalitatea reprezintă, în acest exemplu, un caz particular, anume acela al stabilirii normei.
Întrebările pe care le poate pune profesorul se pot baza pe reactualizarea unor conținuturi mai vechi (în cazul în care documentul este folosit la o lecție de sinteză) sau poate constitui punctul de plecare pentru predarea de noi conținuturi.



Temă de reflecție
Construieşte un set de întrebări cu ajutorul cărora elevii ar putea să exploateze sursa referitoare la legământul de vasalitate. Foloseşte spațiul de mai jos pentru notarea răspunsului.

Cele “14 puncte” ale preşedintelui american Woodrow Wilson

[…] Am intrat în acest război deoarece s-au produs violări ale drepturilor ce ne-au ofensat grav, şi care au făcut ca viața națiunii noastre să devină imposibilă până când acestea nu vor fi reparate şi întreaga lume nu va fi asigurată pentru totdeauna împotriva întoarcerii acestora. Ceea ce noi solicităm în acest război nu are nimic particular pentru noi înşine. Ceea ce dorim este ca lumea să devină un loc sigur în care toți să poată trăi, un loc posibil în special pentru orice națiune ce iubeşte pacea, pentru orice națiune care doreşte să-şi trăiască liber propria viață, să decidă asupra instituțiilor proprii, şi să fie sigură că este tratată cu toată justețea şi loialitatea de celelate națiuni, în loc de a fi expusă violenței şi agresiunii egoiste de altădată.[…] Acesta este deci programul de pace pentru întreaga lume ce constituie programul nostru.[…]:

1. *Convenții de pace, pregătite la lumina zilei; nu vor mai fi înțelegeri particulare şi secrete de nici un fel între națiuni, ci diplomația va proceda întotdeauna deschis şi în văzul tuturor.*
2. *Libertate absolută a navigației pe mare, în afara apelor teritoriale, atât în timp de pace cât şi în timp de război […].*
3. *Suprimarea, pe cât posibil, a tuturor barierelor economice, şi stabilirea de condiții comerciale egale pentru toate națiunile ce consimt la [realizarea] păcii şi se asociază pentru a o menține.*
4. *Garanții suficiente pentru reducerea armamentelor fiecărei țări până la minimul compatibil cu securitatea interioară.*
5. *O înțelegere liber dezbătută, într-un spirit larg şi absolut imparțial, asupra revendicărilor coloniale, bazate pe observarea strictă a principiului că, în reglementarea chestiunilor de suveranitate, interesele populațiilor respective vor avea aceeaşi*

greutate cu revendicările echitabile ale guvernului al cărui titlu trebuie definit.

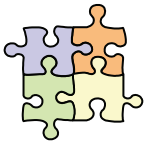
6. *Evacuarea întregului teritoriu rus şi reglarea tuturor chestiunilor referitoare la Rusia care să asigure cea mai bună şi mai liberă cooperare a tuturor naţiunilor lumii, pentru a oferi Rusiei întreaga posibilitate de a decide, în deplină independenţă, propria sa evoluţie politică şi propria sa organizare naţională[…].*
7. *Trebuie ca Belgia […], să fie evacuată şi restaurată […].*
8. *Întregul teritoriu francez trebuie să fie eliberat iar regiunile invadate trebuie restaurate; prejudiciul produs Franţei de Prusia în 1871 în ceea ce priveşte Alsacia-Lorena, prejudiciu care a tulburat pacea mondială pentru aproape 50 de ani, trebuie să fie reparat […].*
9. *O rectificare a frontierelor italiene trebuie să fie operată în conformitate cu datele clar perceptibile ale principiului naţionalităţilor.*
10. *Popoarelor din Austro-Ungaria, […], trebuie să le fie acordate posibilitatea unei evoluţii autonome.*
11. *România, Serbia şi Muntenegru trebuie să fie evacuate; teritoriile lor ocupate trebuie să fie restaurate; Serbiei trebuie să i se asigure accesul liber la mare […].*
12. *Regiunilor turceşti din Imperiul Otoman actual trebuie să li se garanteze suveranitatea şi securitatea; dar celorlalte naţiuni care se află acum sub dominaţia turcă, trebuia să li se garanteze o securitate absolută a existenţei şi deplina posibilitate de a se dezvolta în mod autonom […]; Dardanelele trebuie să rămână deschise […] pentru toate navele şi comerţul tuturor naţiunilor.*
13. *Trebuie creat un stat polonez independent, care să cuprindă teritoriile locuite de populaţiile indiscutabil poloneze şi căruia să i se asigure un acces liber la mare […].*
14. *Trebuie să se constituie o asociere generală a naţiunilor în virtutea unor convenţii formale având ca obiect oferirea de garanţii reciproce de independenţă politică şi integritate teritorială atât statelor mici, cât şi celor mari."*

Extras din mesajul adresat la 8 ianuarie 1918 de preşedintele Wilson în faţa Senatului Statelor Unite.
(D.A.H., vol.II doc.nr.423, p.137-144.)

Acest text, adesea menţionat, arareori citat, ridică un alt set de probleme. Emitentul este de data aceasta o persoană pe care o putem analiza. Ştim, de pildă, că a fost profesor de drept internaţional şi decan al facultăţii de drept de la Harvard – a fost, poate, singurul preşedinte american provenit din zona universitară – şi că avea un profund simţ al dreptăţii depăşit doar de fermitatea convingerilor sale[18]. Interesul preşedintelui a fost, în acel moment, de a găsi o soluţie la câteva probleme: asigurarea poziţiei SUA ca putere mediatoare, identificarea căilor prin care se putea ajunge la un echilibru de forţe pe continentul european, eliminarea suspiciunilor aliaţilor europeni cu privire la poziţia sa (el a avut, în anul 1918, o serie de tratative cu Germania fără să informeze pe ceilalţi aliaţi) şi nu în ultimul rând asigurarea unei păci juste şi care să permită naţiunilor europene afirmarea propriilor interese. Textul este redactat din perspectiva unei persoane publice care se adresează altor persoane publice (putem bănui, şefii statelor aliate şi, ulterior, al celor prezente la tratative). Chiar dacă textul este formal adresat Senatului SUA, mesajul era transmis şi învingătorilor şi învinşilor. Suportul este, în acest caz, puţin important. Dar poziţia emitentului este cu atât mai semnificativă. Schema prezentată mai sus (fig. 1.11.) a lăsat deoparte o opţiune semnificativă, anume situaţia în care emitentul este şi producătorul evenimentului – este unul din primele texte majore de diplomaţie ale perioadei interbelice. Receptorii

[18] În treacăt fie spus, eşecul pe care l-a suferit la Conferinţa de Pace de la Versailles l-a făcut să-şi ruineze sănătatea şi să piardă alegerile prezidenţiale din 1920.

intenționați ai acestui text pot fi împărțiți în cel puțin două categorii, cei ce sunt în măsură să ia decizii şi opinia publică. Din această perspectivă, ținta o reprezintă contemporanii preşedintelui, iar acesta nu avea de unde să ştie că aliații săi vor respinge o serie semnificativă din propunerile sale, ceea ce explică de ce SUA nu au semnat tratatul de pace de la Versailles. Caracterul persuasiv al textului nu a ajutat.



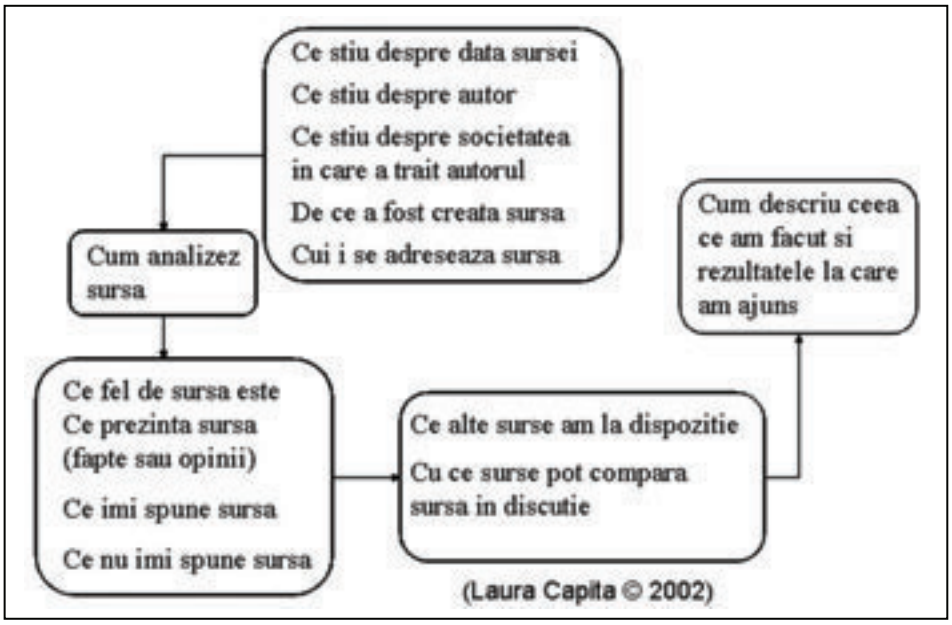
Temă de reflecție

Pornind de la manualul pe care îl utilizezi la clasă şi de la fig. 1.11, identifică categoriile de surse din trei lecții dedicate vieții politice. Apoi comparăle cu categoriile de surse din trei lecții dedicate vieții economico-sociale. Care surse sunt, în opinia ta, mai bune pentru aplicarea unor demersuri de tipul celor de mai sus? Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Rezumând punctele formulate mai sus, o schemă practică de utilizare a surselor scrise (şi a celor vizuale) este cea de mai jos. Formularea etapelor ca întrebări are scopul de a ghida reflecția profesorului atunci când îşi construieşte demersul la clasă. Dacă primii patru paşi – analiza contextului, stabilirea metodologiei de lucru pentru elevi, analiza sursei, compararea sursei – sunt relativ simpli şi constituie aproape un truism, ultimul pas este poate mai dificil. În ultimă instanță, activitatea la clasă presupune un şir de interogații care sunt adresate direct elevului sau acesta le rezolvă prin intermediul sarcinilor de lucru şi al activităților de grup. Ceea ce contează pentru profesor, deci, este de a şti să pună întrebările. Desigur, profesorul poate opta pentru o întrebare sau alta, poate decide că nivelul clasei permite un set de întrebări şi nu altul; în sfârşit, el este cel mai în măsură să selecteze întrebările în aşa fel încât să corespundă diversității elevilor pe care îi are în față. Nu în ultimul rând, aceste întrebări trebuiesc selectate şi în funcție de evaluarea pe care profesorul o ia în considerare[19].

[19] Pentru o dezbatere cu privire la problemele evaluării, vezi unitățile de învățare următoare.

Fig. 1.12. Paşii elaborării unui demers bazat pe surse



Test de autoevaluare 2

Pornind de la afirmațiile de mai sus şi de la fig. 1.10., alcătuieşte o listă a întrebărilor care pot fi puse unei surse istorice. Foloseşte spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Răspunsul poate fi consultat la pagina 39.

Sursele vizuale

Sursele vizuale[20], deşi sunt destul de diferite de cele scrise, pot fi analizate de o manieră similară. Accentul poate cădea, însă, pe dimensiunea comparativă sau pe analiza punctelor de vedere diferite pe care le poate reda arta. În plus, sursele vizuale pot fi mai lesne utilizate atunci când încercăm o abordare diferențiată pe niveluri de

[20] Pentru o altă abordare a acestei problematici, sugerăm reluarea modulului Didactica 1.

competență ale unui conținut – la urma urmelor, orice elev poate să descrie o imagine, unii pot să o compare, alții pot face analogii şi emite judecăți de valoare cu privire la mesajul acesteia. Exemplele din anexe sunt, credem sugestive.

Fig. 1.12., 1.13. Realism şi eroism în sursele vizuale

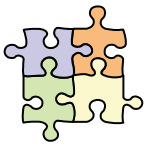
În primul rând, diferența dintre o imagine ce recrează artistic evenimentul şi o imagine ce informează asupra acestuia. Ca şi în cazul primei grile de lectură, cunoaşterea contextului este importantă. Tabloul este realizat de H. Sargent, pictorul oficial al armatei britanice pe frontul european, la câțiva ani de la încheierea conflictului. Fotografia, însă, datează din anii primului conflict mondial şi, deşi ilustrează un simplu exercițiu (soldații din imagine nu sunt cu adevărat orbiți de gazele de luptă), redă mai bine atmosfera frontului. O extindere a acestui tip de demers este de a compara trei categorii de surse: documente sau lucrări istoriografice, opere literare şi surse vizuale

Fig. 1.14., 1.15. Perspectivele similare în sursele vizuale

Apoi, două afişe de propagandă de susținere a efortului economic din spatele frontului – civilii sunt îndemnați să economisească totul, de la mâncare la metal. Ceea ce este evident este faptul că ambele tabere, Antanta şi Puterile Centrale, utilizează aceiaşi categorie de argumente: toți trebuie să participe la efortul de război, căci viețile tuturor sunt afectate de conflict. Aici se află un excelent punct de plecare pentru a discuta viața cotidiană în timpul războaielor sau pentru a lega predarea istoriei de educația civică.

Fig. 1.16., 1.17. Multiperspectivitatea

În sfârşit, două imagini referitoare la perspectivele diferite asupra Războiului Rece. Două afişe, unul britanic şi altul sovietic, arată cum cele două blocuri se declarau ca fiind apărătoare ale libertății şi păcii şi nu atacante. Ca şi în cazul anterior, relația cu educația civică poate fi utilă.



Temă de reflecție

Selectează cinci imagini din manualele pe care le foloseşti la clasă şi caută în alte surse de informare cinci imagini care se plasează în opoziție cu cele cinci surse vizuale din manuale. Alcătuieşte un tabel cu trei coloane: sursa din manual, imagine nouă, întrebări ce pot fi puse elevilor.

Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

1.4. Surse de istorie orală[21]

O definiție de lucru

Istoria orală reprezintă un domeniu particular al ştiințelor istorice, iar aceasta din mai multe cauze. O primă cauză este dinamismul tipului de demers, fapt demonstrat şi de multitudinea de termeni tehnici dați tipurilor de abordări: istoria orală este utilizată în cercetări ale perioadelor foarte recente (istoria imediată) sau ale perioadelor pentru care mai există martori oculari (istoria recentă); ea poate fi folosită pentru analiza diferitelor dimensiuni ale vieții comunităților umane, fie că discutăm de istoria unor categorii sociale sau de istoria unor spații aparte (periferia, de exemplu), sau că discutăm de vârstele umane (istoria copilăriei).

O definiție de lucru a istoriei orale poate fi următoarea: acea istorie care se bazează pe amintirile şi experiențele martorilor oculari sau a contemporanilor la evenimente.

Pentru profesorul de la catedră, istoria orală oferă o serie de oportunități care, corect evaluate, pot ajuta nu numai la transferul de cunoştințe, ci şi la abordarea unor elemente legate de transferul de valori şi atitudini. În plus, utilizarea istoriei orale permite planificarea de activități de grup şi în afara şcolii.

Argumente pro şi contra

Trecând peste elementele de metodologie a istoriei orale, câteva sunt elementele importante. Vom porni cu punctele în favoarea utilizării acestei categorii de surse.

1. Resursele ce trebuiesc alocate nu sunt mari. În funcție de scopul exercițiului şi de timpul disponibil, elevii pot intervieva membrii familiei sau personalități ale comunității.

2. Timpul efectiv de desfăşurare a exercițiului nu afectează foarte mult timpul efectiv de predare. Activitatea propriu-zisă de interogare a surselor se realizează în afara orelor de clasă; lecția de istorie este folosită doar pentru raportarea rezultatelor şi compararea lor cu alte surse (cel mai simplu, cu informațiile şi sursele din manual).

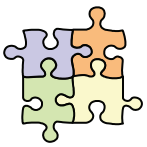
3. Utilizarea surselor de istorie orală asigură o participare activă a elevului la reconstruirea trecutului; profesorul devine din depozitar al cunoaşterii un moderator şi o persoană implicată alături de elevi în această reconstrucție.

4. Exercițiile care pot fi realizate sunt diverse şi pot fi adecvate la nivelul clasei. De la solicitarea de a intervieva membrii în vârstă ai familiei şi de a realiza un eseu pornind de la un număr limitat de astfel de surse, până la a compara diferitele puncte de vedere exprimate de martori oculari şi la compararea diferențelor dintre ceea ce au văzut unii şi alții doar au auzit, profesorul are la dispoziție o varietate de abordări. Astfel de posibile teme sunt cele legate de experiența propriei familii sau a comunității, de modul în care contemporanii sunt în dezacord unii cu alții, de compararea surselor de istorie orală cu surse scrise.

5. Istoria are marele dezavantaj de a părea foarte abstractă. Istoria orală permite stabilirea unei legături între experiența şi mediul personal al elevului şi evenimente şi fenomene care au loc pe o scară mai largă.

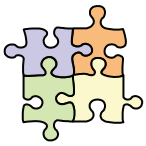
6. Relația cu educația civică este foarte marcată.

[21] Recomandăm cursanților parcurgerea modulului opțional de Istorie locală (autor Prof. Dr. Toader Nicoară).



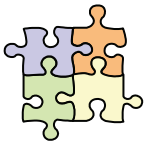
Temă de reflecție
Care pot fi tipurile de surse care încurajează o abordare a predării-învățării istoriei din perspectiva educației civice? Se suprapun aceste categorii de surse cu sursele utilizate mai frecvent în predarea istoriei? Motivează răspunsul şi foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Există, însă, şi serioase limitări ale acestei categorii de surse.
1. Sursele orale au o pronunțată dimensiune subiectivă. Subiectivitatea se datorează percepției individuale a fenomenului sau evenimentului (modul în care un individ a perceput, prin prisma propriei educații, a intereselor şi nevoilor sale), dar şi trecerii timpului – martorul a uitat unele detalii sau a considerat că nu sunt semnificative.
2. Subiectivitatea are şi o altă latură: termenul de adevăr este mai puțin valid decât cel de verosimil. Altfel spus, dacă acceptăm această subiectivitate, o sursă nu poate fi adevărată şi alta nu; diferența rezidă în efortul de obiectivitate al informantului.
3. De aceea, în unele situații, este necesară compararea diferitelor puncte de vedere exprimate, ceea ce poate duce la un consum mare de timp pe durata raportării (a analizării interviurilor).
4. În plus, profesorul trebuie să țină cont şi de implicarea subiectivă a elevilor în exercițiu. Unele teme (cele de istorie românească postbelică sau cele legate de istoria locală) pot fi diferit asumate de elevi, astfel că profesorul trebuie să aleagă un set foarte precis de întrebări (sugerăm abordarea aspectelor legate de stabilirea faptelor prezentate de către informanți şi mai puțin evaluarea acestora – sublinierea caracterului fragmentar, individual al informațiilor este importantă).



Temă de reflecție
Pornind de la cursul opțional referitor la istoria locală şi cea orală, precum şi afirmațiile făcute mai sus, identifică posibile surse de istorie orală care sunt relevante pentru comunitatea în care se află şcoala la care predai. Apoi identifică acele teme din curriculum care ți-ar permite să le foloseşti în activitatea ta. Care sunt pericolele şi avantajele utilizării acestei categorii de surse? Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Evaluând argumentele pro şi contra utilizării istoriei orale în predarea istoriei, concluzia noastră este că aceasta reprezintă un instrument care, pentru unele teme, este pe deplin justificată.



Temă de reflecție
Pornind de la textul de mai sus şi modulul opțional dedicat istoriei orale şi locale (autor: prof.univ.dr. Toader Nicoară), enumeră cel puțin patru teme din programa de istorie pentru clasele V-VIII care permit o abordare cu ajutorul istoriei orale.
Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

1.5. Manualul ca sursă şi resursă în predarea învățarea istoriei

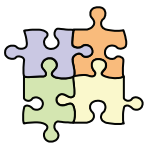
Manualele sunt o componentă constantă a fiecărui sistem de învățământ. Termenul manual acoperă realități multiple şi chiar dacă le privim doar din perspectiva elevilor ele pot avea accente deosebite, axându-se fie pe surse, pe sarcini de lucru sau pe combinația celor două.

Construcția şi aprobarea manualelor fac obiectul multor analize şi instituții variate sunt implicate în acest proces: editurile, instituțiile politice şi cele şcolare, comunitatea. Punctul comun al interesului acestora este preocuparea pentru consensul cu privire la cunoştințele, abilitățile şi valorile care trebuie transmise tinerei generații. Şi aceasta pentru că deşi există multe surse de socializare în societatea modernă, nici una nu este comparabilă cu manualele în calitatea lor de a cuprinde ceea ce societatea crede că ar trebui să transmită tinerei generații. Totuşi, odată cu dezvoltarea noilor tehnologii informaționale, posibilitățile de a "controla" informația se diminuează. Elaborarea, evaluarea calității şi utilizarea manualelor în activitatea didactică sunt două probleme cheie, dar pot fi formulate şi altele cum ar fi imaginea manualelor în societate şi măsura în care ele reprezintă un factor al schimbării de mentalitate. Şi aceasta pentru că, indiferent de obiectul de studiu, manualele sunt considerate a reprezenta un bun public, iar problema calității lor, mai ales în contextul competiției cu alte surse de comunicare pare să rămână o problemă deschisă.

Diversitatea opiniilor despre manuale

Locul manualelor în procesul didactic este diferit: în unele țări profesorii pot fi total dependenți de manuale, iar în altele manualul este doar o sursă, elevilor cerându-li-se să folosească alte surse.

Dar în oricare dintre situații manualele influențează procesul didactic pentru că ele pot determina ce teme vor fi acoperite şi cum vor fi prezentate. Criticii manualelor susțin că manualele structurează mai mult de 90% din timpul de învățare, iar observații desfăşurate în clase din şcoli gimnaziale şi din ciclul liceal inferior confirmă că mulți profesori sunt dependenți de ghiduri ale profesorului şi de manuale pentru a-şi organiza activitatea didactica obişnuită. Abordarea critică a manualelor şi completare lor cu alte surse de învățare sunt considerate elemente importante în construirea autonomiei profesorului.



Temă de reflecție
Identifică 3 idei referitoare la manuale pe care le-ai întâlnit deja în Didactica 1.
Foloseşte spațiul de mai jos pentru a le nota.

Manualul ca sursă istorică

Manualul este o sursă istorică pentru că el reprezintă o voce a timpului în care a fost conceput. Identificare a momentului în care au fost scrise se poate face prin analiza unor aspecte referitoare la teme, moduri de abordare, perspective şi dimensiuni, termeni şi concepte utilizate, surse şi abordări didactice. Dar la fel de importante sunt mesajele pe care le transmit. Există numeroase studii care au ca punct de plecare manualele apărute în anumite perioade istorice sau în timpul unor conflicte regionale sau globale.
Câteva dintre analizele realizate în România au vizat: contribuția manualelor de istorie la formarea identității naționale, schimbările de la nivelul manualelor în perioada cunoscută sub numele de “sovietizarea României” (perioada imediat următoare reformei învățământului din 1948), manualele din perioada comunistă.

Câteva trăsături ale manualelor de istorie apărute în perioada comunistă[22]

Până în anul 1958, manualele de istorie sunt simple traduceri din limba rusă (în majoritate fără indicarea autorului), având ca scop impunerea ideilor şi a concepției despre istorie ale Rusiei staliniste. După acel an, manualele încep să acorde o mai mare atenție evenimentului, înlocuind judecățile de valoare apriorice cu simpla aglomerare de informații. Evident, golul conceptual nu putea fi umplut dintr-o dată, astfel că spațiul vid a fost "acoperit" cu elemente considerate a fi "neutre". Nu mai insistăm asupra faptului că selectarea informației nu ținea cont de semnificația didactică, ci, în primul rând de o semnificație politică. La fel, omisiunile şi trunchierile, aglomerarea de date au, credem, propria lor semnificație numai din direcția intențiilor politice.

[22] Analiză preluată din Laura Căpiță, Metodologia elaborării curriculum-ului. Aplicații la domeniul învățării ştiințelor sociale, Teză de doctorat, Bucureşti 2002.

După anul 1968, odată cu recâştigarea naționalismului de către regimul lui N. Ceauşescu şi afirmarea unei politici declarative de respingere a influenței Moscovei, manualele de istorie au suferit noi schimbări. Pentru a da un exemplu, este semnificativ de notat faptul că, odată cu dispariția U.R.S.S. ca "far al lumii", a început elaborarea unei "mitologii" a clasei muncitoare, care, pentru a sublinia autonomia sa față de Rusia, trebuia să aibă tradiții cât mai vechi. Astfel, bazându-se pe o afirmație nefericită a lui N. Iorga, mişcarea muncitorească din România şi-a "găsit" originile în secolul al XVIII, când de fapt, o clasă muncitoare modernă apare mult mai târziu. În acelaşi timp cu această "creație", se abandonează ipoteza rolului slavilor în formarea poporului român, revenindu-se la originea daco-romană. în planul istoriei universale, asistăm la o mişcare de fundamentare, la nivel declarativ, a autonomiei României față de restul lagărului socialist. Desigur, nu intrăm în analiza valabilității acestei "autonomii".

Începând cu anul 1974, manualele şcolare intră într-o nouă fază. Valențele didactice sunt mai accentuate, se încearcă găsirea unor soluții care să ajute la structurarea manualelor astfel încât să asigure eficientizarea învățării. Din păcate, această eficientizare avea în vedere o informație care deja era viciată şi care corespundea intereselor politice. Această situație se datorează, foarte probabil, apariției Programului P.C.R. din 1974, în care începe să se facă simțită ideea formării omului nou, „constructor conştient al societății socialiste". Spre deosebire de manualele de până la mijlocul anilor '60, care aveau o structură hibridă, încercând să împace un model "cronicăresc" cu cel al "gazetei de perete", manualele deceniului 8 manifestă un interes față de ideea problematizării informației, explicării conceptelor, pătrund şi elemente care au valori formative certe. Ceea ce trebuie subliniat este faptul că în toată această perioadă a continuat studierea istoriei universale. Dar şi aici "alterările" ideologice şi-au făcut simțită prezența.

Caracteristice întregii perioade sunt absența "reperelor" didactice în construcția manualelor şi accentul pe prezentarea evenimentelor politice.

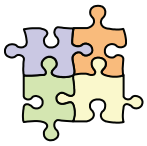


Fig. 1.18.

Temă de reflecție

Compară titlurile incluse în cuprinsul unui manual dinainte de 1989 (vezi infra) şi a unuia recent. Notează într-un tabel temele asemănările şi diferențele. Formulează cel puțin două posibile explicații pentru situația identificată.

Istoria universală modernă şi contemporană. Manual pentru clasa a VII-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1987

Introducere

Privire de ansamblu asupra lumii la mijlocul secolului al XVII-a lea

Istoria universală modernă

- *Revoluția burgheză din Anglia (1642-1658)*
- *Dezvoltarea Angliei până la mijlocul secolului al XIX-lea*
- *Monarhiile absolutiste din Europa în a doua jumătate a secolului al XVII-lea şi în secolul al XVIII-lea*
- *Țările Române în contextul istoriei europene în a doua jumătate a secolului al XVII-lea şi în secolul al XVIII-lea*
- *Războiul revoluționar pentru independența coloniilor engleze din America de Nord: formarea Statelor Unite ale Americii*
- *Marea Revoluție burgheză din Franța*
- *Franța la sfârşitul secolului al XVIII-lea şi în prima jumătate a secolului al XIX-lea*
- *Lupta pentru libertate socială şi națională a popoarelor la începutul secolului al XIX-a*
- *Începutul mişcării muncitoreşti internaționale. Crearea socialismului ştiințific*
- *Anul revoluționar 1848 în Europa*
- *Formarea statelor naționale moderne: România, Italia, Germania*
- *Războiul civil din Statele Unite ale Americii şi refacerea Uniunii nord-americane*
- *Comuna din Paris*
- *Marile puteri imperialiste la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea*
- *Caracteristicile dezvoltării statelor din Asia, America Latină şi Africa la sfârşitul secolului al XX-lea*
- *Mişcarea muncitorească internațională la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului la XX-lea*
- *Dezvoltarea tehnicii şi culturii universale în epoca modernă*
- *Primul război mondial (1914-1918)*

Istoria contemporană universală

- *Marea Revoluție Socialistă din Octombrie*
- *Situația politică în lumea capitalistă după primul război mondial (1918-1923)*
- *Formarea U.R.S.S. – primul stat socialist din lume*
- *Trăsăturile caracteristice ale evoluției tărilor capitaliste între anii 1923-1939*
- *Al doilea război mondial*
- *Formarea şi dezvoltarea statelor socialiste*
- *Destrămarea sistemului colonial al imperialismului; formarea de noi state independente*
- *Tările capitaliste după cel de-al doilea război mondial*
- *Mişcarea comunistă şi muncitorească internațională după cel de-al doilea război mondial*
- *Progresul culturii în epoca contemporană*

Manualul a fost elaborat în 1973 şi revizuit în 1977 şi 1982 (autori: D. Almaş, I. Nicoară, Al. Vianu).

Foloseşte spațiul de pe pagina următoare pentru formularea răspunsului.

Relația programă-manual

Potrivit documentelor de politică educațională, curriculum-ul național din România include următoarele "produse curriculare": planurile-cadru de învățământ, programele şcolare, manualele şcolare, auxiliarele didactice. Ca şi în cazul programelor şcolare există mai multe generații de manuale (pentru învățământul gimnazial, primele au fost introduse în anul şcolar 1997-1998; anul şcolar 2005-2006 va aduce noi manuale pentru clasa a X-a).

În România manualele sunt principala interfață dintre participanții la procesul educativ; profesori, elevi, părinți – toți se află într-o relație specială cu manualele. Reforma educațională a inclus domeniul manualelor şcolare pentru că ele reprezintă produse curriculare care "traduc" curriculumul în practica şcolară. De aici rezultă preocuparea ca prin intermediul politicilor în domeniul manualelor să poată creşte calitatea ofertei de cunoaştere şi învățare pe care o face şcoala: stimularea capacităților intelectuale de nivel înalt, stimularea gândirii critice, a activității independente a elevilor, a spiritului interogativ.

Puținătatea resurselor didactice pentru multe dintre obiectele de studiu, dar şi presiunea exercitată de evaluare au plasat manualul într-o poziție cheie a demersului didactic, dar foarte curând s-a înțeles vulnerabilitatea unui model de instruire centrat doar pe manuale. Soluțiile posibile pentru ajustarea modelului au vizat, printre altele:

- creşterea ponderii criteriilor de evaluare referitoare la probleme precum diversitatea punctelor de vedere prezentate, a surselor şi a activităților de învățare;
- încurajarea profesorilor şi a elevilor de a se raporta critic la manual;
- propunerea de către autorii manualelor a unor discursuri didactice flexibil, care să permită utilizarea autonomă a elementelor componente ale lecțiilor.

Dar ceea ce a contribuit la diversificarea ofertei de manuale şi la creşterea calității lor a fost chiar utilizarea manualelor la clasă.

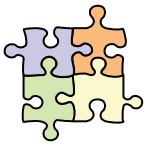
În domeniul istoriei noile programe şcolare crează un alt cadru pentru elaborarea manualelor. Elementele care pot orienta construcția acestora sunt:

- precizarea principalelor categorii de rezultate, posibil de anticipat, ale

învățării - cunoştințe, capacități, atitudini şi prezentarea unui traseu al realizării lor;
- prezentarea principalelor elemente de conținut – concepte, termeni istorici, probleme-cheie în înțelegerea epocilor istorice abordate şi în relaționarea lor cu problemele societății contemporane;
- prezentarea unei oferte de activități de învățare care pot susține atingerea obiectivelor şi pot inspira autorii de manuale.

Fig. 1.19.

În cei aproape zece ani care au trecut de la dispariția manualului unic, manualele de istorie au progresat în interiorul unei concepții care s-a conturat o dată cu introducerea primei generații a manualelor alternative. Sunt câteva elemente ale unui "discurs" care include textul autorilor, sursele istorice, vocabularul, activitățile propuse elevilor, inclusiv cele care privesc evaluarea şi, nu în ultimul rând, sursele istorice. Autorii au demonstrat o mare creativitate în combinarea elementelor menționate, fapt apreciat de către profesori. Aceştia consideră că se simt mai puțin „constrânşi" de programa şcolară dacă lucrează cu un manual ales şi apreciază diversitatea surselor şi a activităților propuse. În general se consideră că, după aproape 10 ani de folosire a manualelor alternative, se poate constata un impact la nivelul practicilor didactice pe care le favorizează, al învățării şi al evaluării.

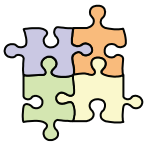


Temă de reflecție
Identifică elementele componente ale „discursului" unei lecții din manualele utilizate. În ce situații ale activității didacticele foloseşti? Motivează răspunsul. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Manualele ca sursă de învățare

Manualul reprezintă o sursă importantă de învățare pentru că propune un mod particular de organizare a cunoaşterii pe care o oferă elevului. Este cazul celor mai recente generații de manuale în care ponderea cunoaşterii oferite "de-a gata", ca produs, s-a diminuat în favoarea unei cunoaşteri "construite" de elevi prin intermediul diverselor categorii de

activități de învățare şi evaluare. Tendința este ca prin modul în care sunt construite, manualele să contribuie la declanşarea şi cultivarea atenției şi a motivației, învățarea activă, dezvoltarea capacităților cognitive superioare şi a creativității, diferențierea demersurilor de învățare. Totodată, prin îndrumările şi sugestiile privind modul de abordare şi de realizare a sarcinilor de învățare, manualele trebuie să contribuie la învățarea autonomă.



Temă de reflecție
Alege o lecție din oricare dintre manualele pe care le foloseşti la clasă şi notează în spațiul de mai jos acele elemente componente care ajută procesul de învățare.

Alternative la manualul clasic

Atenția acordată statutului de principală sursă de învățare sau, dimpotrivă de sursă aflată în competiție cu alte surse de învățare a condus, în unele țări, găsirea de soluții pentru creşterea calității ofertei de învățare. Conceperea unităților didactice în jurul unor întrebări cheie care declanşează mai multe investigații bazate pe surse este foarte larg răspândită în Anglia. Unul dintre exemplele cele mai ingenioase este “King John. A key stage 3 investigation into medieval monarchy” (Ed. John Murray, Londra, 2000)

Fig. 1.20.

Fig. 1.21.

Manualul îşi propune să ajute înțelegerea unei epoci istorice profund marcată de o personalitate controversată, care devine de la început interesantă pentru că intră în dialog cu elevii. De fapt King John este cel care însoțeşte elevii în călătoria lor exploratoare în Anglia secolului al XIII-lea. Regele este rând pe rând meditativ, sarcastic, înțelegător sau hotărât. Ar putea fi portretul tip al unui rege medieval? Parcurgând manualul vom descoperi că nu există pericolul de a se ajunge la un stereotip legat de regalitatea medievală. Şi asta pentru că subiectul este, până la urmă, doar un mijloc pentru ca manualul să ajute elevul:

- să scrie eseuri pe o temă dată
- să reflecteze asupra unor probleme
- să evalueze dovezi şi interpretări
- să înțeleagă politicile statelor medievale.

Pe de altă parte, din perspectiva învățării, manualul oferă elevilor ocazii de a reflecta asupra propriului proces de învățare.

Tehnici de lectură

O altă preocupare legată de manuale priveşte accesibilitatea lor ca texte. Ambruster, citat de Doyle , consideră că textele de conținut, printre care se numără şi manualele de istorie au o structură care poate crea elevilor probleme de înțelegere: de multe ori nu există personaje, coordonate de plasare în timp sau de acțiune epică. De multe ori textele utilizează titluri, subtitluri, grafice şi scheme. Aceste structuri pot face textul de neînțeles. De aceea profesorul trebuie să ajute elevii, oferindu-le strategii de înțelegere

Studiu individual
În anexă sunt prezentate câteva tehnici de lectură. Alege o lecție dintr-un manual pe care îl utilizezi şi concepe o activitate de învățare în care să aplici una dintre tehnici. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Manualele şi evaluarea

Manualele de istorie din România includ componenta evaluare în următoarele variante:

- ca tip special de lecție/unitate didactică, plasată, de obicei la sfârşitul unui capitol/unitate de învățare;
- ca “lecție”/unitate didactică de “sinteză şi evaluare”, la sfârşitul mai multor capitole/unități de învățare;
- ca element component al unei lecții/unități didactice (uneori etichetată, eronat, autoevaluare”).

Manualele pentru clasele terminale includ, în majoritate, categoriile de itemi întâlnite în probele scrise pentru examenele de capacitate (potrivit modificărilor legislative din 2003, examenul de capacitate se înlocuieşte cu testele naționale aplicate la aceleaşi obiecte de studiu incluse în examenul de capacitate) şi de bacalaureat.

Tendințe de viitor

Autorii manualelor de istorie trebuie să găsească soluții la abilitatea limitată a elevilor, mai ales a celor de vârstă mică, de a învăța din explicații verbale.

Modalitățile de înnoire a manualelor sunt, în opinia noastră, diverse. Ne putem gândi la asocierea unui CD-ROM, a unor pliante cu scheme şi surse vizuale, sau a unui întreg set de materiale auxiliare pe care editurile să le producă sub forma unor “programe editoriale”. În interiorul manualului, schimbările ar putea implica creşterea numărului de referințe la activitatea autonomă a elevilor (de exemplu, indicarea unor surse de pe Internet, muzee ce pot fi vizitate).

Provocările cărora trebuie să le facă față manualele actuale atestă faptul că aceste materiale trebuie să fie regândite. Sunt demonstrate preferințele elevilor pentru anumite surse de învățare, problemele legate de accesibilitatea manualului şi de adaptare la diversitatea competențelor elevilor dintr-o clasă şi nu în ultimul rând, relevanța manualului (ca text şi ca sursă de informare) pentru experiența extraşcolară a elevilor. Dacă ar fi să alegem un termen care să caracterizeze un posibil manual al anilor următori ar fi acela de “flexibilitate”.

Studiu individual

Completează tabelul de mai jos după ce ai analizat o lecție dintr-un manual utilizat la clasă. Avansează un punct de vedere asupra situațiilor de utilizare pe parcursul lecției.

Elemente componente/ Situații de utilizare			
Text de autor			
Imagini			
Surse scrise			
Vocabular			
Activități de învățare			
Evaluare			

1.6. Lucrarea de verificare 1

Pornind de la experiența ta practică, enumeră o serie de 3 surse pe care le-ai folosi în trei momente diferite ale lecției. Motivează alegerea făcută într-un eseu liber de 125-150 de cuvinte.

Barem de notare: precizarea surselor: 3 puncte; identificarea celor trei momente ale lecției: 1 punct; validitatea exemplelor de surse în raport cu momentul ales: 3 puncte; respectarea baremului de cuvinte: 1 punct; utilizarea corectă a terminologiei istorice: 1 punct; 1 punct din oficiu.

1.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări

Testul 1. Fotografii şi documente de epocă din arhivele personale, arhiva primăriei şi a şcolii, amintirile oamenilor în vârstă, monumente şi ruine de pe teritoriul comunei, săpăturile arheologice (acolo unde s-au realizat acestea), planul de urbanism al localității.
Testul 2. Întrebări legate de context: când şi unde a fost emis documentul, de cine a fost emis şi cui îi este adresat, cine putea să aibe acces la document în epoca redactării. Întrebări legate de text: ce afirmă, ce anume reprezintă fapte şi care sunt opiniile autorului, care este tonul mesajului, ce încearcă să sugereze. Întrebări legate de subtext: care sunt elementele pe care emitentul le consideră ca fiind ştiute de receptor, ce presupune emitentul că este cunoscut de publicul contemporan şi ce consideră că reprezintă lucruri ştiute doar de receptorul intenționat.

1.8. Resurse suplimentare

Gh. Iutiş, A. Pânzariu, V. Iriciuc, *Istorie. Ghid metodic pentru studenți şi profesori debutanți*, Ed. Universității “Al. I. Cuza” & Ed. Educația 2000+, Iaşi 2005
Robert Stradling, *Multiperspectivitatea. Un ghid practic pentru profesori*, Strasburg 2002 (trad. În limba română)
Site internet: www.gei.de (site-ul Institutului Georg Eckert pentru cercetare internațională asupra manualelor).

1.9. Anexe
Anexa 1.1.

Fig. 1.12. Tablou de H. Sargent, pictorul oficial al armatei britanice pe frontul vestic în timpul Primului Război Mondial, reprezentând soldați gazați

Fig. 1.13. Fotografie de pe frontul de Vest din timpul Primului Război Mondial, reprezentând un exercițiu de retragere a soldaților afectați de gazele de luptă

Fig. 1.14. Afiş de propagandă britanic îndemnând familiile la economisirea resurselor alimentare (textul este “Bucătăria este cheia spre victorie. Mâncați mai puțină pâine“) în timpul Primului Război Mondial;
Fig. 1.15. Afiş german din Primul Război Mondial solicitând populației civi-le economisirea metalului (textul este “Aluminiu, cupru, alamă, nichel, co-sitor sunt suficient în țară. Scoateți-l la vedere, armata are nevoie de a-cestea“).

1.14.	1.15.

Fig. 1.16. Afiş britanic sărbătorind 10 ani de existență a NATO;
Fig. 1.17. Afiş bulgar promovând unitatea defensivă a țărilor din Tratatul de la Varşovia

1.16.	1.17.

Unitatea de învățare 2

Proiectarea demersului didactic la istorie

Cuprins

2.1. Competențele unității de învățare…….. 46
2.2. De la planificarea calendaristică la proiectarea unităților de învățare…….. 46
2.3. Repere în proiectarea unității de învățare. Întrebări utile……... 49
2.4. Aspecte referitoare la evaluare…….. 55
2.5. Lecție şi unitate de învățare……. 60
2.6. Lucrare de verificare 2……. 66
2.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări……... 67
2.8. Resurse suplimentare…….. 67

2.1. Competențele unității de învățare

Pe parcursul acestui modul, urmează să-ți dezvolți următoarele competențe:

- identificarea aspectelor care se pot aborda pe parcursul unei ore;
- enumerarea obiectivelor de referință/competențelor specifice, a conținuturilor de abordat, a activităților de învățare, a resurselor şi instrumentelor de evaluare pentru fiecare oră;
- corelarea diferitelor componente ale proiectului
- realizarea proiectului unei unități de învățare

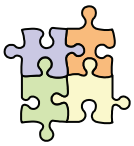
2.2. De la planificarea calendaristică la proiectarea unităților de învățare

La întrebarea „De ce trebuie ca profesorii să proiecteze activitatea didactică ” există mai multe posibile răspunsuri. Gândirea în avans a activității de predare, atunci când este văzută altfel decât ca obligație administrativă sau o rutină, ne dă un sentiment de încredere în legătură cu ceea ce avem de realizat şi poate reduce emoțiile asociate cu activitatea care trebuie realizată. Dar sunt şi motive foarte practice legate fie de pregătirea resurselor didactice necesare, fie de încercarea de a „organiza” timpul pe care îl putem repartiza diferitelor activități.

De la planificarea calendaristică la proiectul unității de învățare

Drumul de la curriculum intenționat, prescris prin documente normative, către aplicarea lui în practica şcolară trece, inevitabil, printr-o verigă intermediară cunoscută ca proiectare didactică. Această “trecere” este necesară pentru că aplicarea curriculumului se realizează într-un context educațional specific, care include multe variabile[1] şi este posibilă, pentru că unul dintre caracteristicile importante ale curriculum-ului este flexibilitatea.

[1] Foarte influente sunt specificul grupului de elevi, cultura instituțională, stilul pedagogic.



Temă de reflecție

Pornind de la citatul de mai jos, identifică şi notează elementele de flexibilitate propuse de noile programe şcolare. Cum ai putea reformula acest citat? Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Studiul „Şcoala la răscruce”[2] surprinde această caracteristică, menționând “... programele şcolare au încetat a avea o funcție eminamente prescriptivă şi conscriptivă pentru profesori. Ele lasă libertate cadrului didactic şi autorilor de manuale să construiască alternative coexistente (şi nu neapărat echivalente) în termenii activităților de predare şi învățare şi de atingere a standardelor de performanță. Profesorii dispun astfel de referințe unice, stipulate în programe, dar şi de grade multiple de libertate pentru aplicarea acestora, întrucât mediile de instruire şi 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. În ultimii ani s-a vehiculat termenul de unitate de învățare, reprezentând un decupaj dezirabil al procesului didactic. *Unitatea de învățare reprezintă o structură didactică deschisă şi 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 desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp şi se finalizează prin evaluare* (Ghid metodologic, 2001:19)[3].

Trimiterea directă la programă, şi nu prin medierea pe care o fac, de obicei, manualele, a însemnat un proces de refocalizare a atentiei şi o provocare pentru profesor de a organiza cunoaşterea propusă elevului, altfel decât ceea ce oferă manualul[4].

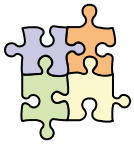
[2] Vlăsceanu, L. (coord.)**,** *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, 2002

[3] Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie. Clasele a IV-a, a VIII-a, MEC/CNC, Editura Aramis, Bucureşti, 2001

[4] Dar de aici apare şi o problemă care nu a fost suficient studiată: cum “rezolvă” profesorul contradicția dintre “oferta” pe care o face manualul şi cea pe care o propune elevilor prin intermediul unității de învățare. Soluțiile sunt diverse şi țin în primul rând, de modul în care ne raportăm la manual: ca sursă principală, dacă nu chiar unică, de învățare sau ca “resursă”, alături de alte resurse pe care folosesc împreună profesorii şi elevii pentru a-şi atinge obiectivele.

Proiectarea unității de învățare[5]

O dată identificate unitățile de învățare şi stabilită succesiunea parcurgerii lor pe durata unui an şcolar, în planificarea calendaristică, profesorul poate trece la conceperea unui proiect didactic concret. Într-o posibilă clasificare a tipurilor de proiecte pedagogice realizate de către profesor, proiectul unității de învățare este unul de nivel mediu, care vizează o perioadă mai mare de timp (în cazul istoriei 3-5 săptămâni). Nucleul funcțional al unității de învățare este reprezentat de corelarea dintre competențe specifice sau obiective de referință şi conținuturile învățării, elemente componente ale programei şcolare. *Structurarea unităților de învățare* reprezintă o activitate de reorganizare a elementelor componente ale programei dintr-o perspectivă personală, cu respectarea elementelor prin care se defineşte conceptul de unitate de învățare. (Ghid metodologic, 2001: 33). *Viziunea personală* implică luarea în considerație a tuturor elementelor care caracterizează un mediu favorabil învățării (interesele elevilor, sursele multiple de învățare şi informare, achizițiile anterioare, resursele didactice, calitățile personale ale profesorului, aspectele specifice mediului şcolar de învățare etc.). *Identificarea, structurarea şi ordonarea unităților de învățare se* realizează la începutul anului şcolar şi se consemnează în planificarea calendaristică, dar proiectarea lor propriu-zisă se face pe toată durata anului şcolar, pe măsură ce se progresează în parcurgerea planificării calendaristice.



Temă de reflecție

Explică de ce nu ai putea intra în detaliile proiectării la începutul anului. Foloseşte spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

[5] Reperele metodologice pentru proiectarea unității de învățare sunt preluate din Ghid metodologic pentru aplicarea programei de istorie. Clasele a IV-a – a VIII-a, Editura Aramis, Bucureşti 2001, pag. 33.

2.3. Repere în proiectarea unității de învățare. Întrebări utile

Repere de proiectare

Câteva repere trebuie avute în vedere în proiectarea unității de învățare:

- numărul de ore alocat pe săptămână;
- integrarea tuturor elementelor componente ale programei; de exemplu, componenta conținuturi este prezentată pe cele două niveluri de explicitare (cel al conceptelor şi problemelor de atins, care este mai abstract şi cel al conținuturilor propriu-zise)[6];
- proiectarea unor activități de învățare într-o succesiune adecvată parcursului învățării (incluzând elemente de diferențiere, învățarea prin cooperare, incluziune[7] etc.) şi o indicare clară a paşilor pentru acele strategii didactice complexe precum investigația, proiectul, jocul de rol, dezbaterea;
- identificarea metodelor şi tehnicilor de evaluare care au cea mai bună relevanță în raport cu obiectivele de referință/competențele specifice vizate de unitatea de învățare.

Proiectarea unei unități de învățare

Proiectarea unei unități de învățare se recomandă a fi făcută ținând seama de următoarele:

- centrarea demersului pe obiective (nu pe conținuturi);
- implicarea în proiectare a următorilor factori:
- obiective (de ce?): obiective de referință
- activități (cum?): activități de învățare
- evaluare (cât?): descriptori de performanță
- resurse (cu ce?)

Aceste întrebări sunt importante pentru orice activitate de proiectare, indiferent că este vorba de unitatea de învățare sau o secvență didactică (un moment al lecției).

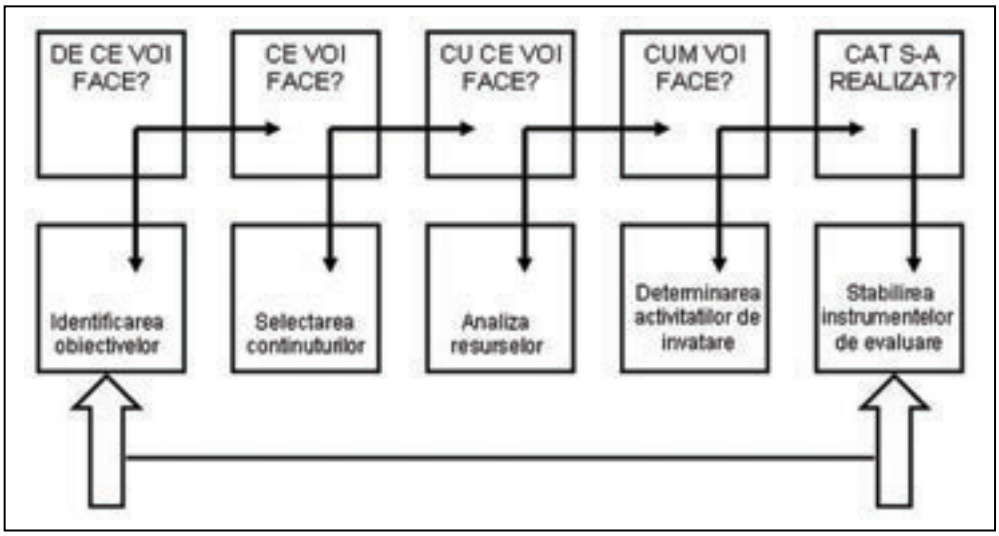


Fig. 2.1. Succesiunea întrebărilor în dezvoltarea unității de învățare

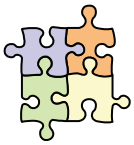
[6] Este vorba despre programele pentru clasele V -VIII şi XI-XII.
[7] Termenul se referă la includerea tuturor categoriilor de elevi în activitatea ce se desfăşoară

Exemplu de proiect de unitate de învățare

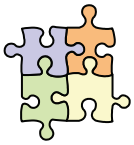
Clasa a VI-a
Unitatea de învățare: Naşterea Europei moderne
Număr de ore: 6 (5+1)

Detalieri de conținut	OR/CS	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1. Demografie şi economie: creşterea demografică şi mişcări de populație	2.1.	Compararea de tabele statistice care prezintă probleme de demografie. Comentarea unor texte	Manuale Culegeri de documente, hărți Activitate de grup 1 oră	Observare sistematică
2. Principii şi valori în organizarea statului (gânditori, monarhi, docu-mente)	3.2.	Formularea unor opinii referitoare la informații pro-venite din lectura textelor Identificarea unor valori exprimate în diferite enunțuri	Culegeri de documente Atlas istoric Manuale Activitate individuală 2 ore	Se verifică tema pentru acasă
3. Principii în politica externă a statelor europene (echilibrul şi rațiunea de stat)	3.3.	Comentarea unor surse istorice (imagini) Formularea unor întrebări în legătură cu o problemă dată	Activitate de grup Culegeri de documente Manuale 1 oră	Raportarea activității
4. Societatea urbană (Paris, Viena, Sankt Petersburg); viața cotidiană	4.2.	Alcătuirea unor enunțuri folosind termeni istorici Descrierea vieții cotidiene dintr-un oraş folosind surse din manual	Manuale Dicționare Activitate individuală 1 oră	Raportarea activității
			2.1, 3.2, 3.3, 4.2, se evaluează prin probă scrisă	

Unitatea de învățare este organizată în jurul principiilor şi valorilor epocii moderne (manifestate în organizarea statului, în politica externă, în viața cotidiană urbană etc.). Obiectivele de referință oferă elevilor posibilitatea de a utiliza informațiile (explicare, comparare, selectare).
Activitățile de învățare crează contextul favorabil inițierii unor investigații simple în legătură cu tema propusă.
Obiective de evaluare: compară statistici şi texte şi formulează un punct de vedere; recunoaşte în texte sau imagini cuvinte/expresii plastice referitoare la idei şi sentimente ale oamenilor, calități, dorințe; identifică asociind un text cu o imagine (Ghid metodologic, 2002: 37).



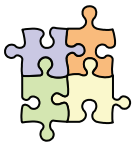
Temă de reflecție
Completează lista activităților de învățare cu cel puțin două exemple. Pentru a rezolva această sarcină consultă programa clasei a VI-a şi manualul pe care îl utilizezi la clasă. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Temă de reflecție
Identifică pentru exemplul de mai sus tipurile de activități de învățare şi formulează un punct de vedere în legătură cu succesiunea în care se derulează acestea. Foloseşte spațiul de mai jos pentru a nota răspunsul.

De ce proiectarea pe unități?

Unitățile de învățare reprezintă o formulă de conciliere între proiectarea pe termen lung (planificarea calendaristică, în cazul nostru) şi aceea care vizează o lecție. Faptul că unitatea de învățare se desfăşoară continuu pe o perioadă de timp permite un nivel mai înalt de organizare a activităților de învățare şi o diversificare a lor. Situarea activităților de învățare în centrul demersului de proiectare are legătură cu centrarea întregului demers didactic pe elev.



Temă de reflecție
Crezi că proiectele unităților de învățare te ajută în activitatea la clasă? Motivează răspunsul în spațiul de mai jos.

Forma grafică a unității de învățare

Care este forma grafică pe care o poate adopta proiectul? Poate fi descriptivă sau sub forma tabelului. Varianta a doua are avantajul de a permite vizualizarea mai rapidă a corelărilor orizontale şi verticale. Pentru comparație, vom prezenta structura unei unități de învățare ("study unit") din Anglia. În sistemul de învățământ englez, unitățile sunt planuri pe termen mediu, proiectate de obicei pentru un semestru sau mai puțin. Ele prezintă obiectivele de învățare care reflectă programa de studiu, posibilele activități de predare şi rezultatele învățării. Ordonarea obiectivelor învățării şi a activităților promovează progresul în interiorul şi în afara unității. Fiecare unitate propune o alocare de timp.

Exemplul din Anglia[8]

Titlul unității (engl. "title of the unit": fiecare unitate are un număr şi un titlu, iar unele titluri sunt formulate în termeni de întrebare. Numărul unității nu implică o ordine în care unitățile de studiu ar trebui predate.

Despre unitate (engl. "about the unit"): reprezintă o descriere a unității şi identifică focalizările principale ale predării şi învățării. Aceasta descrie cunoştințele, deprinderile şi înțelegerile acoperite de programa şi sugerează contexte alternative. Este propus şi un număr de ore, dar este accentuala problema luării în considerare a diferențelor care pot să apară în legătura cu orele propuse.

Locul unității într-un context mai larg (engl. "where the unit fits in"): conține sugestii despre localizarea unității într-un context mai larg al schemei, pe ce învățări anterioare se bazează, cum este legată cu alte unități[9].

[8] History. Schemes of Work, Qualifications and Curriculum Authority, London, 2000.
[9] În cazul nostru, aceasta ar fi o reflecție asupra poziției posibile a unității de învățare în planificarea calendaristică.

Aşteptări (engl. “expectations”): descrieri generale ale ceea ce ar trebui să ştie şi să fie capabili să facă majoritatea elevilor. Sunt descrise, de asemenea, răspunsurile care pot fi obținute de elevii sub şi peste standardul aşteptat pentru grupul țintă. Ele se bazează pe descriptori de nivel.

Limbajul (engl. “language for learning”): conține un inventar de termeni specifici temei abordate.

Resursele (engl. “resources”): identifică resurse specifice istoriei, care sunt necesare unității de studiu şi nu sunt în mod obişnuit prezente în clasă.

Învățare anterioară (engl. “prior learning”): reprezintă de cunoştințe şi deprinderi care sunt folositoare elevilor înainte de a începe unitatea. Sunt incluse unitățile care ar fi trebuit să fie parcurse deja. Aceste informații accentuează componenta deprinderi mai mult decât cea privitoare la cunoştințe[10].

Învățarea în afara şcolii (engl. “out of school learning”): sugerează oportunitățile de învățare din afara şcolii, realizate individual sau în familie.

Învățare viitoare (engl. “future learning”): descrie modul în care unitatea se leagă de activitatea viitoare.

Activități de predare posibile (engl. “posible learning activities”): propuneri de activități ce pot fi desfăşurate pentru a asigura elevilor dezvoltarea cunoştințelor, deprinderilor şi înțelegerilor conturate prin obiective. Unele activități solicită mai mult timp decât altele, iar profesorii trebuie să judece care dintre activități sunt mai potrivite pentru un anumit grup. Activitățile sunt grupate sub titluri prezentate sub forma unor întrebări care indică focalizarea pe activități

Unitățile pot fi combinate pentru a acoperi cerințele programei.
Când decid cum să combine unitățile, profesorii pot lua în considerare următoarele:

- să construiască un plan care combină unități propuse prin documentele curriculare (units) cu altele dezvoltate la nivelul şcolii;
- să decidă când anume să predea o parte anume a programei;
- să facă un studiu comparativ a două societăți prin aducerea împreună a două unități din perioade diferite;
- să folosească ideile şi demersurile propune într-o unitate particulară şi să o adapteze pentru a acoperi diferite conținuturi;
- să folosească o unitate particulară pentru a asigura aprofundarea sau extinderea unei unități;
- să folosească o unitate particulară pentru a asigura o bază de plecare pentru un studiu proiectat la nivelul şcolii.

[10] În sistemul românesc, termenul folosit este cel de învățări anterioare sau idei ancoră.

Temă de reflecție
Poți realiza proiectul unității de învățare pornind de la reperele de mai sus? Cum îți este mai uşor? Să foloseşti reperele de proiectare oferite de ghidul metodologic realizat de CNC sau după exemplul englez? Explică. Foloseşte spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Fig.2.2. Repere în proiectarea unității de învățare – concluzii

PROIECTAREA SE REALIZEAZA PORNIND DE LA EFORTUL DE GANDIRE AL FIECARUI PROFESOR

PROBLEMA MAJORA A PROFESORULUI ESTE INVATAREA GANDIRII ACTULUI DIDACTIC CU ORIENTAREA PE MOMENTUL URMATOR (PROIECTAREA TOCMAI ACEST LUCRU ORIENTEAZA: GANDIREA IN AVANS A ETAPELOR SI A ACTIUNILOR CONCRETE ALE PREDARII)

PROIECTAREA SE REALIZEAZA PE BAZA CERINTELOR PROGRAMEI SI NU DUPA MANUAL (ACESTA ESTE DOAR O RESURSA SI ESTE RECOMANDABIL SA SE FOLOSEASCA IN ANUMITE CONTEXTE DE PROIECTARE

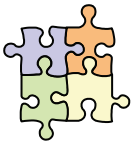
MODUL IN CARE A FOST PROIECTATA O SECVENTA POATE FI CONTRAZIS LA APLICAREA EFECTIVA; PROIECTUL VA FI AMENDAT LA CONTACTUL CU SITUATIA REALA

REPERELE PE CARE LE ARE PROFESORUL IN PROIECTARE SUNT NUMEROASE SI, DESEORI, CONFLICTUALE: CELE MAI IMPORTANTE TIN DE PROGRAMA SI DE CARACTERISTICILE SI NEVOILE GRUPURILOR DE ELEVI CU CARE SE LUCREAZA

CE CONTEAZA NU ESTE FORMA, CI FONDUL PROBLEMEI: CELE 5 RPERE MAJORE

PROIECTAREA SE REALIZEAZA INAINTE DE INTRAREA IN CLASA SI REFLECTA UN DE-MERS RIGUROS

IMPUNEREA UNUI FORMAT DE PROIECTARE POATE INGADUI LIBERTATEA METODOLOGICA A PROFESORULUI



Temă de reflecție
Care dintre aspectele de mai sus întruneşte acordul tău? Motivează alegerea făcută. Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

2.4. Aspecte referitoare la evaluare

Aspecte referitoare la evaluare

Evaluarea, în calitatea de apreciere a reacțiilor elevilor la procesul de învățare se petrece continuu, pentru că procesul didactic reprezintă o interacțiune. Astfel, răspunsul elevului la întrebările profesorului sau ale colegilor, implicarea sau neimplicarea în realizarea unei sarcini individuale sau de grup, comentariile pe care le face pe parcursul activităților permit profesorului să formuleze o judecată de valoare asupra prestației elevului.

Componenta evaluare ocupă un loc important în cadrul unității de învățare: finalizarea unei unități de învățare se face prin evaluare, iar proiectul unității de învățare include componenta evaluare continuă care asigură condiții pentru obținerea feedback-ului şi urmărirea progresului în învățare.

Evaluarea în contextul unității de învățare ar trebui să asigure evidențierea progresului înregistrat de elevi în raport cu sine însuşi pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programă. Această repoziționare a evaluării în demersul didactic implică:

- deplasarea accentului de la evaluarea sumativă, care inventariază, selectează şi ierarhizează prin notă, la evaluarea formativă, având ca scop valorificarea potențialului de care dispune fiecare elev în parte şi contribuie la perfecționarea stilului de învățare a elevului.
- realizarea unui echilibru dinamic între evaluare scrisă şi evaluarea orală (aceasta susține comunicarea profesor-elev);

- folosirea cu o mai mare frecvență a metodelor de autoevaluare şi de evaluare prin consultare în grupuri mici, pentru a se verifica modul în care elevii îşi exprimă opinii şi reacționează la opiniile celorlalți.

Câteva repere trebuie să aibe în vedere profesorul când proiectează evaluarea:
Când şi cu ce scop evaluez?
Pentru ce tip de evaluare optez?
Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
Cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cît mai obiectivă şi relevantă?
Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor şi pentru a asigura progresul şcolar al elevilor? (Ghid metodologic, 2001:23)

Metode complementare de evaluare

În cele ce urmează vom considera câteva aspecte legate de metodele complementare de evaluare utilizate în contextul istoriei.

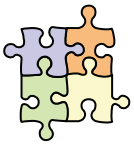
Observarea sistematică a elevilor este o metodă alternativă de evaluare, foarte potrivită pentru a evalua comportamente afectiv-atitudinale. Pot fi evaluate:

- capacități/competențe: organizarea şi interpretarea datelor, selectarea şi organizarea corespunzătoare a instrumentelor de lucru, descrierea şi generalizarea unor procedee, tehnici, relații, utilizarea materialelor auxiliare pentru a demonstra ceva, identificarea relațiilor, utilizarea calculatorului în situații corespunzătoare;
- atitudinea față de sarcina dată: concentrarea asupra sarcinii de rezolvat, implicarea activă în rezolvarea sarcinii, formularea unor întrebări pertinente desre sarcina de lucru, îndeplinirea sarcinii, revizuirea metodelor şi a rezultatelor;
- competențele de comunicare: discutarea sarcinii şi a rezultatelor activității cu profesorul şi cu colegii.

Analiza surselor istorice, negocierea etapelor din realizarea unui proiect, participarea la o simulare sau un joc de rol sunt situații de învățare care permit utilizarea observării. Una dintre sarcinile profesorului este de a concepe instrumentul de evaluare pe care îl va folosi, respectiv formularul de observare.

Portofoliul este un instrument de evaluare complementară care regrupează rezultate ale învățării pe o perioadă îndelungată. “Portofoliul oglindeşte atât evoluția elevilor, cât şi performanțele principale şi opțiunile acestora. Prin complexitatea şi bogăția informației pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului /.../ portofoliul poate constitui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări“[11]. Portofoliul se poate raporta la o materie, la un curs opțional, dar şi la întreaga activitate în şcoală. Din această perspectivă, portofoliul poate concura testul grilă pe temeiul standardizării, dar şi al transparenței şi mai ales al utilității a ceea ce se evaluează.

[11] Istorie. Ghid de evaluare, Editura Prognosis, Bucureşti 2000.



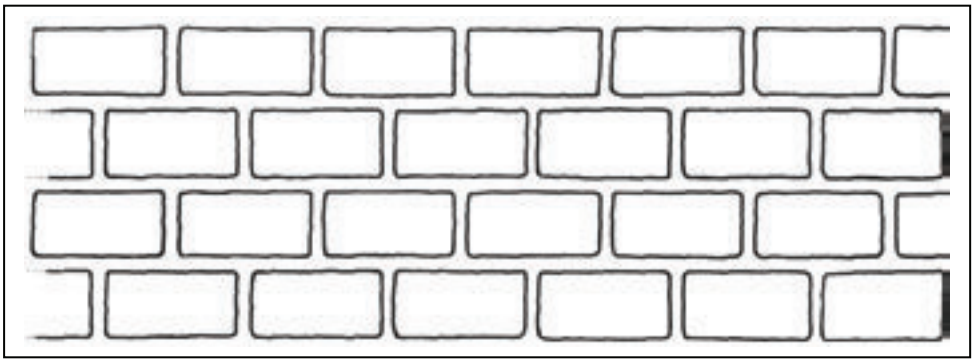
Temă de reflecție
Proiectează o activitate de evaluare care să utilizeze una dintre metodele de evaluare prezentate mai sus. Formulează cerința, propune timpul de lucru şi concepe un instrument care să măsoare performanțele elevilor (listă de verificare, chestionar, formular de observare, grilă de evaluare etc.). Utilizează spațiul de mai jos pentru a formula răspunsul.

Printre preocupările privitoare la evaluare se află şi elaborarea unor noi modalități de reprezentare a evaluării, mai motivante pentru elevi decât obişnuitele formulare de examen. Prezentăm mai jos două dintre ele.

Zidul cu grafitti

Elevii scriu răspunsurile la sarcinile de lucru în tehnica folosită de pasionații acestei forme de artă (caractere colorate şi fără o formă prestabilită). Această formă de reprezentare este utilizabilă atât în situația de autoevaluare cât şi ca evaluare de grup. În primul caz, îl ajută pe elev să conştientizeze nivelul de performanță la care a ajuns.

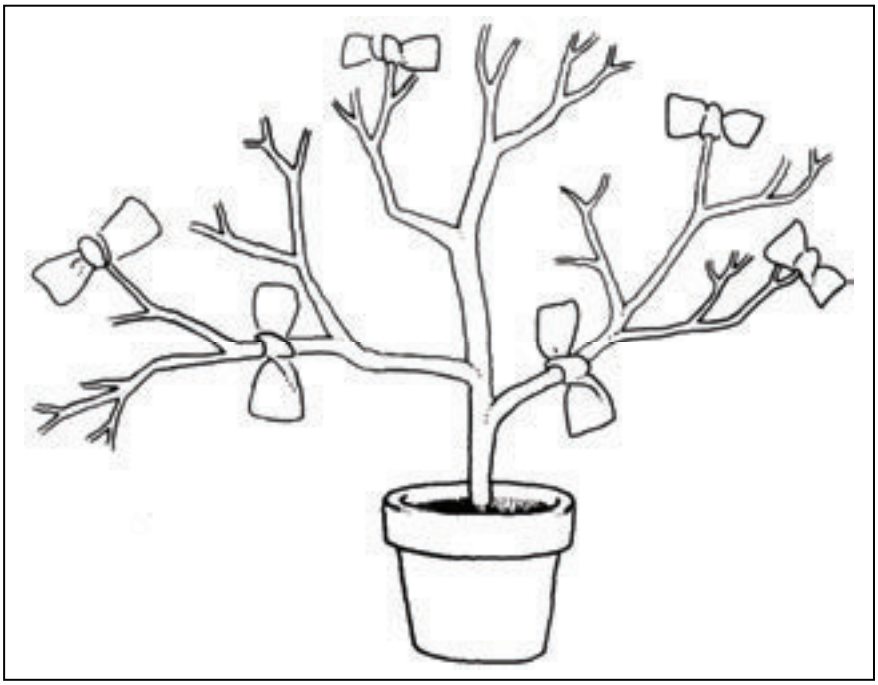
Fig. 2.3.
Zidul cu grafitti



Copacul japonez

Elevii scriu răspunsurile la sarcinile de lucru şi le pun pe o ramură pusă într-un ghiveci. În cazul lucrului pe echipe, elevii decid în grup unde anume să le pună (variantă: fiecare grup negociază cu celelalte grupuri cu privire la ordonarea bilețelelor).

Fig. 2.4.



Paşi în conceperea probelor scrise de către profesor

Mare parte din activitatea de evaluare desfăşurată de profesor priveşte conceperea probelor de evaluare, în care se utilizează trei categorii de itemi : obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi[12]. Folosirea acestor modalități clasice de evaluare are câteva avantaje, unul dintre ele fiind utilitatea în pregătirea elevii pentru evaluările naționale. Se consideră că o evaluare eficientă trebuie :

- să arate profesorilor dacă au fost atinse obiectivele consemnate în programele şcolare;
- să ajute profesorii să facă o diagnoză a progresului elevilor;
- să ajute profesorul să adapteze activitățile elevilor la posibilitățile lor reale;
- să furnizeze feed-back către părinți;
- să ajute profesorii să-şi evalueze propria activitate.

Sursele pe care le poate folosi profesorul din România pentru a proiecta evaluarea sunt: programa şcolară, **programele pentru evaluările naționale,** manualele şcolare, auxiliare didactice.

Pentru construirea probelor de evaluare se recomandă paşii următori :

[12] Istorie. Ghid de evaluare, Editura Progonsis, Bucureşti 2000.

1. Identificarea obiectivelor de evaluare
2. Alegerea itemilor relevanți pentru evaluare
3. Construirea cerințelor/itemilor (Item: întrebare/cerință + formatul acesteia + răspunsul aşteptat)
4. Alcătuirea baremului de corectare şi notare

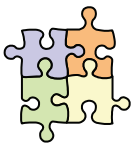
Să luăm un exemplu de proiectare a unui test pentru unitatea de învățare "Naşterea Europei moderne" (vezi şi paginile 46-47).

Având în vedere obiectivele de referință propuse, *putem identifica următoarele obiective de evaluare*: să completeze axe cronologice simple; să utilizeze harta istorică; să utilizeze adecvat termenii istorici învățați.

Alegerea itemilor relevanți pentru evaluare: pornind de la conținuturile parcurse şi de la marja de timp ce poate fi alocată evaluării şi ținând cont de evoluția elevilor pe durata parcurgerii unității de învățare, considerăm cu sunt relevanți pentru evaluare itemii obiectivi şi semi-obiectivi.

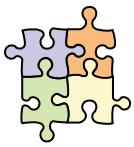
Itemii obiectivi şi semi-obiectivi ce pot fi propuşi sunt: identifică pe hartă două dintre oraşele menționate şi precizează statele pe teritoriul cărora se află astăzi (Viena, Paris, Sankt-Petersburg, Cluj, Roma); alege din lista de mai jos cel puțin trei termeni pe care să-I foloseşti în redactarea unei compuneri referitoare la viața urbană cotidiană la începuturile epocii moderne (termenii: burghezie, manufactură, latifundia, țărănime aservită, bancă, bursă, troc, artişti); pe o axă a timpului aşează în ordine cronologică următoarele evenimente (fondarea Sankt-Petersburgului, descoperirea Americii, Marea Ciumă, domnia Mariei Tereza, iosefinismul, Congresul de la Viena, asediul Vienei).

Alcătuirea baremului de corectare şi notare: câte două puncte pentru fiecare item (se porneşte de la nota 4). Vor fi considerate răspunsuri corecte următoarele: Austria, Franța, Federația Rusă, România, Italia; burghezie, manufactură, bancă, bursă; Marea Ciumă, descoperirea Americii, asediul Vienei, fondarea Sankt-Petersburgului, domnia Mariei Tereza, iosefinismul, Congresul de la Viena.



Temă de reflecție

Alege dintre enunțurile de mai sus unul care ți se pare cel mai relevant pentru demersul de proiectare la istorie şi motivează alegerea.
Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.



Temă de reflecție
Folosind exemplul de mai sus, construieşte un test care să includă câte un item din cele trei categorii menționate, pentru o altă unitate de învățare. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

2.5. Lecție şi unitate de învățare

Lecție şi unitate de învățare

Lecția este înțeleasă ca o componentă operațională pe termen scurt a unității de învățare. Introducerea proiectării pe unități de învățare a schimbat optica în legătură cu proiectul lecției, pentru că unitatea de învățare include elementele de bază ale unui proiect de lecție.

Studiu individual
Pentru una dintre lecțiile incluse în proiectul unității de învățare comentează relația dintre obiectivul de referință şi conținutul. Apoi analizează programa şi propune un alt obiectiv. Ce consecințe ar antrena modificarea făcută pentru celelalte elemente componente ale proiectului?
Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Distincția care se face între cele două categorii de proiecte este nivelul de generalitate, lecția reprezentând nivelul tactic, operativ al proiectării, iar unitatea de învățare pe cel strategic. Ca şi în cazul celorlalte documente de proiectare, proiectul de lecție este un document personalizat. Ideea unui model unic şi perfect al proiectului de lecție nu ar trebui să preocupe atât de mult profesorii. Ceea ce trebuie să stea în atenție este utilitatea documentului proiectat şi calitatea lui de a ne oferi o imagine inteligibilă a ceea ce intenționăm să se petreacă pe parcursul lecției.
Formatul proiectului depinde şi de strategia didactică pentru care optăm: o lecție bazată pe un demers expozitiv va diferi de cea în care propunem un demers bazat pe investigație pentru că modul de implicare al celor doi actori (grupul de elevi şi profesorul) diferă.
Proiectul lecției poate lua forma unui „scenariu didactic" care prezintă concret cum se derulează cele 45-50 minute ale unei lecții. Un asemenea instrument de proiectare include mai multe secvențe cu alocări specifice de timp şi sarcini precise pentru elevi

Unitatea didactică: Naşterea Europei moderne
Lecția : "Viața cotidiană în marile oraşe

Posibile activități desfăşurate pe parcursul lecției:

1. Identificare problemelor-cheie propuse de lecție folosind tehnica « Ştiu –Vreau să ştiu-Am învățat » (10 min)
2. Activitate de grup: analiză de imagini şi texte folosind fişe de lucru (20 min):
- Constituirea grupurilor
- Prezentarea sarcinii de lucru şi a modalității de raportare
- Realizarea sarcinii de lucru
- Raportarea

3. Activitate frontală: alcătuirea unui tabel sintetic conținând informațiile extrase din surse (10 min)
4. Activitate individuală: exercițiu de scriere folosind termeni şi date rezultate din activitățile anterioare (10 min)
5. Evaluare

Programul "Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice" propune un parcurs didactic bazat pe etapele dezvoltării gândirii critice: *evocare, realizarea sensului, reflecție.* Pentru fiecare dintre ele se recomandă folosirea metodelor şi procedeelor specifice. Demersul este interesant pentru că include şi ceea ce se întâmplă înainte şi după lecție.

Profesorul este orientat în proiectare prin intermediul mai multor întrebări.

Înainte de începerea lecției

Motivația: de ce este valoroasă lecția, cum se leagă ea de ceea ce am predat deja şi de ceea ce voi preda mai departe, ce ocazii pentru exersarea a gândirii critice oferă lecția

Obiectivele: ce cunoştințe şi înțelegeri vor fi exploatate sau transmise, ce vor putea face elevii cu acestea

Condiții prealabile: ce trebuie să ştie şi să poată face un elev pentru a învăța această lecție (i.e. cunoştințe anterioare despre conținut, capacitatea de a folosi procesele de gândire şi învățare presupuse de lecție

Evaluare: ce dovezi vor exista că elevul a învățat

Resursele şi managementul: cum vor fi gestionate resursele şi timpul pentru diversele activități

Lecția propriu-zisă

Evocare: cum vor fi conduşi elevii către formularea unor întrebări şi scopuri pentru învățare, cum vor ajunge să-şi examineze cunoştințele anterioare

Realizarea sensului: cum va fi explorat conținutul de către elevi? Cum îşi vor monitoriza ei înțelegerea acestui conținut?

Reflecție: cum vor utiliza elevii sensul lecției? Cum vor fi îndrumați să caute informații suplimentare, răspunsuri la întrebările care mai există şi rezolvări pentru neclaritățile rămase?

Încheiere: La ce concluzii ar trebui să se ajungă până la sfârşitul lecției? În ce măsură este de dorit să se rezolve problemele ridicate?

După lecție

Extensie
Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la această lecție? Ce ar trebui să facă elevii o dată ce s-a terminat lecția?

Temă de reflecție

Formulează sarcina de lucru pentru una dintre activitățile de învățare propuse. Menționează: ce le vei cere elevilor, cum vor lucra, cât timp, cum vor raporta, cum vei folosi rezultatele activității pentru una dintre situațiile: în lecția respectivă, în altă lecție. Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Indiferent de forma pentru care se optează, proiectul lecției solicită profesorului numeroase decizii. Imaginea de mai jos surprinde diferitele planuri ale conceperii unei lecții/unități de învățare şi întrebările care-l pot ghida pe profesor în demersul său de proiectare.
Este greu de presupus că putem concepe un format al proiectului care să includă toate aspectele din imagine. De aici concluzia că în realizarea proiectului profesorul face anumite opțiuni, insistând pe elementele considerate esențiale pentru situația didactică respectivă.

Fig. 2.5.

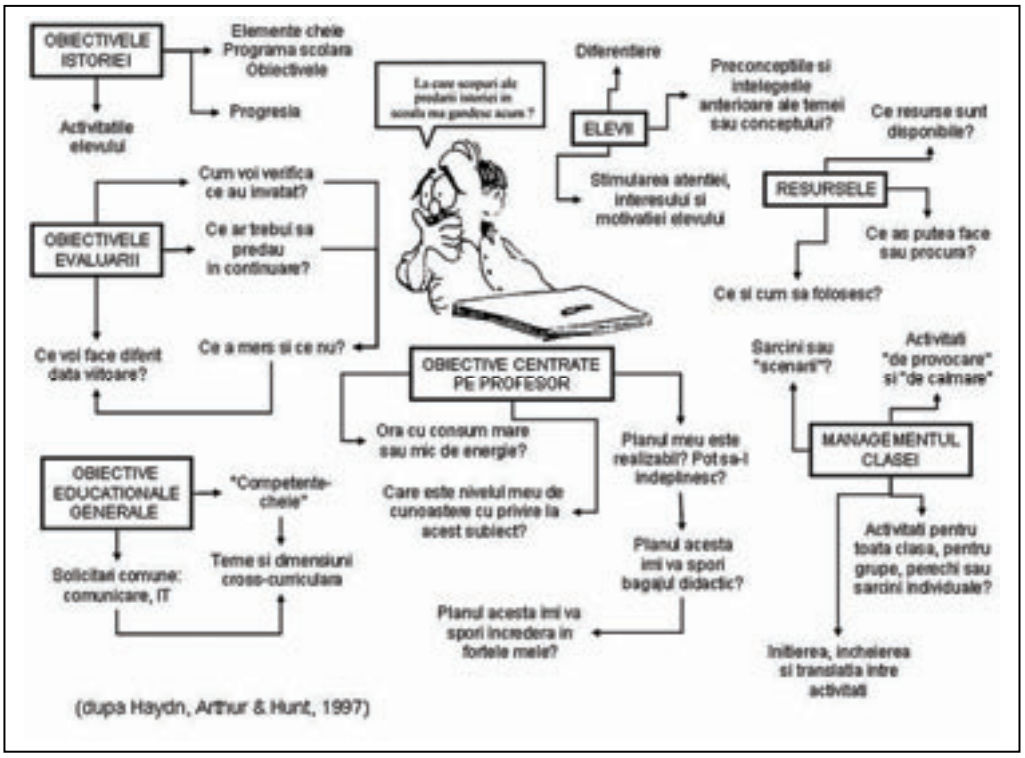


Fig. 2.6.
Tensiuni în proiectare

RECONCILIEREA INTRE PROIECTAREA PE TERMEN LUNG SI SCURT

ECHILIBRUL DINTRE ACTIVITATI CARE CONSOLIDEAZA O EXPERIENTA SI CELE CARE EXTIND REPERTORIUL

RELATIA DINTRE PROGRES IN INVATARE SI OBIECTIVELE EVALUARII CARE VIZEAZA CEEA CE ELEVII AU INVATAT DEJA

FOCALIZAREA PE CUNOSTINTE, DEPRINDERI SI INTELEGERI LEGATE DE ISTORIE SI FOCALIZAREA PE CONTROL, MOTIVATIE, DEPRINDERI GENERALE SAU CROSS-CURRICULARE

Temă de reflecție
Completează lista celor patru cu încă două formulări cu care te confrunți mai frecvent în proiectarea demersului didactic la istorie. Argumentează răspunsul. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Temă de reflecție
Reamintește-ți cele cinci elemente cheie ale proiectului unității de învățare. Elaborează proiectul unei unități de învățare şi notează răspunsurile la întrebările şi categoriile de probleme formulate în fig. 2.1. Folosește spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Test de autoevaluare 1

Completează următoarele enunțuri:

Elementele componente ale proiectului unității de învățare sunt:

Pentru proiectul unității de învățare voi folosi din programa şcolară:

Etapele de elaborare a unei probe de evaluare sunt:

Diferența dintre lecție şi unitatea de învățare este:

Răspunsul poate fi consultat la pagina 64

2.6. Lucrare de verificare 2

Pornind de la schema reprezentată în figura 2.1., alcătuieşte proiectul unei unități de învățare. Apoi, argumentează următoarele relații: aceea dintre obiective de referință şi activități de învățare şi, respectiv, dintre activități de învățare şi resurse.

Barem: 5 puncte pentru alcătuirea proiectului conform schemei prezentate şi câte 2 puncte pentru argumentarea celor două relații, 1 punct din oficiu.

2.7. Rezultatele testelor de autoevaluare. Recomandări

Detalieri de conținut, obiective de referință sau competențe specifice (pentru clasele a IX-a – a X-a), activitățile de învățare, resursele, evaluarea.
Obiectivele de referință sau competențele specifice, conținuturile, activitățile de învățare (în cazul programelor pentru clasele a V-a – a VIII-a).
Identificarea obiectivelor de evaluare, alegerea itemilor relevanți pentru evaluare, construirea cerințelor/itemilor (Item: întrebare/cerință + formatul acesteia + răspunsul aşteptat), alcătuirea baremului de corectare şi notare.
Lecția reprezintă componenta operațională, unitatea de învățare componenta strategică.

2.8. Resurse suplimentare

Simona Elena Bernat, Tehnica învățării eficiente, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003
I. Negreț-Dobridor, I. O. Pânişoară, Ştiința învățării. De la teorie la practică, Editura Polirom, Iaşi, 2005
Ştefan Popenici, Pedagogia alternativă. Imaginarul educației, Editura Polirom, Iaşi, 2001
L. Căpiță, C. Căpiță, Tendințe în didactica istoriei, Editura Paralela 45, Bucureşti, 2005

Unitatea de învățare 3

Demersuri inovative în practica la clasă

Cuprins

3.1. Competențele unității de învățare…….. 66
3.2. Noi abordări în metodologia didactică……... 66
3.3. Jocuri şi simulări – relevanță şi utilitate didactică……. 78
3.4. Investigația – adaptări la studiul istoriei……. 84
3.5 Studiul de caz……. 91
3.6. Prelegerea – o perspectivă modernă……. 101
3.7. Tehnici şi strategii de învățare la istorie……. 105
3.8. Lucrare de verificare 3……. 113
3.9. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări……. 113
3.10. Resurse suplimentare……. 114
3.11. Anexe……... 114

3.1. Competențele unității de învățare

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

- selectarea metodele adecvate pentru facilitarea învățării conceptelor operaționale şi dezvoltarea competențelor specifice istoriei;
- aplicarea unei metodă sau set de metode pentru predarea şi evaluarea cunoştințelor de istorie;
- evaluarea eficacității diferitelor metode de predare şi evaluare a cunoştințelor la istorie;
- oferirea elevilor de strategii de învățare adecvate istoriei.

3.2. Noi abordări în metodologia didactică

Metodele centrate pe elev

Căile sau modalitățile prin care profesorii facilitează procesul de învățare stau astăzi sub semnul conceptului de *învățare activă*, un demers care solicită elevilor modalități de implicare consistentă în procesul învățării. Termeni precum *tip de învățare, context sau mediu de învățare* sunt la fel de frecvent folosiți ca şi cei referitori la scopurile învățării sau la rezultatele învățării.

Metodele centrate pe elev, pe demersurile sale de învățare, accentuează roluri noi – care se adaugă celor tradiționale – pentru cadrul didactic. Astfel, domeniul de cunoaştere istoric trebuie învățat şi predat ca proces şi ca metodă, prin eforturile proprii ale elevului, prin observație, experiment, anchete, adică prin experimente sau trăiri proprii, organizate şi gestionate de elevi şi prin sprijinirea acestei învățări de către profesor. Prin urmare, rolurile şi funcțiile profesorului sunt cele ale meditației, de organizare a situațiilor de învățare activă, de

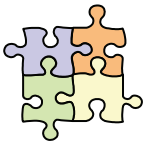
sprijinire a elevilor să învețe singuri şi în grup. Profesorul devine mai degrabă un „antrenor” (coach) decât depozitarul cunoaşterii.

Definiția metodei

Metoda se defineşte drept cale sau modalitate de lucru folosită de profesori şi elevi în interacțiunea didactică pentru atingerea scopului educațional propus. M. Ionescu şi I. Radu (2003) consideră că în context curricular fiecare metodă este concepută ca posibilitate sau cale de predare-învățare-evaluare.

Perspectiva elevilor asupra metodelor este şi ea interesantă. R. Brown (1996) citează un studiu realizat în Anglia în legătură cu motivele pentru care elevii au ales sau nu istoria pentru susținerea examenului pentru obținerea Certificatului de Studii Secundare (notă). Răspunsul este plin de învățăminte: elevii au plasat “structura şi varietatea metodelor de predare” în fruntea listei motivelor care i-au făcut să aleagă istoria; alte motive menționate au fost interesului arătat de profesori pentru fiecare elev în parte, nivelul de performanță măsurat în termenii modului în care elevii văd succesul la acest obiect de studiu şi nivelurile consecvente de succes la examen.

Concluzia studiului este că pentru elevi contează mai puțin *ce* învață şi mai mult *cum* învață. Parteneriatul elev – profesor este, din această perspectivă, o caracteristică fundamentală a procesului modern de predare-învățare. Deşi acest studiu nu o afirmă explicit, interesul elevilor pentru cum învață este şi rezultatul calității interacțiunilor dintre profesori şi elevi.



Temă de reflecție

1. Consideri că un studiu similar celui realizat în Anglia ar avea aceleaşi rezultate şi în România? Motivează răspunsul şi foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

2. T. Wragg, în The cubic curriculum (1997), abordează tema strategiilor de predare-învățare pornind de la demersurile de învățare utilizate de elevi, indiferent de obiectul de studiu. El identifică următoarele demersuri: a spune, a descoperi, a lucra în echipă, a observa, a imita, a practica. Alege unul dintre demersurile menționate şi formulează o activitate de învățare pentru o lecție de istorie.

Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsurilor.

Schimbările din sistemul educațional din România şi inovația la nivelul metodelor

Deşi se consideră că profesorul este singurul care trebuie să decidă în privința metodelor folosite pentru a se atinge scopurile educaționale propuse, documentele curriculare, mai ales programele şcolare, încep să conțină elemente legate de metodologia didactică. În România, programele şcolare pentru clasele a IX-a – a X-a fac trimitere la principii şi demersuri care ar trebui să ghideze procesul de predare-învățare şi evaluare; *problema multiperspectivității, a dimensiunii europene, a abordării problemelor controversate şi sensibile, ca şi a evaluării sau a utilizării noilor tehnologii de informare şi comunicare sunt doar câteva exemple menite să orienteze demersurile concrete ale profesorului*. În plus, trebuie să ținem cont de faptul că repertoriul de metode care pot fi folosite de către profesor se extinde continuu, mai ales datorită împrumuturilor din alte domenii, în condițiile în care procesul educațional depăşeşte cadrul strict al instituției şcolare.

Sursele schimbării

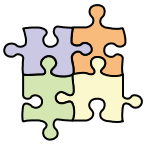
Pot fi identificate câteva dintre sursele care contribuie la schimbările metodologiei didactice în domeniul istoriei:

- introducerea în programele şcolare a unor noi domenii de conținut (este cazul temelor controversate şi sensibile sau a istoriei recente), ca şi a atitudinilor şi valorilor ca elemente componente specifice; de notat este faptul că acest domeniu al valorilor şi atitudinilor, deşi cel mai departe de domeniul academic (vezi şi unitatea de învățare referitoare la utilizarea surselor), are o semnificație aparte pentru disciplina şcolară[1];
- noile principii care ghidează studiul istoriei (de exemplu multiperspectivitatea sau dimensiunea europeană în istorie), incluse în documente elaborate la nivel european (de ex. Recomandarea nr.15/2001 a Consiliului Europei) sau internaționale (recomandările Conferinței Disarming History, UNESCO 1999); deşi acestea par să fie axate mai degrabă pe zona relației dintre valori şi selecția conținuturilor, aceste principii impun noi constrângeri la nivelul metodelor (de exemplu, stimularea atitudinilor proactive nu poate fi realizată la fel de

[1] Subliniem încă odată faptul că disciplina şcolară nu are de ce să evite transferul de valori şi atitudini; problema este ce valori şi atitudini sunt promovate (vezi şi unitatea de învățare referitoare la predarea istoriei şi educația civică).

eficient prin prelegere cum poate fi realizată, să spunem, prin anchetă);

- legăturile mai strânse pe care le are istoria cu obiecte de studiu din aria curriculară „Om şi societate” sau din aria „Limbă şi comunicare”;
- diversificarea conținutului manualelor şcolare, la nivelul utilizării surselor istorice, dar şi al activităților propuse;
- programele de formare a profesorilor, cel mai influent fiind „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”[2]; strict legat de domeniul istoric, menționăm şi lectoratele de vară ale Societății de Ştiințe Istorice din România sau programele rulate de către Asociația Profesorilor de Istorie din România (APIR-CLIO) cu ajutorul Centrului Educația 2000+;
- metodologiile împrumutate din domeniul „noilor educații”, influente fiind cele utilizate în educația civică.



Temă de reflecție

Reciteşte cu atenție paragraful de mai sus şi ordonează în ordinea importanței trei dintre sursele schimbării menționate. Motivează răspunsul. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Relația dintre curriculum şi metode

Metodologia didactică este influențată de schimbările de la nivelul curriculumului. Această afirmație se poate susține cu cel puțin două exemple.

Atâta timp cât s-a considerat că studiul istoriei trebuie să ajute elevii să înțeleagă modul în care istoricii construiesc domeniul de cunoaştere, metodele au avut în centrul atenție studiul surselor şi interpretarea acestora. Demersul cel mai relevant a fost cel investigativ (vezi infra).

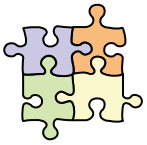
Dar acest tip de abordare este influențat astăzi de discuțiile referitoare la aplicabilitatea istoriei, ca şi a altor obiecte de studiu cu o puternică dominantă teoretică, în viața reală. Această situație, legată de regândirea locului pe care-l ocupă educația formală în pregătirea pentru viața profesională şi pentru învățarea pe durata întregii vieți, determină regândirea metodelor de predare-învățare-evaluare alături şi împreună cu reformularea finalităților studiului istoriei în şcoală.

[2] Deşi este un program inițiat şi condus de către profesorii de limba română, profesorii de istorie nu au decât de câştigat din participarea la acest program.

"Alfabetizarea critică"	Un rol greu de contestat pare a fi utilizarea istoriei pentru a dezvolta, analiza şi evalua critic informația; cu alte cuvinte, o contribuție indiscutabilă la ceea ce se numeşte "alfabetizare critică" (engl. *critical literacy*). Şi aceasta pentru că pe parcursul studiului istoriei în şcoală elevii identifică şi analizează exemple de proastă folosire a istoriei (precum falsificarea sau distorsiunea). Aşa cum au observat cei care au luat în discuție problema stereotipurilor şi a clişeelor, ceea ce este semnificativ pentru demersul educațional este instrumentarea elevilor cu acele cunoştințe şi abilități intelectuale care să le permită identificarea şi analizarea acestora. Altfel spus, dacă un istoric nu are voie să cadă victimă tentației de a produce stereotipuri, profesorul le poate utiliza în scop didactic. Rezultatul poate depăşi simpla achiziție de competențe legate de studiul istoriei; mai degrabă, alfabetizarea critică este în măsură să contribuie la dezvoltarea competențelor civice şi de comunicare ale elevilor.
Perspective asupra potențialului formativ	Într-un ghid elaborat sub egida Consiliului Europei, Carmel Gallagher discută contribuția istoriei la dezvoltarea valorilor, a gândirii critice, la dezvoltarea morală precum şi la formarea abilităților de rezolvare a conflictelor. Potențialul formativ al istoriei este văzut diferit, putând fi identificate următoarele perspective la nivelul profesiei didactice: ➢ cele care văd rolul istoriei necritic, în termenii transmiterii unui corp de cunoştințe; acest tip de predare poate implica transmiterea unor versiuni necritice ale istoriei naționale sau universale; evident, acesta este elementul cu potențialul maxim de risc şi cu valoare aplicativă minimală în afara şcolii; ➢ cele care văd obiectele de studiu, istoria numărându-se printre ele, ca având scopuri preponderent academice, educând profesorii să treacă examenele; acest tip de predare poate implica dezvoltarea unor deprinderi specifice având ca scop aprofundarea cunoaşterii istorice şi asigurând rezultate bune la examene, dar fără a avea scopuri sociale largi; ➢ cele care văd potențialul educației, şi al predării istoriei în particular, ca un vehicul pentru educarea valorilor şi dezvoltarea gândirii critice, educație morală şi interculturală. Acest tip de predare implică dezvoltarea conştientă a deprinderilor în analizele istorice va relevante şi formative, nu doar în termeni de interes academic sau de divertisment, ci ca baze pentru formarea unor atitudini şi valori personale, pentru antrenarea judecății raționale în relație cu problemele controversate, pentru luarea în considerare a dimensiunilor morale şi etice ale acțiunilor care afectează demnitatea şi drepturile celorlalți, pentru promovarea toleranței şi valorilor democratice; problema

[3] Nu este locul pentru o dezbatere mai detaliată asupra acestei probleme, dar trebuie să spunem că formarea inițială la nivel academic (deci la nivelul cunoştințelor din domeniu) nu este gândită neapărat în perspectiva unei cariere didactice a absolvenților, de unde şi nevoia profesorului de a selecta din ceea ce a primit, să spunem, la cursul de istorie medievală, elementele relevante pentru formarea elevilor, nu neapărat elementele relevante pentru tematica academică.
[4] Este una din acuzele mai frecvente aduse preocupării disciplinei şcolare pentru aria de valori şi deprinderi legate de educația civică; problema este că deprinderile şi abilitățile pe care le dezvoltă studiul istoriei sunt *şi* cele legate de domeniul acțiunii individului ca cetățean al unei societăți.

acestei abordări este legată de faptul că implică eforturi din partea profesorului de regândire a propriului său demers în relație cu domeniul academic[3] şi că, poate mai sensibil, trebuie identificată limita dintre educație civică şi ideologizare[4].



Temă de reflecție
Folosind cunoştințele din alte cursuri, încearcă să asociezi fiecărei perspective cel puțin o metodă pe care o foloseşti în activitatea didactică. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Noi tendințe în conceperea obiectului de studiu

Nevoia de schimbare a demersurilor ține nu doar de sensul actual al schimbărilor la nivel de sistem, ci şi de noile tendințe în conceperea obiectului de studiu, dintre care sunt importante:

- introducerea unor teme controversate şi sensibile;
- diversificarea surselor;
- principiul multiperspectivității;
- relația cu disciplinele din aria curriculară şi dimensiunea civică;
- domeniile de competențele cheie (mai exact, de faptul că aceste competențe, cu câteva excepții, nu sunt formate doar de un singur obiect de studiu).

Noul cadru de proiectare curriculară

În domeniul istoriei, prima şi a doua generație de programe s-au focalizat pe modul în care elevii ajung să stăpânească comportamentele intelectuale specifice unui anumit domeniu de cunoaştere. Învățarea “intelectului specific” a reprezentat o miză explicit formulată a programelor şcolare (vezi Ghiduri pentru liceu). Elementul component cel mai elocvent în acest sens este cel al competențelor generale şi specifice.

Noul cadru de proiectare curriculară, care a stat la baza celei de-a treia generații de programe, aduce în discuție contribuția diferitelor obiecte de studiu la ceea ce se cheamă domeniile de competențe cheie.

Obiectele de studiu şi-au regândit termenii de referință astfel ca să identifice aceste contribuții şi sunt provocate să-şi adapteze demersurile de învățare, imprumutând şi adaptând metode care nu sunt direct legate de domeniul de cunoaştere în discuție.
În cazul istoriei, de exemplu, metodelor vizând analiza surselor istorice şi interpretarea faptelor istorice, trebuie să li se adauge metode care dezvoltă competențele de comunicare şi cele interpersonale.

Criterii de clasificare a metodelor

Specialiştii în ştiințele educației utilizează diverse criterii pentru clasificarea metodelor:

- *modul de transmitere a informației*: verbale, intuitive, bazate pe acțiune (exercițiul, demonstrația, jocurile etc.); transmiterea verbală a informației, de pildă, are o serie de avantaje în relația cu resursele (timpul în special, dar prezintă şi o serie de dezavantaje - gradul de implicare al elevilor este redus, evaluarea este mai dificilă;
- *gradul de activitate al elevilor*: pasive şi active;
- *modul de lucru al elevilor*: individual, grup, frontal.

Această clasificare are ca scop ordonarea unor elemente de ordin teoretic. În practica şcolară, profesorul aplică diferite metode în funcție de o serie de variabile: secvența lecției, gradul de interes al elevilor, materialele la dispoziție, tipul de evaluare avut în considerare etc.

Semnificația învățării prin descoperire

Discutând despre învățarea prin descoperire sau prin investigație, Anderson (1995, p.109-110) consideră că trăsătura definitorie a demersului de învățare centrat pe investigație-descoperire este că elevului nu i se spune explicit informația conceptuală sau metacognitivă. În loc de asta profesorul crează un context intelectual şi social în interiorul căruia elevul explorează să descopere atât elementele esențiale ale obiectului de studiu cât şi strategiile cognitive folositoare în acel demers investigativ. Principiul care stă la baza acestui demers este că prin demersul personal de identificare şi dobândire a cunoştințelor obiectul de studiu va deveni mai uşor de înțeles, sarcinile de învățare vor fi motivante şi cunoştințele metacognitive se vor învăța în mod natural. În acelaşi demers elevul va dobândi o imagine a aptitudinilor sale.
Demersul începe prin prezentarea de către profesor a unei situații care poate stârni nedumerirea (prin extindere, curiozitatea) elevilor ("puzzle situation"). Cea mai bună soluție este ca să apară o discrepanță între ceea ce ei văd în puzzle şi ceea ce ei ştiu din învățările anterioare.
După prezentare, profesorul explică elevilor că lucrând individual sau în grup ei trebuie să formuleze o ipoteză şi să caute date care să testeze ipoteza. Obiectivul lor este să dezvolte un principiu general sau o teorie care să conteze pentru discrepanța inițială fără să contrazică faptele deja stabilite. După stabilirea timpului la dispoziție, profesorul şi elevii reexaminează informația implicată în dezvoltarea, testarea şi justificarea principiului pe care elevii l-au generat. Această fază a modelului solicită strategii cognitive care se aplică în rezolvarea de probleme şi procese de autoregulare a demersului ("self regulative processes") care ghidează investigația

Învățarea euristică

În acest context, este important să reluăm discuția cu privire la învățarea euristică. "*Perspectiva euristică pune accentul pe însuşirea ştiinței ca proces, pe asimilarea acelor mecanisme care stau la baza elaborării cunoştințelor prin eforturi constructive personale. Importanță capătă învățarea prin descoperire (Bruner, Suchman, Shulman etc), prin tatonare, prin căutare activă, prin încercare; construirea cunoştințelor prin contactul direct cu realitatea, prin experiența trăită ca şi invenția în găsirea soluțiilor...introduce ideea de plasare a elevului într-o situație de a face „ucenicia descoperirii", adică să învețe să pună întrebări, să identifice problemele, să enunțe ipoteze, să imagineze strategii, să culeagă şi să interpreteze date*" (I. Cerghit, 2002: 159). Această cale duce la dezvoltarea unor forme superioare ale activităților mentale precum: capacitatea exploratorie şi aptitudinea rezolutivă, gândirea divergentă, potențialul de creativitate, raționamentul inductiv, capacitatea de generalizare. O clasificare interesantă este cea propusă de Constantin Cucoş (1998:145), care utilizează criteriul tipului de învățare, rezultând schema de mai jos.

Fig. 3.1.

Învățare prin receptare		Învățare prin descoperire
Expunerea verbală Demonstrația (fără solicitarea elevului)	Conversația euristică Lucrul dirijat cu manualul Demonstrația cu solicitarea elevului Observarea dirijată Instruirea programată Exercițiul dirijat Studiul de caz dirijat	Observarea independentă Studiul de caz independent Rezolvarea de probleme Rezolvarea creativă de probleme etc.

(după C. Cucoş, 1998:145)

Criteriile de grupare sunt importante pentru profesor pentru că ele pot contribui la selectarea metodelor. Plecând de la reperele de mai sus poate fi concepută o grupare a metodelor şi tehnicilor folosite, pornind de la contribuția lor la atingerea unor obiective şi/sau formarea unor competențe şi atitudini.

Fig. 3.2.

Capacitate vizată	Metoda/tehnica
Înțelegere	SINELG (Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii si a gandirii) Predare reciprocă Formulare de întrebări Prelegerea intensificată Termenii cheie
Interpretare	Cubul Metoda cartonaşelor Joc de rol
Comunicare	Poster Scaunul fierbinte Diagrama Venn
Argumentare	Linia valorică Rețeaua discuțiilor Dezbaterea
Atitudini	Jurnalul cu dublă intrare

Exemple de tehnici active de predare-învățare

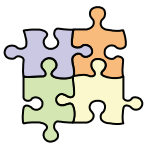
Activitățile de sortare de cartonaşe dau elevului sentimentul proprietății asupra cunoaşterii istorice, astfel încât ei au libertatea de a explora căi alternative de analiză a unui eveniment sau proces particular, de a clasifica informația în termenii semnificației acesteia şi de a gândi critic asupra surselor care au oferit acele dovezi.

"Scaunul fierbinte"[5] : lucrând în grupuri mici, fiecare elev îşi asumă pe rând rolul unuia din actorii cheie, iar apoi răspunde întrebărilor care i se pun din partea celorlalți membri ai grupului. Dacă elevii nu sunt obişnuiți cu această abordare, este recomandabil ca profesorul să ofere un model prin preluarea de către ei înşişi a "scaunului fierbinte". Este posibil ca elevii să aibe nevoie de ajutor şi la pregătirea rolului şi luarea deciziei cu privire la întrebările pe care să le pună celui aflat pe "scaunul fierbinte". Ca o abordare pedagogică generală, aceasta îi ajută pe elevi să învețe cum să organizeze cunoaşterea lor istorică într-o argumentație sau o pledoarie şi cum să formuleze întrebări bune pe care să le pună surselor pe care le folosesc.

"Lectura activă" înseamnă în acest caz utilizarea creioanelor colorate pentru a identifica afirmații care pot fi verificate cu ajutorul unor dovezi, exemple de gândire marcată de stereotipuri şi generalizări bazate pe zvonuri, dar şi de încercări ale autorului de a fi corect cu "ceilalți".

Întrebările sunt un mijloc de declanşare a diferitelor feluri de gândire la diferite nivele de complexitate În activitatea didactică este recomandată folosirea întrebărilor care îi invită pe elevi: să reflecteze, să speculeze, să reconstruiască, să-şi imagineze, să creeze sau să cântărească un răspuns. Pentru ca elevii să reflecteze la informațiile noi şi să le integreze în rândul cunoştințelor şi convingerilor anterioare, elevii trebuie să se angajeze în conversație, să-şi exprime ideile cu propriile lor cuvinte, să-şi însuşească vocabularul nou.

[5] *Hot seating* în original (n. trad.).



Temă de reflecție

Să considerăm următorul set de întrebări[6]:

- cum explică autorul sursei creşterea demografică la începutul epocii moderne?
- care sunt elementele comune ale dezvoltării oraşelor la începutul epocii moderne?
- dacă ai fi locuitor al Sankt-Petersburgului, ce ai scrie prietenului tău din Viena despre oraşul în care locuieşti?
- care sunt diferențele dintre oraşele fondate la începutul epocii moderne şi oraşele medievale?

Formulează şi tu un set de întrebări pentru o lecție la alegere. Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

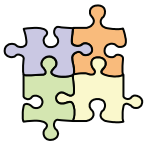
Jurnalul cu dublă intrare

Pentru a face un asemenea jurnal elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă ei vor nota pasaje din text care I-au impresionat în mod deosebit pentru că: *le-a amintit o experiență personală/I-a surprins/exprimă un acord sau dezacord cu autorul textului/sunt relevante pentru stilul sau tehnica autorului.* În partea dreaptă vor comenta pasajele alese: *de ce l-au notat, la ce l-a făcut să se gândească, la ce întrebări îi face să se gândească.*

Prelegerea intensificată[7]

Tip de prelegere care concentrează atenția elevilor asupra materialului ce urmează a fi prezentat pentru a-i face pe elevi să treacă în revistă cunoştințele anterioare referitoare la subiect şi/sau a-i face să formuleze întrebări cărora să le caute răspunsurile pe parcursul prelegerii. Modalitățile de atenționare sunt următoarele: întocmirea unei liste de termeni/idei referitoare la tema anunțată; formularea unei întrebări care este discutată în perechi; prezentarea unei liste de termeni care vor fi găsiți în prelegere, cu solicitarea de a găsi legături între ei.

[6] Întrebările se referă la unitatea de învățare "Naşterea Europei moderne" (vezi şi paginile următoare)



Temă de reflecție

Consideră schema următoare pentru tema "Unirea şi reformele lui Cuza":

- încearcă să răspunzi, împreună cu colegul de bancă, la următoarele întrebări: care erau problemele interne pe care trebuia să le rezolve domnia lui Cuza, care puteau fi colaboratorii lui Cuza în activitatea reformatoare?, avea nevoie Cuza de susținerea marilor puteri pentru procesul de reformă?;
- asociază următorii termeni în perechi: domnie, parlament, legea instrucțiunii publice, reformă, vot de neîncredere, politică externă.

Realizează o schemă asemănătoare pentru altă lecție.

Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Alte criterii de clasificare a tehnicilor active

O altă modalitate de grupare a metodelor poate fi cea legată de contribuția la dezvoltarea generală a personalității elevului. Astfel pot fi identificate metode care contribuie preponderent la dezvoltarea gândirii critice, a imaginației, a capacității de a lua decizii sau la dezvoltarea competențelor de comunicare (vezi infra).

Odată aleasă metoda, profesorul trebuie să aibă în vedere:

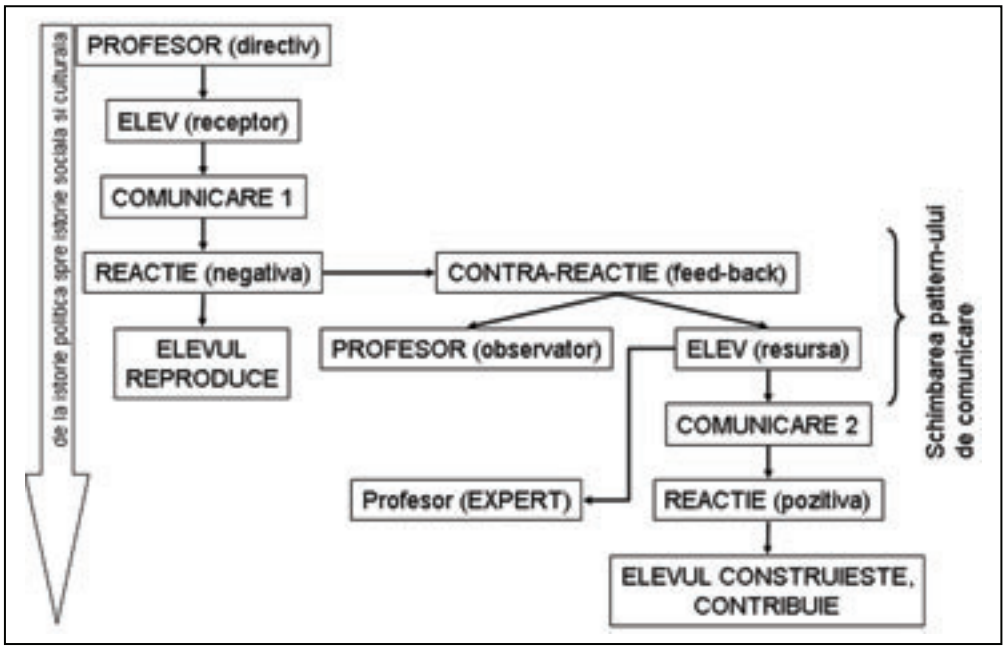
- identificarea resurselor de care are nevoie pentru utilizarea sa;
- stabilirea secvențelor, formularea cerințelor şi repartizarea timpului;
- integrarea rezultatelor activității elevilor în desfăşurarea lecției.

Opțiunea pentru metodele prezentate este dată de faptul că în acest context se poate prezenta doar o selecție pe toată gama de interacțiuni, fiind alese cele mai semnificative în peisajul didactic actual. Ceea ce este important de notat este faptul că trecerea de la metodele tradiționale la cele active de predare-învățare presupune schimbarea tipului de comunicare dintre profesor şi elevi, ceea ce va avea un efect

[7] Despre prelegere vezi şi paginile secvenței 3.6.

şi asupra tipurilor de cunoştințe transmise. Schema de mai jos rezumă această trecere.

Fig. 3.3. Trecerea de la metodele pasive la cele active de predare-învățare



Dincolo de elementele legate de dezvoltarea competențelor, trecerea la metodele active se poate realiza şi când criteriile de selecție a informației ce urmează să fie transmisă sunt schimbate. De exemplu, trecerea de la o istorie evenimențială la una procesuală sau de la accentul pus pe evenimentele politice la cel plasat pe evoluții sociale şi sau economice şi culturale poate favoriza o abordare a orei de istorie din perspectiva metodelor active de predare-învățare.

În cele ce urmează vom prezenta câteva metode care încurajează învățarea activă a istoriei.

3.3. Jocuri şi simulări – relevanță şi utilitate didactică

Definiția jocului de rol[8]

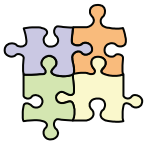
Jocul de rol face parte din categoria metodelor active de predare-învățare şi se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc. Prin aplicarea acestei metode, elevii devin „actori" ai vieții sociale pentru care, de altfel se pregătesc, întrucât ei vor ocupa în societate poziții sau statuturi profesionale, culturale, ştiințifice, etc., este util să „joace" rolurile corespunzătoare acestora, formându-şi astfel anumite competențe, abilități, atitudini, comportamente, convingeri, etc.
Dincolo de facilitarea procesului de predare-învățare, jocul de rol permite abordarea a două aspecte care sunt foarte importante pentru disciplina istorie. În primul rând, jocul de rol şi simularea oferă ocazia „aducerii" trecutului sub ochii noştri, nu doar prin analiza surselor, ci prin aceea că putem pătrunde în mintea şi comportamentul

[8] Paginile dedicate jocului de rol sunt inspirate de sugestiile unei lucrări din cadrul ISE elaborată de către colegul nostru, prof. Ioan Grosu.

personajelor despre care vorbesc sursele. Există numeroase ocazii în care elevilor li se cere să–şi imagineze că participă la un eveniment istoric şi intră în pielea unuia dintre personaje. Dimensiunea empatică, poate cea mai grea dimensiune implicată în predare, poate fi astfel atinsă; să nu uităm că, cel puțin pentru elevii de gimnaziu, istoria lucrează cu elemente care sunt destul de abstracte. Chiar dacă istoricul de meserie ştie care sunt sensurile şi limitele conceptelor, un elev de 12-14 ani poate întâmpina dificultăți în înțelegerea şi utilizarea acestora. Reducerea „experienței istorice" la nivelul experienței unui individ poate ajuta elevii să se familiarizeze cu mentalitățile şi raționamentele celor ce au trăit în alte epoci decât a noastră. Mai mult, valoarea unei simulări educaționale constă în faptul că aceasta tinde să reducă complexitatea lumii reale şi a situațiilor din viața de zi cu zi, extrăgând din realitate doar acele elemente şi acei factori care sunt esențiali în vederea atingerii obiectivelor oferite de programa şcolară (Stradling, 2002: 107). În al doilea rând, jocul de rol permite combinarea mai multor categorii de surse şi reconstituirea unui şir cronologic. Acesta din urmă este, în ciuda faptului că trama cronologică pare a fi de la sine înțeleasă în cadrul orelor de istorie, destul de greu de atins, căci „stăpânirea" de către elevi a tramei cronologice nu înseamnă numai plasarea corectă a datelor într-un şir temporal, ci şi înțelegerea relațiilor de cauzalitate: de ce un eveniment nu se putea petrece înainte sau după un alt eveniment, ce informații aveau sau nu la dispoziție participanții la un eveniment sau altul.

În plus, față de alte jocuri, cele istorice exersează roluri pe care este puțin probabil că elevii le vor asuma când vor fi adulți (politicieni sau comandanți militari, oameni de cultură sau fețe bisericeşti).

Întrucât în utilizarea jocului de rol este simulată interacțiunea umană, el poate fi utilizat pentru atingerea unuia sau mai multor obiective.[9]



Temă de reflecție

Reciteşte textul referitor la jocul de rol folosind metoda jurnalului cu dublă intrare. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

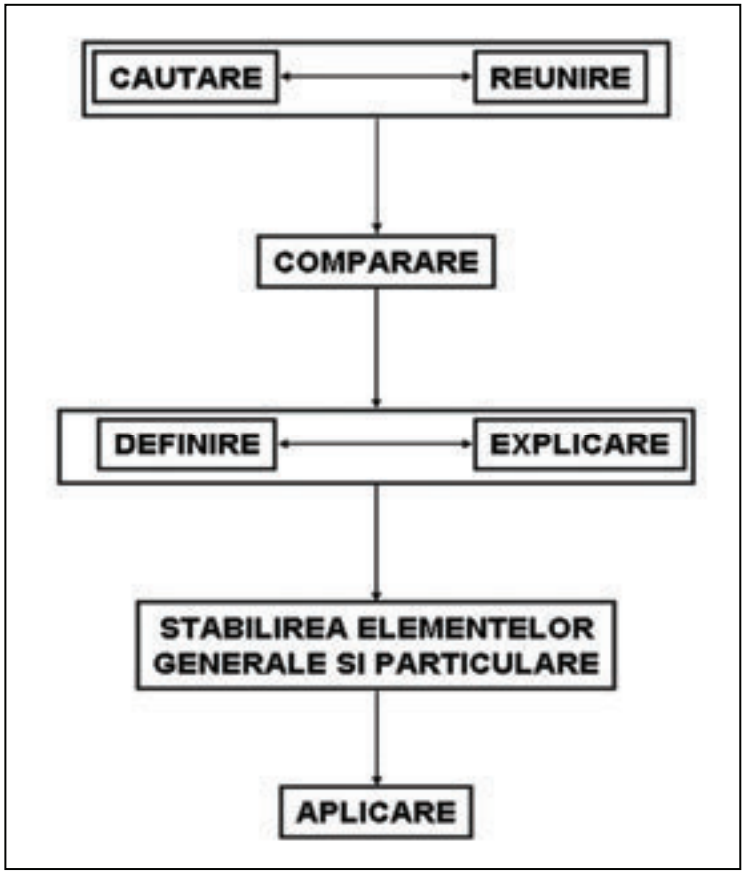
[9] Este recomandabil ca cititorii să reia discuția cu privire la surse prezentată în modulul de arie curriculară şi în unitățile de învățare anterioare.

Obiectivele cognitive pe care noi le-am stabilit urmând mecanismul de gândire sunt următoarele:

- *căutarea şi reunirea elementelor* (segmentarea evenimentului sau a fenomenului care urmează să fie obiectul jocului de simulare şi apoi recompunerea acestuia pentru a identifica elementele esențiale şi secundare şi principiile de organizare);
- *compararea elementelor* (stabilirea asemănărilor şi a diferențelor dintre elementele componente, stabilirea analogiilor la nivel superficial);
- *definirea şi explicarea noțiunilor* (identificarea de sinonime, stabilirea analogiilor funcționale);
- *stabilirea elementelor generale şi a celor particulare* (elementele care se regăsesc în cadrul altor evenimente şi sau fenomene şi a celor particulare, tipice doar pentru fenomenul studiat);
- *aplicarea*[10] (utilizarea reprezentărilor abstracte în situații diferite, dar similare).

În rezumat, aceste obiective cognitive, la care se adaugă şi cele legate de valori şi atitudini se regăsesc în schema de mai jos (vezi şi figura 2.9 din modulul anterior).

Fig. 3.4. Etapele jocului de rol



Reguli cu privire la selecția temelor

Există, evident, o serie de reguli cu privire la selecția temelor care se pot preta la predarea-învățarea sub forma jocului de rol. Acestea sunt următoarele: (a) tema trebuie să se preteze la obiectivele propuse prin planificarea semestrială şi structura unității de învățare (vezi şi unitatea de învățare anterioară[11]); (b) profesorul trebuie să se asigure că are la

[10] Acest din urmă obiectiv face legătura cu obiectivele din aria abilităților şi a deprinderilor.
[11] Achizițiile dobândite prin acest tip de activitate sunt observabile pe o durată mai lungă.

dispoziție surse suficiente şi logistica necesară (acolo unde este cazul şi în funcție de produsul material pe care trebuie să-l producă elevii); (c) timpul la dispoziție trebuie să fie suficient (pentru predarea elementelor de context, pentru lucrul individual, evaluare etc.); (d) accesibilitatea conținuturilor pentru elevii cu care ne propunem să realizăm jocul de rol; (e) enunțul sarcinilor trebuie să fie clar şi lipsit de ambiguități; (f) adecvarea evaluării la tipul de activitate (evaluarea rezultatelor la nivelul achiziției de cunoştințe trebuie echilibrată cu evaluarea achizițiilor la nivelul deprinderilor de lucru intelectual şi de comunicare şi la nivelul valorilor şi al atitudinilor[12]); (g) jocul de rol trebuie să fie incluziv, deci să includă în roluri diferite pe toți elevii unei clase. Această din urmă condiție permite profesorului să modifice derularea unor activități propuse elevilor în funcție de rezultatele obținute la propriile sale obiective şi elevilor de a căuta cauzele erorilor şi a le corecta.

În sfârşit, profesorul trebuie să aleagă o secvență a unei unități de învățare, un segment din ansamblul conținuturilor pe care vrea să îl transmită elevilor – abordarea unei teme ample ridică probleme foarte serioase de timp şi de resurse materiale şi există riscul ca efectul la nivelul achizițiilor cognitive să fie drastic redus.

Dimensiuni ale proiectării

Există două dimensiuni ale proiectării jocului de rol. Prima este cea care ține cont de tipurile de interacțiuni care se stabilesc între cei doi poli ai comunicării (profesorul şi elevii); tipurile de acțiuni pe care le realizează aceştia sunt rezumate în schema de mai jos.

Fig. 3.5.

JOCUL. PERSPECTIVA INTERACŢIONALĂ

ÎNAINTE DE JOC	ÎN TIMPUL JOCULUI	DUPĂ JOC
PROFESOR PRECIZEAZĂ CONTEXTUL MONITORIZEAZĂ DOCUMENTAREA PREZINTĂ REGULILE JOCULUI OBȚINE UN FEED-BACK DESPRE ÎNȚELEGEREA DE CĂTRE ELEVI A CONTEXTULUI EVENIMENTULUI ELABOREAZĂ INSTRUMENTE PENTRU MONITORIZAREA JOCULUI	PROFESOR REACTUALIZEAZĂ REGULILE JOCULUI MONITORIZEAZĂ DESFĂŞURAREA JOCULUI ANIMEAZĂ ŞI MEDIAZĂ ACTIVITATEA ŞI INTERACŢIUNILE DINTRE ELEVI	PROFESOR PREZINTĂ REALITATEA ISTORICĂ PREZINTĂ REZULTATELE ŞI ÎNDRUMĂ COMPARAREA DE CĂTRE ELEVI A REZULTATELOR JOCULUI CU REALITATEA ISTORICĂ ORGANIZEAZĂ EVALUAREA SUGEREAZA MODALITATI DE APROFUNDARE SI EXTENDERE A CUNOSTINTELOR
ELEVI SE DOCUMENTEAZĂ FOLOSIND SURSE DIVERSE ÎŞI CLARIFICĂ NEÎNŢELEGERILE PARTICIPĂ LA O EVALUARE A ÎNŢELEGERII CONTEXTULUI	ELEVI UTILIZEAZĂ INFORMAŢIA DIN SURSELE STUDIATE ANTERIOR PENTRU A CONSTRUI ARGUMENTE ŞI/SAU CONTRAARGUMENTE ANALIZEAZĂ ARGUMENTELE FORMULATE DE CELELALTE GRUPE ADAPTEAZĂ PROPRIILE ARGUMENTE LA CONTRAARGUMENTELE FORMULATE	ELEVI AUTOEVALUARE PARTICIPA LA EVALUARE SOLICITA LAMURIRI SUPLIMENTARE PROPUNE ALTE TEME DE DISCUTIE

Este evident faptul că, în bună măsură, această schemă porneşte de la prezumția că elevii vor reacționa într-un anume fel; ținând, însă, cont de vârsta elevilor şi de gradul de pregătire al acestora, precum şi de dificultatea temei alese, activitățile realizate şi răspunsurile pot fi destul de diferite de ceea ce a planificat profesorul.

Cea de a doua perspectivă este legată de procesul de proiectare a unui astfel de joc de rol. Spre deosebire de prima abordare, aceasta este mai pragmatică şi mai rigidă, dar permite profesorului să planifice în detaliu activitatea. În practica de zi cu zi de la catedră, însă,

[12] Vezi şi unitatea de învățare anterioară.

recomandăm combinarea celor două metode (vezi şi infra).

Temă de reflecție
Reciteşte întregul text referitor la jocul de rol folosind metoda SINELG (vezi Didactica ariei Om şi societate). Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsurilor. Pentru lămurirea aspectelor neclare, contactează tutorele.

Un exemplu de joc de rol – unificarea Germaniei

Pentru a explica mai bine problemele ridicate de această metodă, am ales un exemplu care poate fi utilizat la clasa a VII-a sau la clasa a XI-a, anume unificarea Germaniei. Din cadrul mai larg al problematicii unificării spațiului german, am ales un singur segment, cel referitor la partizanii şi adversarii unificării Germaniei. Acesta face parte, la gimnaziu, din conținutul Noi state naționale şi aparține capitolului al IV-lea (care corespunde şi unității de învățare) intitulat „Stat şi națiune în a doua jumătate a secolului al XIX-lea”, care este la rândul său prevăzut în programa şcolară în uz. La liceu, tema face parte din conținutul „Ideologii naționale şi practici politice” şi este conținută în capitolul al II-lea (care reprezintă şi unitatea de învățare) intitulat „Noile ideologii: liberalism, naționalism şi socialism”, care de asemenea face parte din programa şcolară în curs. De notat este faptul că acest segment poate fi abordat pentru mai multe paliere cronologice: perioada războaielor napoleoniene (cristalizarea ideologiei liberale în spațiul german şi apariția primelor mişcări şi organizații care aveau ca scop unificarea Germaniei), perioada revoluției din 1848-1849 (cu un accent special pe activitatea parlamentului de la Frankfurt), perioada dominată de activitatea cancelarului von Bismarck (unificarea „prin foc şi sabie”). În

funcție de interesul didactic, profesorul poate opta pentru trei perspective diferite – unificarea Germaniei din perspectiva evoluțiilor ideologice (alături de războiul de eliberare), unificarea Germaniei ca semn al evoluțiilor sociale şi ideologice din spațiul german, unificarea ca acțiune politică.

Jocul propriu-zis este, indiferent de varianta aleasă, identic; în cazul nostru este vorba de simularea unei dezbateri. El constă într-o adunare fictivă formată din reprezentanții principalelor state ale Confederației germane. Aceste persoane (oameni politici şi intelectuali) vor apăra interesele statelor pe care le reprezintă, expunând avantajele şi inconvenientele unirii cu celelalte state.

Câştigătorii vor fi membrii grupei care îşi vor apăra mai bine interesele:

- ținând cont de realitatea istorică;
- expunând corect punctul lor de vedere în fața colegilor lor;
- reuşind a contracara argumentele altor grupe, întotdeauna respectând cont de realitatea istorică.

Etapele jocului

Etapele jocului de rol, din perspectiva atât a profesorului, cât şi a elevului sunt următoarele:

(a) *etapa de pregătire a jocului*: stabilirea obiectivelor (racordarea lor la obiectivele formulate în curriculum, detalierea acestora etc.); stabilirea, identificarea şi organizarea resurselor (de la identificarea surselor istorice la stabilirea duratei jocului); pretestare (pentru identificarea bazei cognitive şi de competențe a elevilor, elementele de conținut asupra cărora va trebui ca profesorul să insiste); predarea-învățarea contextului în care se desfăşoară acțiunea jocului de rol; atribuirea sarcinilor de lucru şi monitorizarea activității independente a elevilor; studiul individual sau pe grupe ajustarea instrumentelor de evaluare (în funcție de pretest şi de monitorizarea elevilor); distribuirea rolurilor[13];

(b) *desfăşurarea jocului*: reactualizarea regulilor jocului; monitorizarea activității elevilor şi asumarea poziției de arbitru şi consultant; punctarea rezultatelor grupelor de elevi;

(c) *analiza rezultatelor*: stabilirea punctajului final; compararea cu realitatea istorică; analiza punctelor bune şi a celor mai puțin bune din activitatea elevilor; sugerarea de posibile lecturi suplimentare sau de teme care pot aprofunda achizițiile realizate; refacerea jocului în funcție de rezultate.

Etapa care presupune compararea cu realitatea istorică este foarte importantă pentru că vizează efortul de clarificare şi poate conduce la formularea unor noi întrebări.

În exemplul referitor la unificarea Germaniei, una dintre întrebările rămase fără răspuns va constitui tema unei investigații de grup.

[13] Există două posibilități. Într-o variantă, elevii primesc toate sursele şi îşi aleg sau le sunt distribuite roluri; în altă variantă, elevii primesc sau îşi aleg rolurile şi primesc sursele diferențiat, în funcție de roluri. Această din urmă variantă presupune şi o prezentare la sfârşit (de către profesor) a surselor pe care le-a avut fiecare grup, ceea ce poate mări efectul activității de analiză a realității istorice.

3.4. Investigația – adaptări la studiul istoriei

Utilizarea investigației în învățare şi evaluare. Ce anume din unificarea Germaniei este inregistrat de sursele vizuale contemporane evenimentului

Problema cercetării ca şi căutare a căilor pentru rezolvare a unor probleme prin efort propriu este legată de mai multe categorii de metode, dintre care cel mai clar în cazul învățării prin descoperire. M Ionescu (2001) consideră că învățarea prin descoperire este legată de situarea elevului în ipostaza de subiect al cunoaşterii ştiințifice. Elevii sunt puşi în situația de a descoperi adevărul, reflectând drumul elaborării cunoştințelor prin activitate proprie. Autorul menționat prezintă etapele pe care ar trebui să le parcurgă un demers investigativ, precum şi avantajele unui asemenea demers.

Etapele menționate sunt următoarele:

- confruntarea cu situația problemă;
- realizarea actului descoperirii (căutarea datelor, structurare şi interpretarea datelor, utilizarea operațiilor gândirii şi evidențierea noului;
- formularea concluziilor şi generalizarea lor;
- aplicarea celor noi descoperite în situații noi.

Discutând despre învățarea prin descoperire sau prin investigație, Anderson (1995, p.109-110) consideră că trăsătura definitorie a demersului de învățare centrat pe investigație-descoperire este că elevului nu i se spune explicit informația conceptuală sau metacognitivă. În loc de asta profesorul crează un context intelectual şi social în interiorul căruia elevul explorează atât elementele esențiale ale obiectului de studiu cât şi strategiile cognitive folositoare în acel demers investigativ. Principiul care stă la baza acestui demers este că prin demersul personal de identificare şi dobândire a cunoştințelor obiectul de studiu va deveni mai uşor de înțeles, sarcinile de învățare vor fi motivante şi cunoştințele metacognitive se vor învăța în mod natural. În acelaşi demers elevul va dobândi o imagine a aptitudinilor sale.

Temă de reflecție

Pornind de la punctul de vedere exprimat de Anderson, identifică cel puțin două avantaje ale folosirii demersului investigativ la istorie.
Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Programele şcolare actuale propun un parcurs de învățare care să permită elevilor interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu de cunoaştere transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu. Acest accent poate fi urmărit prin analiza obiectivelor de referință/competențelor specifice, dar şi a activităților de învățare şi, uneori, chiar la nivelul conținuturilor.

Pentru *gimnaziu* (învățământ secundar inferior), obiectivul cadru "*Investigarea şi interpretarea faptelor şi a proceselor istorice*" reprezintă marca unui mod de a studia istoria şi o schimbare a concepției despre învățare.Pe parcursul claselor a V-a - a IX-a, elevilor ar trebui să li se ofere ocazia unor situații de învățare diverse, ajungând să "alcătuiască planul unei investigații pe o temă dată şi să argumenteze propunerile făcute" (clasa a IX-a).

De asemenea, standardele curriculare de performanță (la sf. clasei a VIII-a) solicită elevilor *identificarea unor analogii între evenimente din trecut şi situații prezente, precum şi comentarea elementelor comune şi a diferențelor legate de mai multe fapte istorice.*

Ambele vizează mai mult componenta de interpretare a obiectivului cadru; situația este explicabilă în contextul tipului de evaluare finală.

La nivelul *liceului* (secundar inferior, clasele a IX-a- a X-a), competențele vizând investigarea faptelor istorice reprezintă marca a specializării (de aceea, apar doar în ceea ce se numeşte curriculum diferențiat).

Ghidul de evaluare pentru istorie (2000) include investigația printre metodele complementare de evaluare şi apreciază faptul că programele şcolare, prin obiectivele cadru "dezvoltă capacitatea elevului de a investiga/cerceta fapte istorice" (p.64). Autorii ghidului consideră că existența acestui obiectiv cadru este benefică pentru că elevul va fi ajutat:

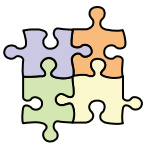
- să exerseze tehnici de muncă intelectuală şi metoda învățării prin descoperire;
- să interpreteze izvoarele istorice şi să le coroboreze;
- să-şi cultive interesul pentru cercetare;
- să deprindă etapele proiectării unei investigații istorice;
- să i se asigure resursele materiale greu accesibile (ex. izvoare istorice de mate întindere, hărți, izvoare arheologice, date despre autor în cadrul izvoarelor narative);
- să-şi desfăşoare activitatea pe parcursul unei ore de curs sau al unei succesiuni de ore.

În practica şcolară, investigația se foloseşte cel mai des în cazul opționalului de Istorie locală. O posibilă explicație este aceea că manualele încă nu conțin atât de multe surse istorice care să permită desfăşurarea unor investigații.

Nu în ultimul rând, investigația este folosită cu succes în contextul educației non formale. Sub titlul "Learning by research", concursul "Eustory", desfăşurat cu succes şi în România[14], identifică următoarele aspecte în lucrările elevilor: verificarea surselor, dezvoltarea unei "linii de argumentare", care poate fi în contradicție cu opinia propusă de temă, modul în care elevii fac față contradicțiilor, dar şi mărturiilor contemporane".

[14] Pentru informații cu privire la acest concurs, accesează site-ul www.eustory.ro sau www. koerber.de.

Demersul investigativ depinde foarte mult de modul în care sunt formulate întrebările, acestea având rolul de a orienta descoperirea informației necesare.
De exemplu, pentru o investigație pe tema impactului celui de-al doilea război asupra localității natale, elevii ar putea să aibe în vedere următoarele întrebări: câți oameni din localitatea/regiunea ta au murit în război? Câți oameni tineri au fost omorâți (procentul)? Ce poți afla despre aceşti oameni utilizând alte surse de informare? Ce ne spun datele? Cum putem interpreta datele? Ce concluzii pot fi formulate?
În lucrarea "Să înțelegem istoria secolului XX" (2001: 170), Robert Stradling citează punctul de vedere al lui Joaquim Prats i Cuevas, care menționează: "*...abordarea pe care noi o sugerăm, fără a nega existența altora, la fel de eficiente, este cea care accentuează modalitatea de descoperire a evenimentelor studiate, implicându-i pe elevi în folosirea surselor de informație şi oferindu-le posibilitatea de a-şi reuni propriile cunoştințe sub îndrumarea profesorului. În concordanță cu această abordare, îl privim pe elev drept actorul principal al procesului educațional şi nu ca pe un simplu receptor de informații. Astfel, rolul profesorului constă, în principal, în coordonarea şi inițierea procesului de învățare*".



Temă de reflecție
Completează lista de mai jos cu cel puțin alte trei subiecte posibile pentru o investigație istorică.
- istoria localității
- rădăcinile unor evenimente
- documentarea pentru un film
- documentarea pt. un joc de rol
- căutare pe Internet

Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Un format de lecție bazată pe investigație

Lecția şi proiectul aferent includ cei patru paşi „clasici" ai unei investigații: *identificarea problemei* (formularea unei întrebări sau probleme care serveşte drept ideea centrală a lecției); *generarea ipotezei* (elevii avansează diferite explicați sau răspunsuri posibile); *colectarea datelor* (se adună date menite să testeze ipotezele alternative); *analiza datelor* (elevii analizează datele şi formulează concluzii).

În funcție de nivelul şi de experiențele lor anterioare, elevii sunt mai mult sau mai puțin direcționați/orientați pe parcursul investigației.

Identificarea problemei

În exemplul pe care-l propunem, problema investigată a apărut ca şi concluzie a unei activități anterioare: jocul de rol pe tema unificării Germaniei. În esență, este vorba de analiza percepțiilor din epocă asupra revoluției de la 1848 din spațiul german.

Problema: Cum a fost „înregistrat" evenimentul la nivelul surselor vizuale.

Întrebările asociate: ce categorii de surse există, ce informații transmit, ce mijloace folosesc în transmiterea acestora, cu ce alte surse trebuie completată informația oferită de sursele vizuale

Generarea ipotezei

Sursele vizuale oferă o imagine asupra evenimentului şi nu sunt analoage fotografiilor. Ele cuprind şi o latură subiectivă care afectează obiectivitatea discursului vizual. Uneori, subiectivitatea este asumată, în timp ce în alte situații, autorul sursei încearcă să inducă în privitor impresia de obiectivitate.

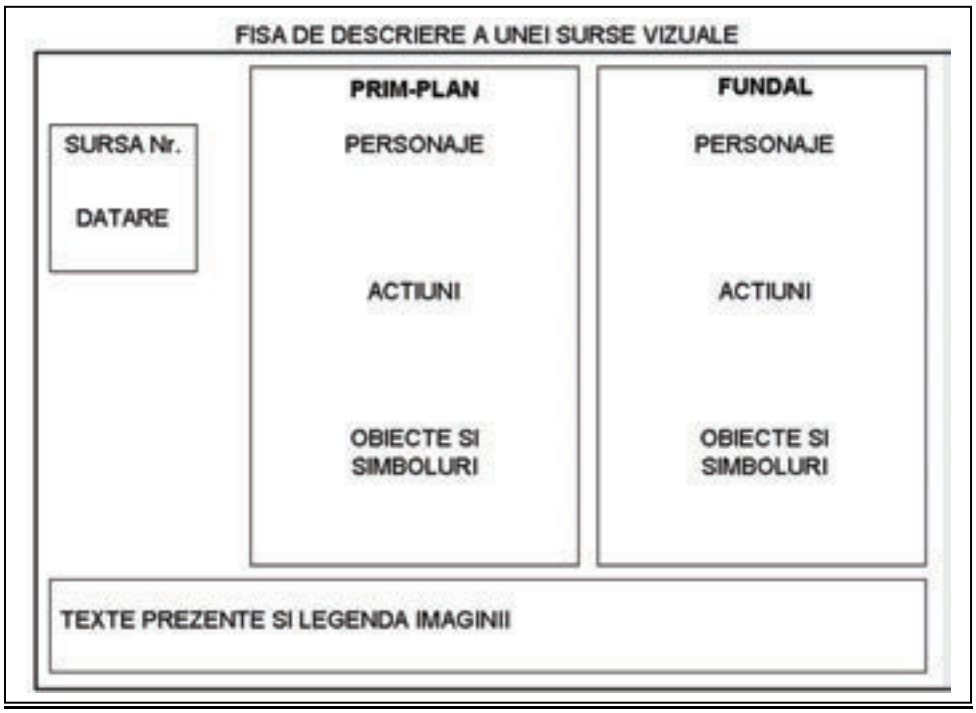
Vezi Anexe, Fig. 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 3.10., 3.11.

Colectarea datelor

Clasa este împărțită în 6 grupuri a câte cinci elevi. Fiecare grup va analiza o imagine[15] utilizând o fişă de lucru (vezi infra, fig. 3.12.). Aceasta va fi completată şi va constitui baza raportării fiecărui grup. Pe parcursul raportării, membrii celorlalte grupuri vor putea pune întrebări şi exprima propriile opinii. La sfârşit, elevii vor evalua în ce măsură ipoteza de lucru se verifică sau nu. Ca o activitate suplimentară, li se poate solicita să caute imagini asemănătoare pentru a completa informația. O altă variantă este şi asocierea surselor vizuale cu cele scrise (vezi şi infra).

[15] Vezi Anexe, Fig. 3.6. – 3.11.

Fig. 3.12. Fişa de descriere a unei surse vizuale



Analiza datelor şi formularea concluziilor

Elevii completează un tabel care sintetizează informația oferită.

Unul dintre elementele incluse este cel referitor la autorul sursei. Grupul va avansa două puncte de vedere în legătură cu autorul imaginii şi va găsi argumente pentru fiecare dintre opiniile formulate.

După completarea tabelului profesorul va comunica elevilor autorul sursei. Copiii îşi vor putea completa formularul (de preferință cu o altă culoare pentru a marca diferența dintre ceea ce au reuşit să identifice şi ceea ce a reieşit din dezbatere).

Toată clasa va contribui la formularea unor concluzii pe tema subiectivității surselor vizuale. Un pas mai departe este compararea rezultatelor cu exemple similare din experiența proprie a elevilor (analiza ziarelor contemporane). Ca o extindere a acestei investigații (la clasele mai performante), profesorul poate opta pentru o discuție asupra caricaturii ca sursă vizuală.

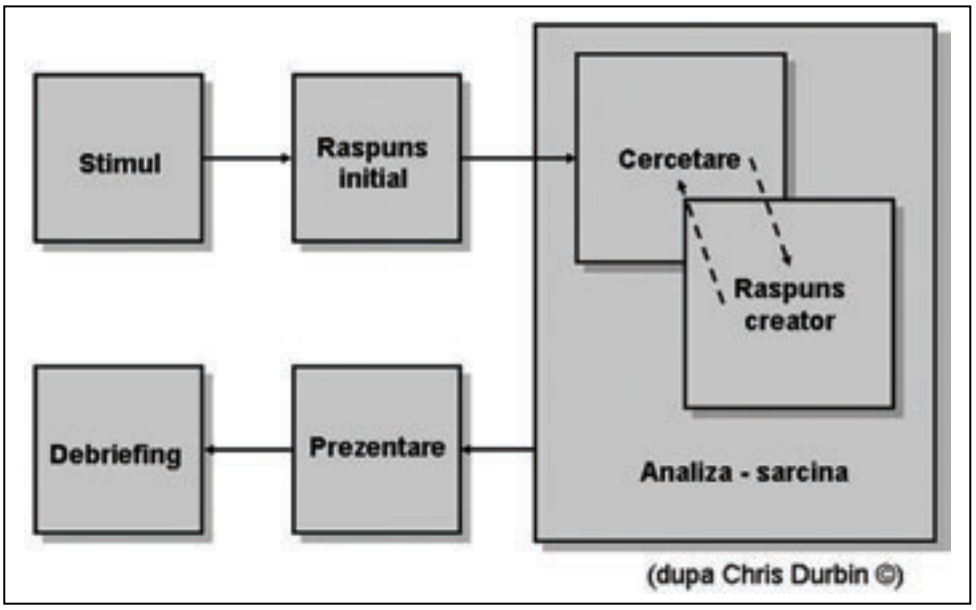
Pe parcursul investigației, activitățile profesorului sunt legate de alegerea surselor vizuale, pregătirea formularului de analiză, conceperea grilei de evaluare a activității de grup şi moderarea etapei de raportare. O propunere de grilă de evaluare este cea de mai jos.

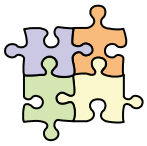
Ce se evaluează	F.bine	Bine	Slab
Identificarea temei sursei			
Identifică ce spune, ce nu spune, ce sugerează sursa			
Susține ideile cu argumente pertinente			

Avansează puncte de vedere pertinente în legătură cu intenția autorului			

Schema de mai jos ilustrează etapele prezente într-o lecție bazată pe investigație.

Fig. 3.13.





Temă de reflecție

Care ar fi principalele trei elemente pe care le-ai reține pentru activitatea ta la clasă? Enumără aceste elemente şi motivează răspunsul. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

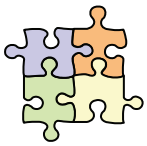
Test de autoevaluare 1
Completează următorul enunț:
Etapele unei lecții bazate pe investigație sunt.....

Precizează cel puțin trei activități care trebuie realizate de către profesor pentru proiectarea şi desfăşurarea unei investigații bazate pe utilizarea surselor vizuale.
Alcătuieşte un comentariu de 100-120 de cuvinte în care să evidențiezi importanța investigației ca demers de învățare.
Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsurilor.

Răspunsurile pot fi consultate la pagina 113.

3.5. Studiul de caz[16]

Programele şcolare pentru clasele a v-a – a VIII-a introduc studiile de caz subsumate unor teme. Opțiunea pentru aceste decupaje de conținut reprezintă un posibil răspuns la necesitatea de a stabili un echilibru între abordarea mai generală sau mai de profunzime a unui subiect istoric, iar criteriul cel mai important de selecție a fost relevanța subiectului în discuție în raport cu tema supraordonată. Cu toate acestea, studiul de caz, ca şi investigația pot avea rolul de a recâştiga o anumită autonomie a profesorului – studiile de caz permit abordarea unor teme exemplare (deci cu un potențial de transfer de competențe foarte mare) pentru zone de conținut care nu pot fi tratate sau sunt abordate doar sumar. În plus, ele recâştigă (din nou, ca şi investigațiile) profunzimea tipică demersului istoric.
Evident, însă, studiul de caz comportă şi o serie de riscuri. Profesorul trebuie să identifice temele cele mai pertinente din perspectiva comparațiilor ce pot fi făcute la nivelul cunoştințelor; el trebuie să fie foarte atent cu timpul pe care îl are la dispoziție ca timp de predare. În sfârşit, pregătirea orei este mult mai laborioasă.



Temă de reflecție
Alegeți unul dintre studiile de caz prevăzute de programele şcolare şi comentați în maximum 100 de cuvinte cum se raportează el la tema căreia îi aparține. Punctele răspunsului sunt: măsura în care un studiu de caz aduce elemente noi la nivel informativ, ce deprinderi de lucru intelectual sunt promovate de către studiul de caz, care sunt limitele metodei.
Folosiți spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

[16] De revăzut şi exemplele de studii de caz din modulul Didactica ariei Om şi societate.

Exemplu de studiu de caz

Studiu de caz – poziția lui Bismarck despre unificarea Germaniei folosind texte de epocă.

De la început trebuie să spunem că acest exemplu cu greu poate fi folosit ca atare la clasele de gimnaziu – timpul relativ scurt, masivitatea şi numărul mare de surse implicate fac ca acest tip de demers să fie realizabil mai degrabă la clasele de liceu (a X-a, a XI-a). Ceea ce ne interesează este să prezentăm un tip de abordare a unor surse dedicate unui singur studiu de caz; în practica şcolară, sursele prezentate în manuale constituie un punct de plecare bun pentru o astfel de activitate, profesorul trebuind să completeze doar informațiile oferite de manual cu un număr precis de surse suplimentare. Sursele prezentate mai jos sunt parte a aceleiaşi teme legate de unificarea spațiului german, dar pentru un alt palier cronologic, anume perioada post revoluționară până la războiul franco-prusac din 1870 şi formarea celui de-al doilea Imperiu german[17]. Prezența unor surse care nu se înscriu strict în acest cadru cronologic se explică prin faptul că studiul de caz implică şi înțelegerea rădăcinilor unui fenomen sau proces istoric sau, în orice caz, a unui eveniment sau a poziției unui personaj istoric față de epoca în care trăieşte[18]. În plus, poate constitui punctul de plecare pentru o serie de teste de evaluare.

Actul Confederației Germane (1815) (1)

I. Prevederi generale

1. Principii suverani şi oraşele libere din Germania, Majestățile lor Împăratul Austriei şi Regii Prusiei, Danemarcii şi Regatului Țărilor de Jos, şi anume, împăratul Austriei şi regele Prusiei pentru posesiunile care anterior aparținuseră Imperiului German, regele Danemarcei pentru Holstein, regele Țărilor de Jos pentru Marele Ducat de Luxemburg, legați printr-o veşnică alianță numită Confederația Germană.

2. Prin urmare, scopul acesteia este apărarea siguranței interne şi externe a Germaniei şi independența şi inviolabilitatea diferitelor state germane.

3. Ca atare, membrii Confederației au drepturi egale; ei îşi iau obligația de a respecta actul Confederației.

4. Confederația va fi condusă de o Adunare Federală, în care toți membrii Confederației vor fi reprezentați de către plenipotențiari care vor avea fiecare un vot fie în mod individual, fie reprezentând simultan mai mulți membri după cum urmează: Austria 1 vot, Prusia 1 vot, Bavaria 1, Saxonia 1, Hanovra 1, Württemberg 1, Baden 1, Electoratul Hessen 1, Marele Ducat de Hessen 1, Danemarca pentru Holstein 1, Țările de Jos pentru Luxemburg 1, Casele Mare Ducală şi Ducală de Saxonia 1, Braunschweig şi Nassau 1, Mecklenburg-Schwerin şi Mecklenburg-Strelitz 1, Holstein-Oldenburg, Anhalt

[17] Fragmentele extrase din textele lui Bismarck provin din Otto von Bismarck, Gedanken un Erinnerungen. Reden und Briefe, Safari-Verlag, Berlin, 1970

[18] Analiza poziției unui personaj istoric față de evenimentele la care a participat sau pe care le-a trăit are o serie de avantaje. Permite o analiză de profunzime a unei epoci, asigură o empatie mai mare a elevilor, stimulează imaginația, permite abordări active ale procesului de predare-învățare.

şi Schwarzburg 1, Hohenzollern, Liechtenstein, Reuss, Schaumburg-Lippe şi Waldeck 1 şi oraşele libere Lübeck, Frankfurt, Bremen şi Hamburg 1; total 17 voturi.
5. Austria deține preşedenția Adunării Federale; fiecare membru al Confederației poate să facă propuneri şi să le aducă în discuție [...]
6. Dacă aceste propuneri vizează adoptarea sau amendarea legilor fundamentale ale Confederației, reglementări ținând direct de Actul Confederației, organizarea instituțiilor federale, sau alte măsuri referitoare la problemele comune, Adunarea federală se adună într-o sesiune în plen, iar membrii vor avea următorul număr de voturi, în funcție de teritoriul deținut: Austria, Prusia, Saxonia, Bavaria, Hanovra şi Württemberg, patru voturi fiecare; Baden, Electoratul Hessen, Marele Ducat Hessen, Holstein şi Luxemburg, trei voturi fiecare; Braunschweig, Mecklengburg-Schwerin şi Nassau, două voturi fiecare; [restul statelor mai mici]: un vot fiecare.
9. Reşedința Adunării Federale este la Frankfurt am Main.
11. Toți membrii Confederației se angajează să apere împotriva oricărei agresiuni, nu numai Germania, dar şi fiecare stat al Confederației şi îşi garantează reciproc teritoriile incluse în Confederație. După ce un război a fost declarat de către Confederație, nici unul dintre membrii nu poate să angajeze necocieri separate cu duşmanul, nici să încheie armistițiu sau pace. Deşi membrii Confederației pot să încheie alianțe, ei se obligă să nu intre în tratate ostile securității Confederației sau oricărui membru al Confederației. Membrii Confederației îşi iau obligația să nu pornească război unul împotriva celuilalt, nici să-şi rezolve diferendele prin forță, ci să le aducă în discuția Adunării Federale.
(Documents in the Political History of the European Continent, 1815-1939, selected and edited by G. A. Kertesz, Clarendon Press, Oxford, 1968, p.60-63).

Militantismul politic al studenților germani exprimat prin festivalul de la Wartburg (1817) - relatarea profesorului Lorenz Oken de la Universitatea din Jena (2)

Studenții care se îmbulzeau la festival au fost cazați în oraş[19]; sala cavalerilor de la Wartburg era împodobită cu ghirlande şi ocupată cu mese şi bănci pentru 700-800 de oameni. Acesta a fost numărul total de participanți la prânzul din ziua victoriei[20]. Reprezentanți veniseră de la Berlin, Erlangen, Giessen, Göttingen, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Leipzig, Marburg, Rostock, Tübingen şi Würzburg.
Pe data de 19 studenții s-au adunat la ora 9 dimineața în piața oraşului şi au mărşăluit cu steagurile spre castel. Noi i-am însoțit. Dintre profesorii care aveau festivalul la suflet, care vedeau în el germenele unui copac mare şi bogat în fructe, şi care venisem să judecăm din comportamentul studenților şi din felul de desfăşurare a evenimentelor faptele ce pot fi aşteptate de la înflorirea sa, eram patru [...]
Când s-a făcut linişte, un student a ținut o cuvântare pe următoarele teme: el a vorbit despre scopul acestei adunări a tinerilor educați din toate stările şi din toate părțile patriei germane; despre viața potrivnică din trecut; despre revenire şi idealul care acum animă poporul german; despre speranțele care au eşuat şi care au fost înşelate; despre menirea studenților şi aşteptările legitime pe care patria le are de la ei; despre mizeria şi chiar persecuția pe care trebuie să le suporte tinerii care se dedică învățăturii [...]
Au mai fost ținute mai multe cuvântări încurajatoare [...] În unul dintre grupuri s-a ținut următoarea cuvântare: Dragi prieteni, voi nu trebuie să lăsați ca această clipă de emoție şi exaltare să treacă precum fumul. Ea nu se va mai întoarce. Acum ori niciodată trebuie să fiți uniți[...] Toți studenții sunt unul; ei aparțin unei singure națiuni, cea germană; ei urmează aceleaşi precepte şi obiceiuri [...] Dacă universitarul prin natura lui nu este un provincial, atunci este împotriva naturii să încerci să-l forțezi să fie astfel cu ajutorul unor instituții artificiale [...] Voi puteți şi vreți (şi poporul german, inclusiv principii, vrea) să nu fiți altceva decât germani educați, care toți sunt asemenea [...] De asemenea, feriți-vă de ideea vană că ființa şi supraviețuirea şi onoarea Germaniei depind numai de voi. Germania depinde numai de ea însăşi, de Germania în întregul ei [...] Voi nu trebuie să discutați despre ce trebuie să se întâmple sau nu la nivelul statului, ci trebuie să aveți în vedere ce veți face voi într-o zi în stat [...]
Atunci trompetele au anunțat prânzul. A fost o masă veselă [...] După masă procesiunea a coborât în biserica oraşului, unde predica a stârnit o emoție generală. Apoi a urmat o

[19] Este vorba de oraşul Eisenach, din Turingia, aflat lângă cetatea medievală de la Wartburg.

[20] Oficial, participanții la festival sărbătoreau la 19 octombrie 1817 împlinirea a 4 ani de la victoria de la Leipzig împotriva lui Napoleon şi a 300 de ani de la declanşarea Reformei de către Luther.

demonstrație de exerciții gimnastice în piața oraşului, apoi s-a înserat [...]
La 7 seara cam 600 de studenți cu torțe au urcat din nou dealul castelului la focul în aer liber [...] Pe vârful dealului au fost cântate cântece, iar un student a mai ținut o cuvântare.
Apoi au fost supuse la judecata focului mai multe obiecte care mai întâi au fost ridicate în aer cu o furcă pentru a putea fi văzute de către mulțimea adunată, şi apoi au fost aruncate în flăcări însoțite de blesteme. Obiectele arse au fost o perucă, o cuirasă, bastonul unui caporal [...]
Astfel au sărbătorit studenții din Germania festivalul de la Wartburg. Mulți dintre cei care conduc treburile Germaniei,şi încă şi mai mult cei care le conduc rău, ar trebui să ia exemplu de la adunarea de la Wartburg.
(Documents in the Political History of the European Continent, 1815-1939, selected and edited by G. A. Kertesz, Clarendon Press, Oxford, 1968, p.65-67)

Curente şi orientări politice în statele germane în anii 1848-1849 - comentariile generalului Joseph Maria von Radowitz (3)

S-ar părea că mişcarea care a cuprins Germania în martie 1848 a lovit dintr-o dată, ca un trăznet. Dar numai în aparență, fiindcă în realitate de multă vreme observatorii mai atenți au recunoscut faptul că orice impuls dinafară sau din interior va găsi totul pregătit pentru răsturnarea ordinii existente în orice loc, în indiferent care din țările germane. Curioasă a fost orbirea care a închis ochii guvernelor față de pericolul amenințător, însă mai ales pe ai acelora care obişnuiau să vadă în supravegherea mişcărilor secrete sau publice singura garanție împotriva oricăror consecințe!
Unul era orientat spre transformarea politică a statelor însăşi. Era unitar în ideea de a înlătura formele de guvernământ existente, şi implicit, în lupta comună împotriva lor; când era însă vorba de noile forme politice, de la monarhia parlamentară până la republica democrată, care să le înlocuiască pe cele vechi, în acest curent apăreau destule divergențe [...]
Celălalt mare curent era cel național, îndreptat spre unirea poporului german într-o comunitate națională. Aparent, s-a contopit deseori, ba chiar în cele mai multe cazuri, cu curentul politic amintit anterior şi s-a manifestat ca unit cu acesta, în opoziție față de curentele de guvernământ. Totuşi alianța aceasta de luptă nu trebuie să ne înşele asupra deosebirilor dintre ele [...].
La polul opus aflăm conservatori de toate nuanțele, de la socialişti din instinct până la monarhişti constituționali din convingere, care în acelaşi timp au fost şi sunt patrioți germani hotărâți. Dorința entuziastă pentru o renaştere națională a marii comunități germane se uneşte la aceşti bărbați cu o iubire fierbinte pentru patria lor mai restrânsă, cu o fidelitate deplină față de principii lor ereditari.
(Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Volumul II: 1848-1918, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p.29-30).

Adunarea Națională de la Frankfurt (1848) - relatarea lui Wilhelm Zimmermann, deputat din Württemberg (4)

Spațiul în care s-au ținut şedințele Adunării Naționale a fost împodobit încă cu şi mai mult gust şi mai strălucitor decât în cazul pre-parlamentului; biserica înaltă şi orbitor de albă ilumina orice figură şi imensele ferestre erau drapate cu pânză verde, iar deasupra biroului prezidiului draperiile roşii arătau măreț.
În nici o zi galeriile de sus nu au fost doar pe jumătate pline; chiar şi în zilele în care numai se vota, galeriile aproape că se prăbuşeau sub apăsarea privitorilor, care la strigarea numelui fiecărui deputat reținеau fiecare vot şi apoi criticau mai încet sau mai tare. Jos erau împărțite spații mari pentru public, până foarte aproape de băncile deputaților; aceste galerii ale publicului cuprindeau adunarea prin dreapta şi prin stânga biroului ca două brațe puternice; uneori se înghesuiau aici mii de participanți, doamne şi domni, deşi galeriile lor erau teoretic despărțite.
În dreapta, în partea opusă prezidiului, se afla aşa-numita galerie a diplomaților. Aici puteau fi văzuți trimişii Franței şi Angliei, ai Rusiei şi Americii, ai unor regi şi principi de diverse ranguri, care supravegheau naşterea şi creşterea națiunii germane, iar împrejurul lor bancherii din Frankfurt, oamenii de bursă, mulți dintre ei şi din străinătate. Ore întregi, fie dinăuntru, fie din afară din bursa care se afla chiar lângă biserica Sf. Paul, oamenii marilor afaceri băneşti pândeau hotărârile Adunării Naționale ca şi cum ar fi fost vorba de decizii pe viață şi pe moarte.
Lângă ei putea fi văzută aristocrația din Frankfurt şi din zonele înconjurătoare, precum şi aceia dintre străini care putuseră obține bilete pentru diversele şedințe; aceasta deoarece toate galeriile de la parter erau accesibile numai cu bilete. Cele trei linii de cale ferată care erau atunci în funcțiune aduceau din trei părți mulți vizitatori; şi un mare

număr de străini, uneori veniți de la mare depărtare, s-au stabilit la Frankfurt pe timpul desfăşurării Parlamentului. Pe această parte, în primul rând de bănci, ca şi deasupra la galerie, stătea cea mai mare parte a ziariştilor, care relatau despre lucrări în sute de gazete, chiar şi în cele franțuzeşti şi englezeşti.
(Deutsche Geschichte. Band 9. Von der Restauration bis zur Reichsgründung 1815-1871. Herausgegeben von Heinrich Pleticha, Gütersloh, 1987, p.224)

Otto von Bismarck despre evenimentele din martie 1848[21] (5)

Prima ştire despre evenimentele din 18 şi 19 martie 1848[22] am primit-o în locuința vecinului meu de moşie, contele de Wartensleben auf Karow, la care se refugiaseră nişte doamne berlineze. Față de semnificația politică a proceselor nu am avut la început o sensibilitate pe măsura amărăciunii legate de omorârea soldaților noştri pe străzi. Din punct de vedere politic, am gândit, regele ar deveni repede stăpân pe situație dacă ar fi liber; credeam că următoarea sarcină ar fi eliberarea regelui care s-ar fi aflat în puterea răsculaților.
Pe 20, țăranii din Schönhausen mi-au spus că ar fi sosit deputați din Tangermünde, aflat la trei sferturi de milă depărtare, cu solicitarea de a se ridica drapelul negru-roşu-galben pe turn, aşa cum se întâmplase în acel oraş şi cu amenințarea de a veni cu întăriri în cazul unei opoziții. I-am întrebat pe țărani dacă vor să se opună; ei mi-au răspuns cu un "da" la unison şi entuziasmat, aşa că le-am recomandat să alunge pe orăşeni din sat, ceea ce s-a şi realizat cu contribuția entuziasmată a femeilor. Apoi am ordonat să se arboreze pe turn un steag alb cu crucea neagră (în forma celei de fier) aflat în biserică şi m-am informat ce arme şi muniții se află în sat, ocazie cu care au ieşit la iveală aproape 50 de puşti țărăneşti de vânătoare. […]
Apoi am plecat cu soția mea în satele din jur şi i-am găsit pe țărani pregătiți şi doritori să se ducă la Berlin în ajutorul regelui […]
(Otto von Bismarck, Gedanken un Erinnerungen. Reden and Briefe, Safari-Verlag, Berlin, 1970, p. 42)

Poziția lui Otto von Bismarck în al doilea parlament prusac (aprilie 1848) (6)

Trecutul este înmormântat, iar eu regret mai mult decât majoritatea dintre voi că nici o forță omenească nu este capabilă să-l reînvie, acum că tronul însuşi a aruncat țărână pe cosciugul acestuia. Dar dacă, prin forța împrejurărilor, pot accepta aceasta, nu pot în calitatea mea de [membru al] Adunării Naționale accepta minciuna că trebuie să mulțumesc şi să mă bucur pentru ceea ce trebuie să consider că este cel puțin o cale greşită. Dacă înr-adevăr se reuşeşte atingerea pe această nouă cale luată acum a unei singure patrii germane, a unei stări fericite sau măcar ordonate legal, atunci va fi sosit momentul să-mi exprim mulțumirile inițiatorului noii ordini, dar acum aceasta îmi este imposibil.
(Otto von Bismarck, Gedanken un Erinnerungen. Reden und Briefe, Safari-Verlag, Berlin, 1970, p. 49)

Otto von Bismarck despre unificarea Germaniei - cuvântarea de la instalarea în funcția de preşedinte al Consiliului de Miniştri în Prusia (1862) (7)

Germania urmăreşte cu atenție nu liberalismul Prusiei, ci puterea sa; Bavaria, Württemberg şi Baden n-au decât să arate înclinații în sens liberal, pentru acest lucru nimeni nu le va atribui rolul Prusiei; Prusia trebuie să-şi întărească puterea şi să o țină pregătită pentru acel moment favorabil pe care de mai multe ori l-a pierdut; granițele pe baza tratatelor de la Viena nu mai sunt propice unei vieți de stat normale; problemele mari ale epocii nu se mai decid prin cuvântări şi hotărâri majoritare - aceasta a fost marea greşeală din anii 1848 şi 1849 - ci prin fier şi sânge.
(Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Volumul II: 1848-1918, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p.112)

[21] Memoriile şi scrierile sale au fost publicate în anii '80 ai secolului al XIX-lea.
[22] Este vorba despre declanşarea demonstrațiilor revoluționare din Berlin, care s-au soldat cu lupte de stradă între demonstranți şi trupele regulate; luptele au încetat la solicitarea regelui Prusiei, Frederic Wilhelm IV.

Otto von Bismarck evaluează rezultatele anului 1848[23] (8)	*Problema unității germane fusese pusă public în ultimele două decenii, sub Frederic Wilhem III, numai sub forma eforturilor tinereşti şi a represiunii legale a acestora. Sentimentul național al lui Frederic Wilhelm IV, sau cum scria el "germanic", era din punct de vedere sufletesc mai dinamic decât cel al tatălui său, dar era frânat în activitatea practică de fantasme medievale şi de reținerea față de [luarea de] decizii clare şi hotărâte. De aceea el a ratat oportunitatea favorabilă din martie 1848, iar aceasta nu avea să fie singura [oportunitate] ratată. În zilele dintre revoluțiile sud-germane, inclusiv a celei vieneze, şi 18 martie, câtă vreme era evident că dintre toate statele germane Prusia era singurul rămas solid, principii germani erau gata să vină la Berlin şi să caute protecție în condiții care, din perspectiva unionistă, mergeau mult mai departe decât ceea ce s-a reuşit astăzi; chiar şi conştiința de sine bavareză era zguduită […] Prusia militară era suficient de puternică şi de intactă pentru a opri valul revoluționar şi a oferi celorlalte state garanții pentru lege şi ordine care la acel moment păreau acceptabile pentru celelalte dinastii.* *18 martie a fost un exemplu de cât de dăunătoare poate fi intervenția forțelor brute şi pentru scopurile care sunt urmărite prin intervenția lor. […]* *Cred că prin utilizarea fermă şi înțeleaptă a victoriei[24], singura obținută atunci de o guvernare din Europa împotriva revoltelor, unitatea germană putea fi obținută într-o formă mai marcată decât s-a realizat într-un final în timpul participări mele la guvernare. […]* *În momentul în care, pe 3 aprilie 1849, regele a respins coroana imperială dar a extras din deciziile Adunării de la Frankfurt un "drept" [asupra acesteia] pe care ştia să-l aprecieze, el a fost orientat spre acesta în primul rând de originea revoluționară sau chiar parlamentară a ofertei şi de lipsa unui mandat constituțional al parlamentului de la Frankfurt în condițiile absenței acordului dinastiilor. […] Satisfacția mea de atunci cu privire la respingerea de către rege a coroanei imperiale nu se datora evaluării viitoare a persoanei regelui, ci mai degrabă unei sensibilități mai puternice față de prestigiul coroanei prusace şi a purtătorului acesteia şi – chiar şi mai mult – unei neîncrederi instinctive față de evoluțiile baricadelor din 1848 şi a consecințelor parlamentare ale acestora.* *(Otto von Bismarck, Gedanken un Erinnerungen. Reden und Briefe, Safari-Verlag, Berlin, 1970, pp. 52-59)*
Programul Partidului Muncitoresc Social-Democrat German - Programul de la Eisenach (1869) (9)	*I. Partidul Muncitoresc Social-Democrat năzuieşte spre crearea statului popular liber.* *II. Toți membrii Partidului Muncitoresc Social-Democrat se obligă să militeze cu toată energia pentru următoarele principii de bază:* *1. Situația politică socială de azi este cu totul nejustă, de aceea trebuie combătută cu cea mai mare fermitate.* *2. Această luptă pentru eliberarea claselor muncitoare nu se dă pentru privilegii şi prerogative de clasă, ci pentru drepturi şi obligații egale, precum şi pentru lichidarea oricărei dominații de clasă.* *3. Baza aservirii de orice formă este dependența economică a muncitorului față de capitalist şi de aceea Partidul Social-Democrat se străduieşte să lichideze modul de producție actual (sistemul muncii salariate) şi să asigure fiecărui muncitor venitul integral al muncii sale pe baza muncii cooperatiste.* *4. Libertatea politică este condiția indispensabilă a eliberării economice a claselor muncitoare. În consecință, problema socială nu se poate separa de problema politică, rezolvarea ei fiind condiționată de aceasta şi posibilă numai într-un stat democratic [...]* *III. În activitatea sa partidul Muncitoresc Social-Democrat solicită următoarele, ca revendicări mai urgente:* *1. În alegerile parlamentare, ale dietelor statelor confederației, ale reprezentanților provinciale şi comunale, precum şi ale celorlalte instituții reprezentative să se acorde dreptul de vot universal, egal, direct şi secret pentru fiecare bărbat, începând de la vârsta de 20 de ani. Să se asigure o indemnizație suficientă pentru deputații aleşi.* *2. Introducerea legislației directe prin popor (adică a dreptului de inițiativă şi respingere a legilor).* *3. Abrogarea tuturor privilegiilor de stări, de proprietate, de naştere şi de confesiune.*

[23] Pasaj din memoriile sale (vezi nota 14).
[24] Reprimarea fazei inițiale a revoluției berlineze.

4. Înființarea miliției populare în locul armatei regulate.
5. Separarea bisericii de stat, precum şi a învățământului de biserică.
6. Instrucțiune obligatorie în şcolile elementare şi instrucțiune gratuită în toate instituțiunile publice de învățământ.
7. Autonomia judiciară, introducerea curții cu jurați şi a instanțelor de arbitraj în litigiile de muncă, introducerea procedurii judiciare publice şi orale şi gratuitatea asistenței juridice.
8. Abrogarea tuturor legilor restrictive referitoare la presă, la dreptul de asociație şi de coalizare; legiferarea duratei normale a zilei de muncă; limitarea muncii femeilor şi interzicerea muncii copiilor.
9. Abolirea impozitelor indirecte şi introducerea unui singur impozit, direct şi progresiv [...]
(Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă. Volumul II: 1848-1918, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p.119-120)

Utilizarea documentelor în studiul de caz – o primă variantă

Studiul de caz poate fi organizat în două feluri, în funcție de competențele pe care vrea profesorul să le dezvolte. Spre deosebire de investigația prezentată mai sus, studiul de caz presupune accesul direct al elevilor la toate sursele. Astfel, aceştia vor fi confruntați cu toate punctele de vedere exprimate în epocă cu privire la evenimentul sau fenomenul aflat în discuție.

Analiza surselor

În cazul nostru, ceea ce ne interesează este punctul de vedere exprimat de Bismarck cu privire la principala sa operă politică, anume unificarea de sus în jos a Germaniei şi transformarea ei dintr-un "termen geografic" într-o realitate politică.

Prima variantă de studiu de caz se poate concentra pe evoluția în timp a punctelor sale de vedere ale celui în cauză şi a posibilelor influențe exercitate asupra acestora.

Primele două surse prezintă cadrul general al situației politice din Germania după epoca napoleoniană (incluzând aici şi atitudinea diferită a unor state germane față de dominația continentală franceză – unele state germane au fost aliate ale Imperiului francez), războiul de eliberare a statelor germane şi Congresul de la Viena. Un prim document este un text diplomatic, iar cel de-al doilea un text redactat de o persoană privată. Ambele, însă, exprimă un punct de vedere similar. Întrebările la care elevii ar putea fi solicitați să răspundă sunt legate de identificarea informațiilor prezente în text şi raportarea lor la contextul anilor 1808-1817.

Următoarele patru surse acoperă perioada revoluției de la 1848-1849 şi prezintă diversitatea pozițiilor manifestate în cadrul politic al epocii. Poziția personajului care ne interesează, Otto von Bismarck, este clară: el este promotorul unificării Germaniei, dar sub coroana prusacă şi un regim monarhist tradițional.

Ultimele trei surse prezintă poziția lui Bismarck față de evenimentele din anii unificării şi poziția social-democraților germani (primul lor program politic publicat). Din perspectiva lui Bismarck, revoluția de la 1848 a fost un eşec care a afectat procesul de unificare, care ar fi putut fi realizat mai repede şi mai bine dacă regele Prusiei şi celelalte case princiare ar fi fost unite. Programul politic al partidului social-democrat

German arată, însă, faptul că o parte semnificativă a populației[25] considera că unificarea germană a lăsat o serie întreagă de probleme nerezolvate. Unificarea prin foc şi sabie promovată de Bismarck nu a făcut decât să amâne dezbaterea cu privire la drepturile politice ale burgheziei şi clasei muncitoare.

Activități la clasă şi produse ale elevilor

Activitățile care se pot desfăşura sunt următoarele[26]:

- organizarea documentelor în succesiune cronologică, extragerea mesajului fiecărui document (notat pe caiete, fişe de lucru sau postere);
- stabilirea evoluției punctelor de vedere prezente în surse (elaborarea unei axe cronologice cu indicarea datei sursei – cu o culoare – şi a evenimentelor care au avut loc în perioadele dintre datele emiterii acestor documente – cu o altă culoare);
- stabilirea relației dintre evenimentele din epocă şi modificarea punctelor de vedere.

Rezultatele analizei documentelor pot fi prezentate şi sub forma unui eseu liber pe o temă dată, a unui dosar de surse dedicat unui eveniment sau personalități sau a unei hărți pe care sunt indicate localități şi date semnificative.

Utilizarea documentelor în studiul de caz – a doua variantă

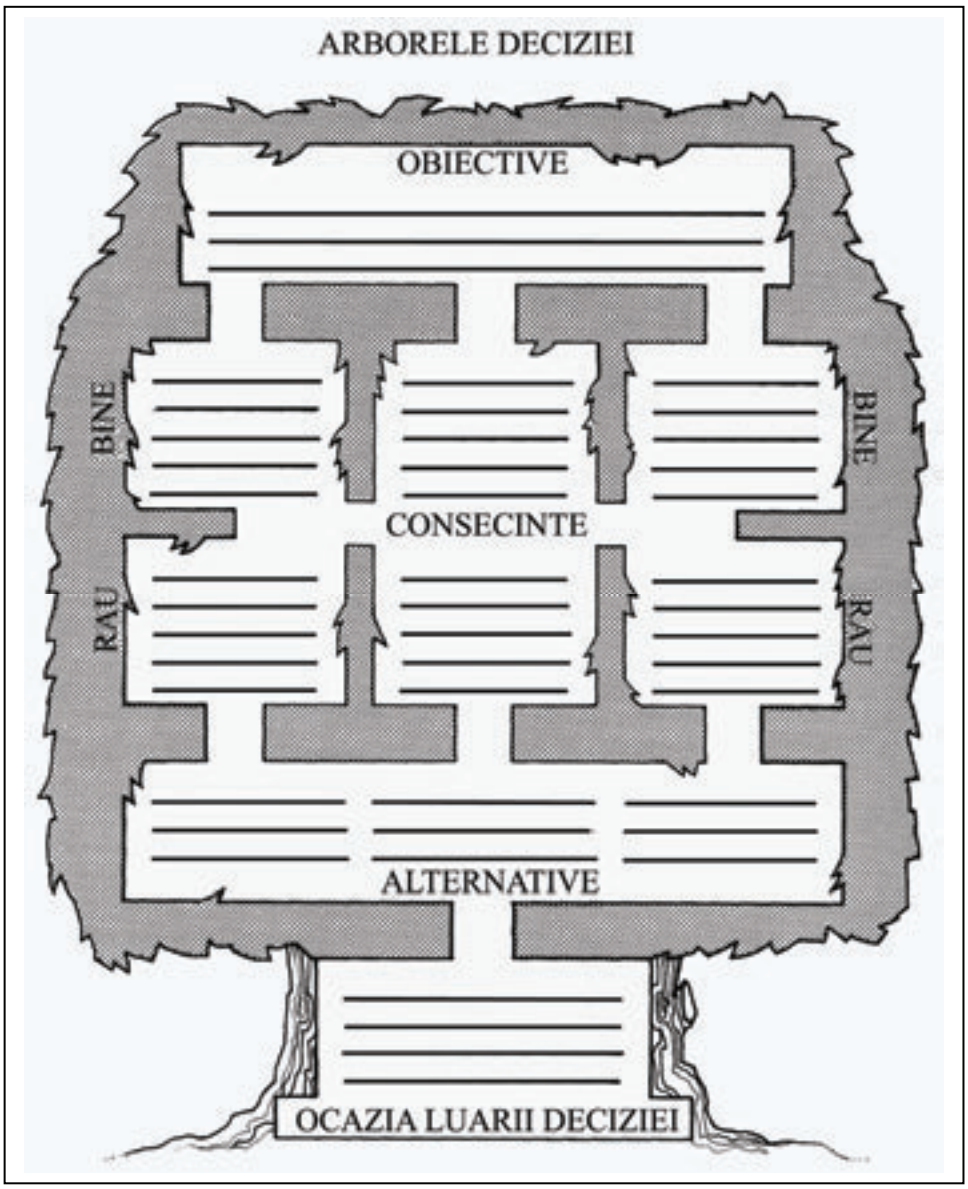
Cea de a doua variantă este orientată mai mult pe analiza diferențelor de opinie prezente în sursele luate în considerare. Punctul de plecare îl poate constitui lucrarea lui Robert Stradling cu privire la multiperspectivitate. Posibilele etape ale studiului de caz sunt, în acest caz, următoarele:

- analiza informațiilor din surse şi stabilirea punctelor de vedere exprimate prin aceste surse (ce şi cum se spune);
- identificarea elementelor care stau la baza acestor puncte de vedere (motivațiile autorilor, informațiile la care puteau avea acces în epocă, poziția lor față de evenimente etc.);
- dezbaterea cu privire la validitatea pozițiilor exprimate din punctul de vedere ale epocii şi apoi al epocii prezente.

O variantă a acestui studiu de caz poate fi folosit cu elevi care au un nivel bun de cunoaştere a informațiilor şi un interes mai marcat pentru această disciplină.
În esență, este vorba de a combina cele două demersuri utilizând "arborele deciziei".

[25] Social-democrația germană era cea mai puternică organizație politică de stânga din Europa în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.
[26] Menționăm încă odată faptul că activitățile propuse sunt puncte de plecare pentru dezvoltarea acestora sau crearea de noi exerciții în funcție de situația concretă din clasă.

Fig. 3.14. "Arborele deciziei"



Elevii au de completat figura de mai sus[27] pe baza documentelor pe care le primesc în ordinea desfăşurării evenimentelor (sau, în cazul nostru, a scurgerii timpului). Ei au de luat (şi de motivat) decizii pe baza informațiilor pe care le au la un moment dat. În partea inferioară a schemei au de menționat momentul în timp şi, dacă este spațiu, sursa. Apoi notează obiectivele acțiunii sau motivația documentului (vezi şi unitatea de învățare anterioară). În sfârşit, ei au de notat posibilele alternative (deci posibilele căi de acțiune ale celor implicați sau posibile explicații ale documentului) şi consecințe. Teme de discuție sunt relația dintre alternative şi obiective. În a doua fază a activității, consecințele şi alternativele sunt comparate cu evoluția ulterioară a evenimentelor, pe baza unor surse care sunt datate ulterior primului moment în timp.

[27] Acest exercițiu este posibil cu ajutorul fişelor de lucru pentru grupe mici (3-4 elevi) sau cu ajutorul reproducerii acesteia pe tablă (pentru o activitate cu grupe mari de elevi).

3.6. Prelegerea – o perspectivă modernă

Pentru o lungă perioadă de timp din istoria învățământului, rolul profesorului în transmiterea cunoştințelor a fost de necontestat. Această situație are multiple explicații şi poate fi asociată, printre altele, cu accesul la sursele de informare şi concepțiile despre statutul elevului în şcoală.

Astăzi sunt greu de susținut demersurile didactice bazate doar pe transmiterea unilaterală a cunoaşterii, de la profesor la elev; de aceea, profesorii care le folosesc trebuie să reconsidere posibilitatea utilizării lor în practică.

Printre metodele aflate într-o "zonă de risc" sunt cele expozitive: povestirea, explicația şi prelegerea. Ele presupun prezentarea de către profesor a unei cunoaşteri "de-a gata" pe care elevul trebuie doar să şi-o însuşească. Opozanții folosirii metodelor expozitive aduc în discuție impactul mic asupra învățării, care s-ar datora accentului pe comunicarea verbală şi pasivității elevilor. Cum ştim deja, inteligența verbală este doar una dintre cel opt tipuri de inteligență şi este greu de crezut că toți elevii unei clase dispun de ea în aşa măsură încât să le faciliteze învățarea. La celălalt capăt, adepții folosirii acestor metode aduc drept argumente expresivitatea şi forța pe care le poate exprima limbajul verbal, dar şi accentul pus pe organizarea logică şi argumentată a cunoaşterii.

Imaginea profesorului de istorie care ține o prelegere, povesteşte sau explică un fenomen istoric până îşi pierde auditoriul a devenit deja un stereotip. Cu toate acestea, prelegerea rămâne un instrument puternic de predare-învățare (adaptat mai ales la condițiile de reducere a timpului efectiv de predare-învățare).

O definiție de lucru

Prelegerea constă în expunerea cursivă şi închegată într-un tot a unor cunoştințe ştiințifice sprijinită pe o succesiune logică de raționamente, prin care sunt explicate şi confruntate idei, teorii, concepții.

Desigur că există şi probleme serioase legate de utilizarea acestei metode. Cele mai frecvente critici aduse prelegerii sunt cele legate de unilateralitatea comunicării educaționale (numai de la profesor către elev), de relativa ignorare a transferului de competențe în favoarea transferului de informații şi de incapacitatea acestei metode de a stimula interesul elevilor pentru tema şi disciplina predate. Cu toate acestea, metoda are şi avantajele sale; cel mai semnificativ este acela al eficienței utilizării timpului de predare-învățare. Acest avantaj este important în condițiile în care timpul alocat unei discipline este limitat, iar testele naționale de evaluare (care capătă un rol tot mai important) sunt încă axate pe informație. Ca atare, profesorul trebuie să identifice mijloace de activizare a prelegerii.

Soluțiile pentru activizarea prelegerii îşi propun să ajute înțelegerea, să mărească atenția şi să antreneze memoria auditoriului. Vă propunem câteva demersuri posibile:

- utilizarea organizatorilor cognitivi (imagini, diagrame şi alte reprezentări grafice) în susținerea ideilor prezentate;

- prezentarea imaginii de ansamblu a temei;
- asumarea rolului personajului/personalității despre care se vorbeşte şi prezentarea problematicii din perspectiva acestuia;
- precizarea obiectivelor prelegerii pentru ca auditoriul să ştie la ce va ajuta prelegerea;
- elevilor li se solicită să nu-şi ia notițe atunci când se prezintă detalii şi apoi li se cere să le noteze din memorie pentru a-şi testa atenția şi antrena memoria;
- folosirea de fişe de lucru incomplete pentru elevi (handouts);
- utilizarea retroproiectorului pentru prezentarea de scheme sau imagini[28];
- includerea în timpul alocat prelegerii a unui interval de timp destinat formulării de către elevi a unui număr de idei importante ale prelegerii şi/sau a unor întrebări;
- folosirea autoevaluării şi a chestionarelor de evaluare.

Prelegerea tradițională

Pentru a ilustra elementele de mai sus, vă propunem două variante de prelegere, ambele legate de tema discutată în paragrafele referitoare la jocul de rol şi la studiul de caz.

Etapele unei prelegeri tradiționale sunt următoarele:

- *prezentarea momentului inițial al evenimentului sau fenomenului luat în discuție, cauzele care au dus la apariția acestuia, indivizii şi sau taberele implicate, contextul general* (în cazul nostru, urmările perioadei napoleoniene, prevederile Congresului de la Viena, marile puteri şi interesele acestora în Europa, diferitele curente politice din spațiul german – adepții unificării mari sub Austria în opoziție cu adepții unificării mici în jurul Prusiei);
- *declanşarea evenimentelor sau a procesului prezentat* (contextul european al revoluției de la 1848-1849, diferențele dintre diferitele mişcări revoluționare, desfăşurarea evenimentelor revoluționare);
- *desfăşurarea procesului istoric* (continuarea efortului de unificare sub egida Prusiei, cele trei războaie – cu Danemarca, cu Austria şi cu Franța);
- *urmările unificării germane în plan intern şi extern* (consecințele pe termen scurt – de ex., dezvoltarea economică a Germaniei, pierderea de către Franța a statutului de principală putere terestră europeană – şi pe termen lung – de ex., creşterea gradului de tensiune diplomatică, agravarea crizei coloniale, apariția celor două mari blocuri militare de la sfârşitul secolului XIX–începutul secolului XX);
- *anunțarea evenimentelor care vor urm*a (modificarea ierarhiei economice a statelor europene, Primul Război Mondial etc.).

Prelegerea activizată

Prelegerea activizată presupune ruperea ritmului prezentării în momentele pe care profesorul le consideră semnificative, fie din perspectiva informației (pentru a permite aprofundarea unui element de detaliu sau pentru a iniția un nou şir argumentativ), fie din perspectiva comunicării cu elevii (recâştigarea interesului, stabilirea unui punct de evaluare sau autoevaluare).

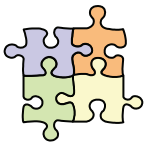
Pornind de la cele prezentate mai sus, etapele unei prelegeri activizate

[28] Ne gândim la programe de creare de prezentări grafice, cum ar fi Microsoft Powerpoint, sau simple programe de vizualizare de imagini (Exemple de astfel de programe gratuite sunt IrfanView, Microsoft FaxViewer, Ulead).

pot fi următoarele[29]:

- prezentarea momentului inițial al evenimentului;
- *activitate frontală* (lectura unei surse contemporane cu evenimentele, de preferință a unui martor ocular, alături de punctul de vedere al unui istoric contemporan);
- *activitate pe fişe individuale de lucru* (o hartă cu statele europene, e-levii având obligația de a marca datele semnificative în dreptul capitalelor acestora sau al localităților unde au avut loc bătălii);
- declanşarea evenimentelor;
- *activitate de grup* (lectura unor surse care prezintă puncte de vedere diferite asupra revoluției germane, analiza unor surse vizuale);
- desfăşurarea procesului istoric;
- *activitate frontală* (profesorul îşi asumă identitatea unuia dintre personajele implicate în evenimente);
- activitate frontală (utilizarea unei scheme de ansamblu a evoluției evenimentelor, elementul central reprezentându-l o axă cronologică);
- *urmările evenimentelor*;

activitate individuală (fişe de autoevaluare, elevii au de completat un test care cuprinde o axă cronologică pe care elevii trebuie să indice nu datele exacte ci raporturile de anterioritate sau posterioritate dintre evenimente, un set de fraze ce trebuiesc completate, identificarea a trei personalități menționate în timpul lecției etc.).



Temă de reflecție

Pornind de la discuția cu privire la prelegere, elaborează planul unei astfel de lecții pentru o temă pe care o predai. Menționează şi sursele pe care vrei să le foloseşti şi metodele de activizare a clasei. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

[29] Desigur că este greu de crezut că un profesor va putea să aplice aceste elemente de fiecare dată, în orice oră, la orice temă şi cu orice colectiv de elevi. Ceea ce este important, iar aceasta nu o poate face decât profesorul de la catedră, este să selecteze metodele care sunt cele mai eficiente într-un context dat, în funcție de temă, de timpul şi resursele disponibile şi de particularitățile clasei.

Test de autoevaluare 2

1. Completează următoarele enunțuri:
Unul dintre avantajele folosirii prelegerii în activitatea didactică este ...

Un dezavantaj al folosirii prelegerii în activitatea didactică este ...

2. Precizează cel puțin două modalități de activizare a prelegerii.

3. Completează următorul enunț metacognitiv
Pe parcursul secvențelor 3.3. şi 3.4. m-am confruntat cu următoarele dificultăți ...

Îmi este încă neclar ...

Pentru intervalul de timp următor îmi propun ...

Răspunsurile pot fi consultate la pagina 113.

3.7. Tehnici şi strategii de învățare la istorie

Tehnica "learninglog"

Tehnica "learninglog" sau a „jurnalului de învățare": este folosită pentru a încuraja elevii să reflecteze asupra a ceea ce au învățat. Implică păstrarea a 4-6 minute la sfârşitul fiecărei lecții pentru ca elevii să reflecteze asupra a ceea ce au învățat sau au discutat. Această tehnică facilitează realizarea conexiunilor între ceea ce elevii au învățat şi ceea ce ştiu deja.
Tehnica implică următoarele activități:

- luarea de notițe pe parcursul orei;

- înregistrarea răspunsului personal la sarcinile de lucru date în timpul orei;
- reacția față de materialul prezentat;
- notarea întrebărilor la care ar trebui să se răspundă;
- înregistrarea rezervelor şi a dubiilor cu privire la informații şi conversație;
- reflecție asupra a ceea ce au învățat prin lectură şi conversație.

Diferența față de activitatea obişnuită de la clasă este dată de includerea şi a reacțiilor personale ale elevilor. Aceştia notează nu numai ce le spune profesorul sau schema de la tablă, ci şi reacțiile şi opiniile față de cel afirmate în clasă, nedumeririle şi punctele în care acesta ar dori să se insiste. Dincolo de faptul că elevul ajunge să reflecteze asupra propriei activități şi, astfel, să se autoevalueze, această tehnică are şi o importantă funcție de feed-back pentru profesor.

Strategii de învățare la istorie

Conceptul de învățare este central în toate discuțiile despre educația şcolară şi numeroase categorii de texte, de la cele legislative până la simplele însemnări sau articole de presă, îl abordează încercând să-l definească sau să-l analizeze. Ce şi cum se schimbă în conduita elevilor ca urmare a învățării şcolare preocupă întreaga societate dar şi cât de vizibile sunt aceste schimbări? Ce ai învățat astăzi? De ce nu ai învățat astăzi? Cum învață oamenii şi societățile? Acestea sunt întrebări care apar frecvent şi în viața cotidiană.

Cele mai recente schimbări de la nivelul sistemelor educaționale actuale sunt determinate de conceptul învățării permanente, văzută ca o realitate care trebuie conştientizată şi administrată. “A învăța să înveți” reprezintă unul dintre cele 8 domenii de competență care ar trebui să fie demonstrat de către orice absolvent al învățământului obligatoriu. Drept urmare, politicile educaționale actuale inițiază decizii care vizează aspecte precum mediul de învățare sau personalizarea învățării; creşterea atractivității învățării reprezintă un obiectiv strategic la nivelul Europei.

Noul mod de a concepe curriculumul are în centrul atenției învățarea. Astfel, Cadrul de referință defineşte învățarea ca “…*proces evolutiv de esență informativ-formativă care constă în dobândirea (receptarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie, într-o manieră activă, a experienței de viață şi modificarea sistematică a conduitei*” şi identifică următoarele principii privind învățarea (Cadru de referință, p.15):

- Elevii învață în stiluri şi ritmuri diferite
- Învățarea presupune investigații continue, efort şi autodisciplină
- Învățarea dezvoltă atitudini, capacități şi contribuie la însuşirea de cunoştințe
- Învățarea trebuie să pornească de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului şi pentru inserția sa în viața socială
- Învățarea se produce prin studiu individual şi prin activități de grup.

În general specialiştii sunt de acord cu următoarele aspecte care țin de învățarea explicită:

- activarea învățărilor anterioare este crucială pentru noua învățare

(această cunoaştere trebuie activată înainte ca noul material să fie prezentat);

- motivația învățării determină cât de mult efort hotărăşte să investească cel care învață (credința că învățarea este folositoare şi va conduce la îmbunătățirea semnificativă a competențelor, o dorință de a investi efortul necesar pentru a se angaja în activități de învățare);
- învățarea prin înțelegere (de profunzime) depinde de deprinderi metacognitive (a preda elevilor cum să folosească strategiile de învățare - mai puțin să li se spună elevilor ce să facă ci să li se demonstreze cum să facă, antrenându-i pe elevi să răspundă la întrebări despre "Cum am realizat această sarcină?", „Cât de plină de succes a fost?", „Cum aş mai fi putut-o realiza?".

Studiu individual
Analizează una dintre programele şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a şi identifică cel puțin două aspecte care pot fi asociate cu principiile referitoare la învățare.

Pentru a susține efortul profesorului de a proiecta şi realiza activități bazate pe învățare programele au inclus exemple de activități de învățare asociate obiectivelor de referință, care propun moduri de a organiza activitatea elevilor astfel ca să se producă învățarea. De exemplu, la clasa a VIII-a, obiectivului de referință „să realizeze tabloul unei perioade istorice identificând schimbările intervenite" îi este asociată activitatea „folosirea de surse istorice pentru identificarea aspectelor vizibile şi a celor ascunse ale schimbărilor".
Să presupunem că profesorul ar opta pentru utilizarea acestei activități în cazul studiului de caz „O zi de şcoală în secolul al XIX-lea" şi ar propune elevilor activitate de proiect care să se finalizeze cu realizarea unei expoziții de postere 30 pe această temă.
Activitățile de învățare în care vor fi implicați elevii presupun:

- documentare: în biblioteca personală sau în biblioteca şcolii, căutarea unor cărți poştale sau a altor surse vizuale puse la dispoziție de case memoriale sau muzee, dar şi fotocopierea unor imagini existențe în lucrări de specialitate;
- utilizarea unor cunoştințe dobândite la orele de literatură;
- alcătuirea unor cronologii referitoare la schimbările petrecute la nivelul învățământului în secolul al XIX-lea;
- alcătuirea posterului astfel ca să surprindă ideile principale ale subiectului ales şi organizarea lor logică.

Sursele obligatorii sunt: jurnale, autobiografii şi biografii, dicționare de personalități, studii, documente legislative, culegeri de documente.
Pentru fiecare dintre categoriile de activități menționate profesorul trebuie să stabilească enunțul sarcinii de lucru, cum vor lucra elevii (individual, în grup sau chiar cu toată clasa), timpul la dispoziție, ce fel de produs vor realiza şi cum îl vor folosi pentru poster.

[30] Posterul sau afişul reprezintă o modalitate grafică de prezentare a unei teme; el poate ține locul unui referat.

Temă de reflecție
Folosind exemplul de mai sus alcătuieşte o listă de activități de învățare pentru o altă temă din programă. Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Specificul istoriei ca domeniu de cunoaştere determină activitatea pe care profesorul trebuie să o realizeze pentru a susține efortul de învățare al istoriei. Printre cele mai importante sunt activitățile care ajută elevii în următoarele direcții: să memoreze datele esențiale; să recepteze corect informația şi să o înțeleagă; să structureze cunoştințele pentru a le putea „găsi" cu uşurință când are nevoie de ele.

Tehnici de memorare şi instrumente utilizate

Istoria predată în şcoală a renunțat mult la accentele pe factologie, dar cu toate acestea există un număr de elemente de cronologie fără de care ar fi greu de înțeles trecutul.
Pentru a ajuta elevii să rețină datele esențiale trebuie utilizate axele cronologice oferite de manuale sau cele concepute pe parcursul lecțiilor. Corelarea evenimentelor care se petrec în acelaşi spațiu istoric sau în acelaşi timp poate uşura efortul intelectual necesar.

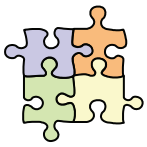
Studiul individual

În cartea „Tehnica învățării eficiente", Simona Bernat identifică şi descrie câteva tehnici de memorare care pot fi aplicate cu succes diferitelor obiecte de studiu. Una dintre aceste este numită „Itinerariu" şi presupune identificarea unui traseu bine cunoscut (drumul către şcoală sau către locuința unui prieten) şi a obiectelor de pe parcursul său. În locul obiectelor se pot plasa idei, acronime, imagini, date, personalități. Capacitatea de a reține informația creşte prin asocierea cu diferitele locații.

Temă de reflecție
Încearcă să utilizezi tehnica itinerariului pentru o temă pe care o predai la clasă. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Formularea de întrebări şi luarea notițelor

Profesorii folosesc mult din timpul destinat activităților cu elevii pentru a le adresa întrebări sau pentru a răspunde la întrebările acestora. Pot exista diferite situații care determină elevii să formuleze întrebări: neînțelegerea, dorința de a şti mai mult sau de a obține confirmarea celor învățate, reflecția cu privire la noile învățări.
A ajuta elevii să formuleze întrebări clare şi diverse este o sarcină importantă a profesorului.



Temă de reflecție
În învățarea istoriei este esențial ca elevii să ştie să formuleze întrebări adecvate. Cel mai frecvent sunt formulate întrebări atunci când elevii analizează sursele istorice, dar pot fi şi alte situații. Pentru o temă la alegere identifică momentele din lecție în care elevii sunt invitați să formuleze întrebări. Utilizează spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Luarea notițelor

Formularea întrebărilor este asociată şi cu luarea notițelor. Deseori profesorii de istorie structurează conținutul folosindu-se de câteva întrebări –cheie. Pentru a se formula răspunsul profesorul explică, demonstrează, face apel la învățările anterioare ale elevilor sau solicită rezolvarea unor sarcini de lucru. Într-o asemenea situație elevul este orientat prin întrebări formulate de către profesor.
O altă variantă este aceea în care elevii sunt cei care formulează întrebările referitoare la noul conținut şi la sfârşit verifică dacă lecția le-a oferit răspunsuri la toate întrebările.
Un asemenea format de notițe este propus de către Simona Bernat în lucrarea deja menționată.

Fig. 3.15.
Un posibil format de notițe

INTREBARE	NOTITE

(dupa S. Bernat, 2003)

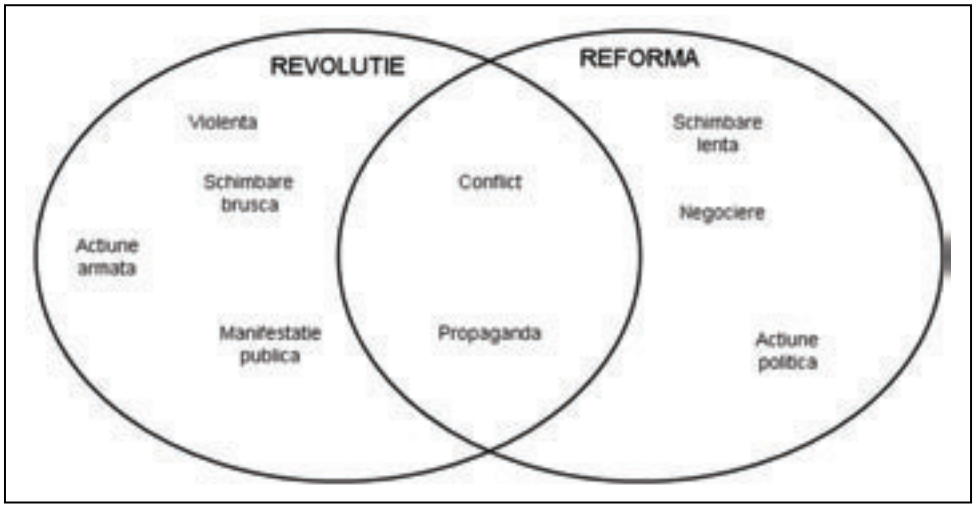
Forme de reprezentare vizuală a conținuturilor

Diagramele şi schemele sunt reprezentări grafice realizate pe bază de analiză şi sinteză. Dincolo de rolul lor de organizatori cognitivi, diagramele şi schemele au rolul de a ajuta ordonarea şi regăsirea informației şi de a ajuta dezvoltarea acelor competențe legate de abstractizare, conceptualizare, algoritmizare a informației. Rezultatul este cel de creştere a potențialului de transfer spre alte discipline. În plus, acestea constituie un pas important spre dezvoltarea de probe de evaluare (completarea schemelor şi a axelor cronologice, identificarea relațiilor dintre termeni şi concepte, identificare legăturilor cauzale dintre evenimente etc.). Există mai multe modalități de a realiza diagramele.

Diagrama Venn

Diagrama Venn este o reprezentare grafică foarte util de folosit la istorie pentru că pune în evidență elementele comune şi diferențele dintre evenimente, idei sau concepte. Se prezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se scriu asemănările, în cel de-al doilea diferențele, iar în zona intersecției sunt incluse elementele comune. Rolul ei este de a sublinia conotațiile termenilor tehnici din domeniul istoriei şi de a sesiza diferența dintre uzul comun şi specializat al acestora.

Fig. 3.16.
Diagrama Venn



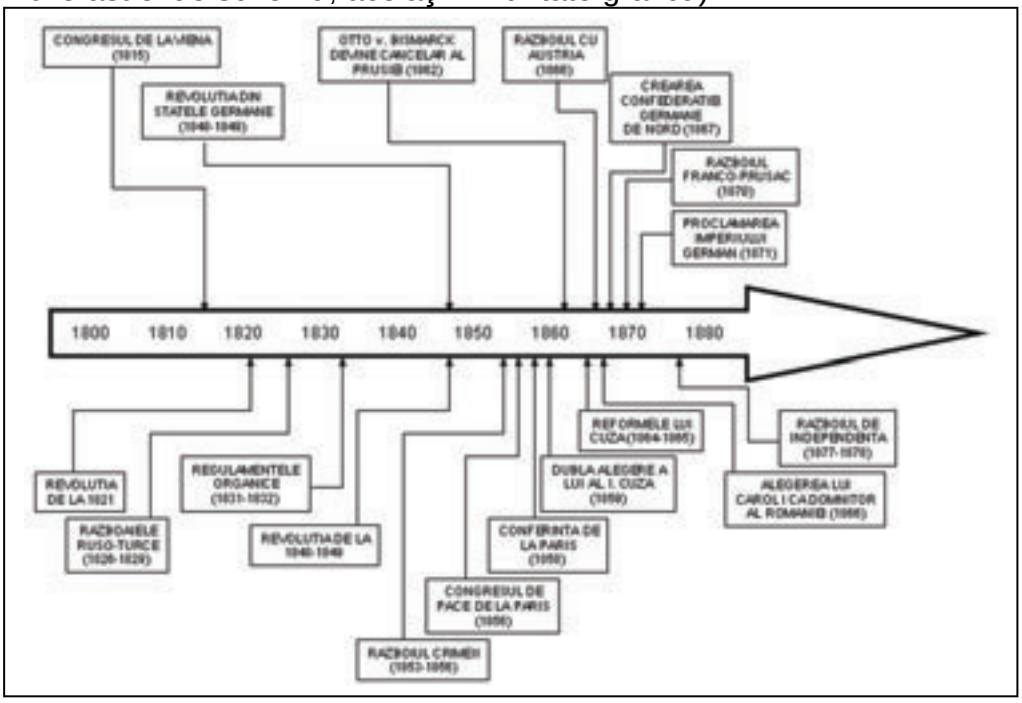
Axa cronologică

O altă formulă grafică de reprezentare a conținuturilor este axa cronologică. Ea poate fi una simplă, care marchează doar evenimentele dintr-un domeniu (politică, societate, economie etc.), sau o axă cronologică complexă, care cuprinde elemente de plasare cronologică a evenimentelor din mai multe domenii. Acest tip de reprezentare este foarte util atunci când intenția profesorului este de a sublinia relațiile de cauzalitate sau diversitatea factorilor care pot influența evoluția unui eveniment sau proces.

În formula sa cea mai simplă, axa cronologică presupune indicarea pe o linie orizontală a anilor care au semnificație pentru tema predată. În variantele sale mai complexe, axa cronologică poate fi folosită pentru a exemplifica asemănările şi diferențele dintre, de exemplu, procesul de unificare din Germania şi Principatele Române, sau evoluțiile din domeniul politic şi cel diplomatic, sau dintre evenimentele politice şi viața culturală. Indicat este ca diferitele domenii să fie marcate cu culori diferite.

Ca sarcină de lucru, axa cronologică poate fi uşor folosită, având avantajul de a putea verifica segmente importante de conținut cu un consum relativ mic de timp. Elevilor li se poate cere să completeze axa cronologică cu evenimentele al căror dată este indicată, pot adăuga informații legate de evenimente contemporane cu cele prezentate pe axă sau pot adăuga elemente de conținut din alte domenii. Punctele slabe ale acestei scheme sunt legate de reducționismul inerent luării în considerare doar a evoluției cronologice. Acelaşi eveniment poate avea mai multe urmări, la fel cum mai multe evenimente pot concura la declanşarea unei suite de evenimente. În plus, semnificația şi importanța cauzală a evenimentelor tinde să fie estompată (toate au, într-o astfel de schemă, aceiaşi vizibilitate grafică)[31].

Fig. 3.17. Axa cronologică



[31] Dacă o axă cronologică are prea multe elemente grafice diferite (fonturi de mărimi şi culori diferite, linii de legătură de grosimi diferite etc.), ea tinde să devină "ilizibilă".

Flow-chart

O altă variantă grafică de prezentare a conținuturilor este “flow-chart”-ul. În esență, este vorba de combinarea unei scheme obişnuite pe o axă cronologică. Evenimentele sunt prezentate în conexiunile lor multiple şi în curgerea lor temporală. Avantajele sunt legate de faptul că acest tip de schemă este foarte sugestiv şi nu este reducționist (aşa cum este axa cronologică simplă) şi permite sesizarea evoluțiilor de ansamblu. Dezavantajul major pe care o astfel de schemă o are este, credem noi, faptul că elevii trebuiesc antrenați pentru a utiliza astfel de formule grafice. În plus, activitatea de pregătire a profesorului este mult mai importantă şi solicită mult mai mult timp.

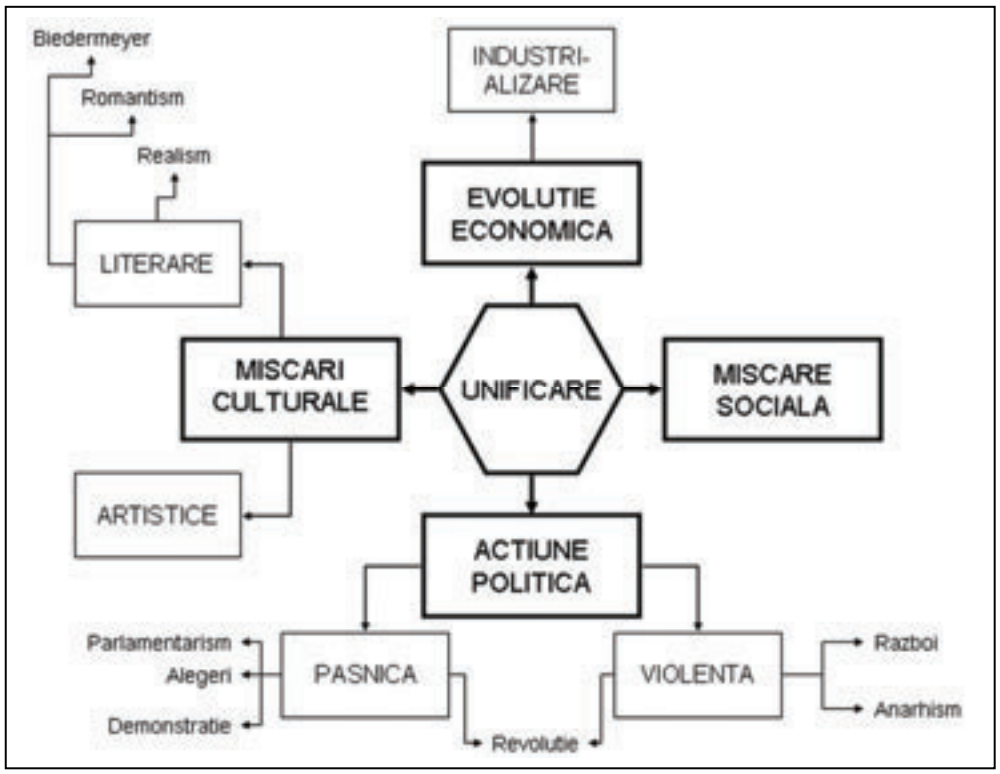
Exemplul de mai jos[32] a fost ales din conținuturile pentru clasa a V-a, dar, evident, o astfel de schemă poate fi crescută ca şi complexitate în funcție de nivelul de şcolaritate şi de competență a elevilor.

Fig. 3.18.
“Flow-chart”

Ultimul exemplu pe care îl luăm în considerare este cel al hărții de concepte. Aceasta reprezintă o formă mai abstractă a “flow-chart”-ului, căci cuprinde doar concepte şi termeni tehnici. Există mai multe forme de astfel de scheme, astfel că ne-am oprit asupra unui exemplu mai simplu (spider-chart, sau hartă-păianjen).

[32] L. Căpiță, C. Căpiță, I. Grosu, Istorie pentru clasa a V-a. ghidul profesorului, Editura Cavaliotti, Bucureşti, 1997.

Fig. 3. 19. Harta de concepte



Ceea ce este important de reținut este faptul că toate aceste scheme sunt un auxiliar al activității didactice. Aceste scheme nu pot înlocui coerența activității profesorului.

3.8. Lucrare de verificare 3

1. Identifică avantajele şi dezavantajele metodelor prezentate în această unitate de învățare, prin completarea tabelului de mai jos.

Metoda	Avantaje	Dezavantaje

Barem: 4 puncte

2. Pornind de la acest tabel, redactează un eseu de 150-200 de cuvinte în care să prezinți argumentele în favoarea utilizării uneia dintre metode în cadrul activității didactice la una dintre clasele la care predai.
Barem: 1 punct pentru pertinența argumentelor avansate; 1 punct pentru trimiteri la propria activitate didactică, 1 punct pentru prezentarea metodei

3. Precizează cel puțin două modalități prin care învățarea istoriei contribuie la dezvoltarea competențelor de învățare ale elevilor.
Barem: câte 1 punct pentru fiecare contribuție precizată.

3.9. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări

Testul 1
Etapele sunt: identificarea problemei, generarea ipotezei, colectarea datelor, analiza datelor şi formularea concluziilor
Acțiunile desfăşurate de către profesor sunt: alegerea surselor, pregătirea instrumentelor de analiză a surselor (fişe/ formulare), conceperea grilei de evaluare a activității de grup sau individuale, moderarea etapei de raportare.
Ar trebui menționate următoarele: implicarea activă a elevului în învățare, cultivarea interesului pentru cercetare, deprinderea etapelor de realizare a unui demers de cercetare, ocazii pentru formularea unor puncte de vedere personale, activitatea de grup.

Testul 2
Avantaje: cantitatea mare de cunoştințe transmise pe unitatea de timp, organizarea logică şi argumentată a cunoştințelor.
Dezavantaje: impactul redus asupra învățării, pasivitatea elevilor pe parcursul activității, accentul pus pe comunicarea verbală
Soluții pentru activizare: utilizarea organizatorilor cognitivi, folosirea autoevaluării şi a chestionarelor de evaluare, asumarea rolului personajului despre care se vorbeşte.

3.10. Resurse suplimentare

Simona Elena Bernat, Tehnica învățării eficiente, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003
I. Negreț-Dobridor, I. O. Pânişoară, Ştiința învățării. De la teorie la practică, Editura Polirom, Iaşi, 2005
Ştefan Popenici, Pedagogia alternativă. Imaginarul educației, Editura Polirom, Iaşi, 2001

3.11. Anexe

Anexa 1.2.

Fig. 1.18. Pagină dintr-un manual de istorie din perioada comunistă

Partidul Comunist Român, detaşament activ al mişcării comuniste şi muncitoreşti internaţionale. Partidul Comunist Român a militat neobosit pentru întărirea legăturilor sale cu partidele comuniste şi muncitoreşti din întreaga lume, pentru introducerea în viaţă a principiilor ce trebuie să stea la baza unităţii mişcării comuniste şi muncitoreşti internaţionale. Avînd în vedere diversitatea condiţiilor în care îşi desfăşoară activitatea partidele comuniste şi muncitoreşti, P.C.R. consideră că solidaritatea, colaborarea trebuie să se realizeze pe baza principiilor deplinei egalităţi, respectării dreptului fiecărui partid de a-şi elabora linia politică în concordanţă cu realităţile din ţara respectivă.

P.C.R. a dat şi dă sprijin substanţial moral, material şi diplomatic luptei duse împotriva imperialismului şi a colonialismului de către popoarele din Asia, Africa, America Latină, sub conducerea partidelor comuniste. Călăuzit de o justă concepţie internaţională, P.C.R. a propus din nou, la istoricul Congres al XII-lea, ca şi la Congresul al XIII-lea desfăşurat în noiembrie 1985, întărirea colaborării şi solidarităţii comuniştilor români cu toate partidele comuniste, cu partidele socialiste şi democratice, cu mişcările de eliberare, cu forţele antiimperialiste de pretutindeni, urmărind cu perseverenţă transformările progresiste, democratice în societatea umană, progresul social şi pacea în lume. Prin întreaga sa activitate P.C.R. a dovedit prin fapte consecvenţa sa în lupta pentru creşterea forţei comuniştilor de pretutindeni, a rolului lor în transformarea revoluţionară a societăţii, a instaurării păcii în lume.

Mişcarea muncitorească a devenit principala forţă politică a contemporaneităţii; partidele comuniste şi muncitoreşti obţin succese deosebite în toate ţările capitaliste; între partidele comuniste şi muncitoreşti din întreaga lume se întreţin legături strînse pentru înfăptuirea unităţii de luptă pe plan internaţional. P.C.R. este un detaşament activ în lupta pentru libertate, independenţă, pentru instaurarea păcii în lume.

LECTURĂ

„Partidul Comunist Român porneşte de la premisa că în viitor transformările revoluţionare vor cunoaşte o şi mai mare diversificare. Fiecare popor, pornind de la principiile generale ale socialismului ştiinţific, va trece la socialism pe o cale proprie: fiecare partid, fiecare popor vor îmbogăţi prin experienţa lor tezaurul universal al teoriei şi practicii revoluţiei, al construcţiei socialiste."

Programul P.C.R. de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism.

ÎNTREBĂRI

— În ce condiţii activează partidele comuniste şi muncitoreşti?
— Ce principii stau la baza unităţii mişcării comuniste şi muncitoreşti internaţionale?

Fig. 1.19. Pagini de manual din prima serie de manuale alternative

GRECIA ANTICĂ

GRECIA

EVALUARE

1. **Consultând hărțile din manual, stabiliți în ce regiuni ale ținuturilor locuite de greci erau situate:**

Micene
Atena
Sparta
Milet
Cnossos
Histria

Socrate

Herodot

2. **Definiți următorii termeni:**

epopee
polis
sanctuar
zeu
metropolă
demos

3. **Alegeți variantele corecte.**

Cetățenii puteau fi:

efori
perieci
strategi
arhonți
hopliți
hiloți
meteci

4. **Dintre cuvintele de mai jos, care pot fi folosite pentru a vorbi despre Atena secolului V î.Hr.?**

epopee, aristocrație, basileu, democrație, efor, hoplit, apela, trieră, meteci, hiloți,reformă, ostracism;

Licurg, Clistene, Leonida, Solon, Pericle, Temistocle, Alcibiade;

Itaca, Pelopones, Atica, Troia, Micene.

Școala ateniană

74

Fig. 1.20. Coperta unui manual recent din Marea Britanie.

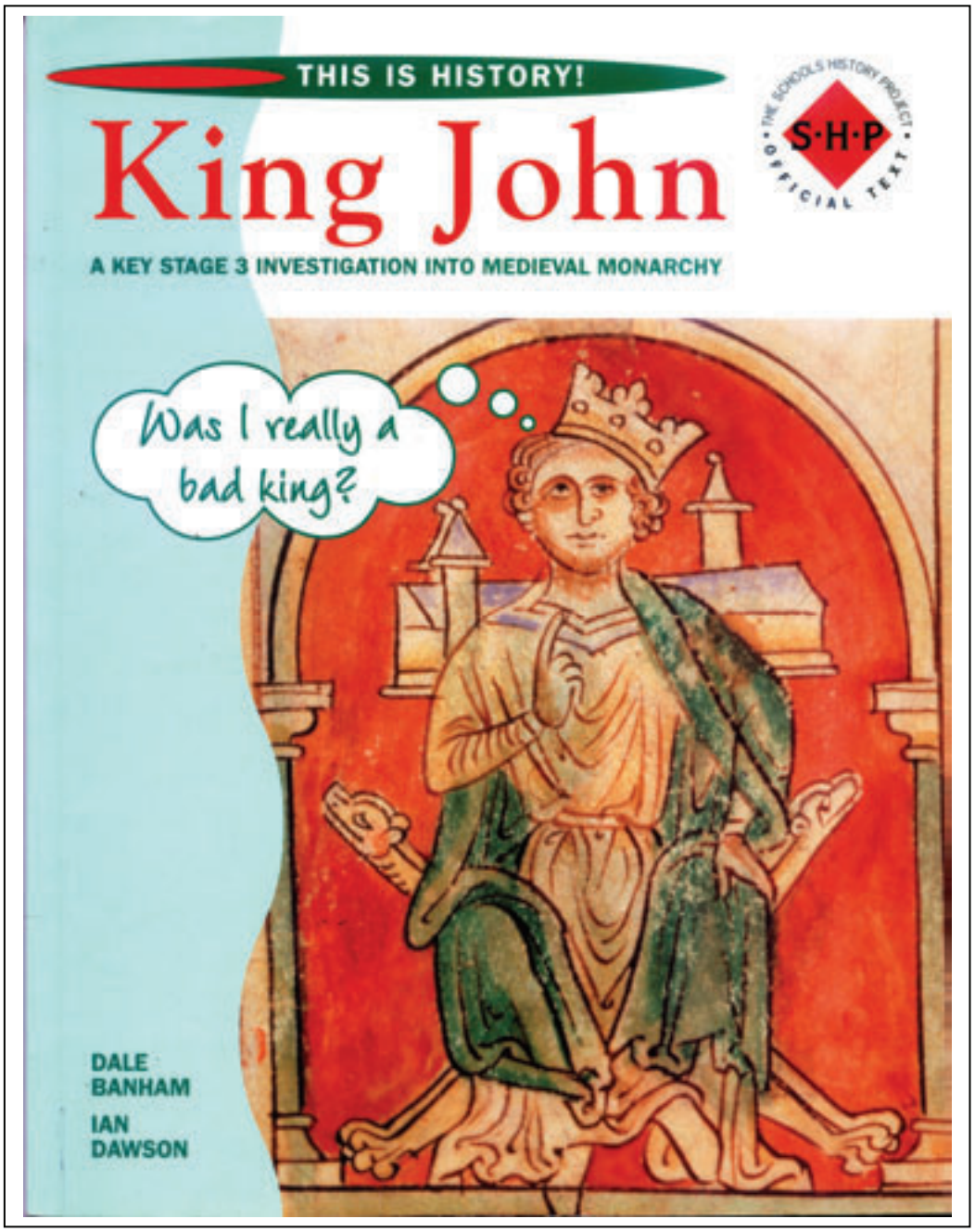
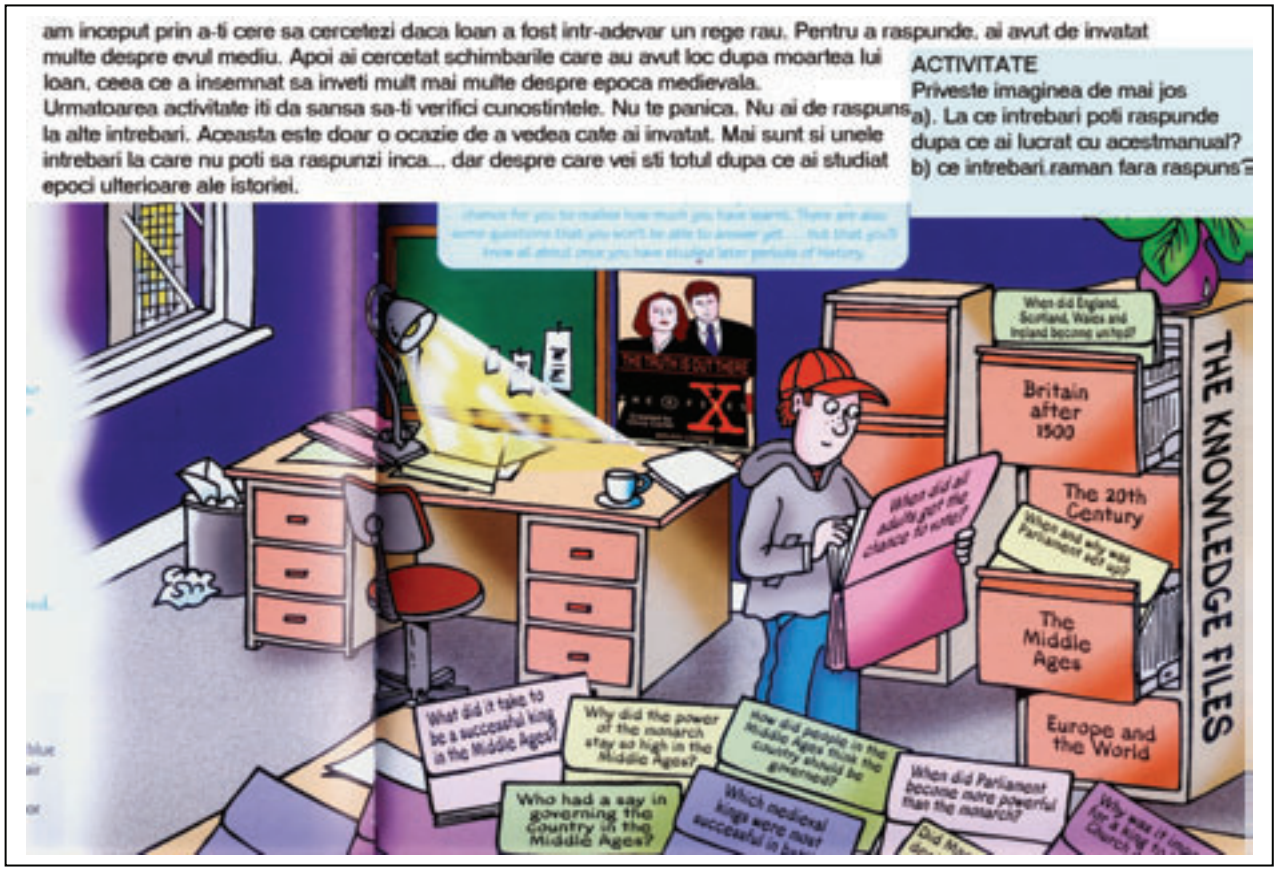


Fig. 1.21. Pagină din interiorul aceluiaşi manual (cu exerciţii şi elemente de autoevaluare).



Unitatea de învățare 4

Abordarea problemelor sensibile şi controversate

Cuprins

4.1. Competențele unității de învățare…….. 119
4.2. Probleme sensibile şi controversate…….. 119
4.3. Gestionarea conflictelor……... 132
4.4. Perspective în formarea valorilor şi atitudinilor……. 137
4.5. Lucrare de verificare 4……. 147
4.6. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări……. 147
4.7. Resurse suplimentare…….. 147

4.1. Competențele unității de învățare

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

- Identificarea problemelor sensibile şi controversate;
- Utilizarea corectă a termenilor tehnici;
- Selectarea metodelor adecvate pentru facilitarea înțelegerii mecanismelor de abordare a problemelor sensibile şi controversate;
- Instrumentarea elevilor cu strategii de învățare adecvate for-mării propriilor opinii;

4.2. Probleme sensibile şi controversate

4.2.1. Introducere

„Istoria nu este realitate ci reprezentare.” Lucian Boia

“Istoria nu este realitate, ci reprezentare.” Afirmația aparține unui reputat istoric, profesorul Lucian Boia, şi ne îndeamnă să reflectăm asupra faptului că deşi obiectul de studiu al istoriei este realitatea, modul în care regăsim această istorie în cărți este rezultatul compromisului dintre inteligența istoricului şi formele convenționale de reprezentare a realității: limbajul şi imaginile. Cu alte cuvinte istoria transpusă în imagini şi limbaj este doar o reprezentare a realității şi nu realitatea însăşi. Pentru fiecare dintre noi deficitul mai mare sau mai mic de inteligență este un handicap sau un atu în a înțelege şi a ne reprezenta realitatea.

Despre Napoleon se spune că a fost omul cel mai inteligent care a existat vreodată. Să ne amintim doar modul în care, cu două luni înainte, a planificat fiecare detaliu al campaniei care s-a încheiat cu bătălia de la Austerlitz. Şi asta într-un moment de furie şi fără o meditație aparentă. Oamenii situați la polul opus în raport cu inteligența lui Napoleon sunt, cu siguranță, mai numeroşi şi mulți dintre ei în viață.

Suntem aşadar atât de diferiți prin felul în care ne reprezentăm realitatea încât pare firesc să avem neînțelegeri, controverse, conflicte. Dacă mai adăugăm interesele personale sau de grup, interesele politice sau economice, nivelul de educație, insuficiența informației, incapacitatea de a face analize critice, intoleranța etc, obținem o paletă foarte largă de factori care pot genera probleme sensibile şi controversate între oameni.

Trăim cu senzația permanentă că suntem împresurați de ceilalți şi nimic nu este mai obsedant decât figura, mişcările şi intențiile celui care este, în raport cu fiecare dintre noi, atât de asemănător şi totodată atât de diferit. Nu ne mai trebuie decât puțină abilitate şi voință pentru a ne refugia în trecut şi a căuta acolo leacul pentru toate pasiunile, neîmplinirile sau idiosincraziile prezentului.

Istoria este o narațiune simplificată a realității, dramatizată şi investită cu sens.

Aşadar, ceea ce numim *istorie,* este în fond o narațiune simplificată a realității, dramatizată şi investită cu sens. „Valorile reprezintă suma calităților care dau sens şi semnificație vieții umane". Această definiție a valorilor lămureşte de fapt *sensul* în care scriem istorie: filtrând trecutul, adaptându-l şi structurându-l conform sistemului de valori propriu fiecăruia dintre noi sau ideologiilor pe care le practicăm cu mai multă sau mai puțină îndemânare.

4.2.1.1. Definirea problemelor sensibile şi controversate

Predispoziția către **dispute**, inclusiv istorice, face parte din natura umană şi am sugerat mai sus de ce se întâmplă asta. În consecință lucrul nu trebuie să ne îngrijoreze, ci doar să ne mobilizeze în a trata cu înțelepciune problemele trecutului pe care le numim sensibile şi controversate.

O problemă controversată în istorie este aceea care este abordată diferit în cărți, țări, grupuri, acceptă interpretări diferite ale aceloraşi surse istorice, are implicații teritoriale, economice sau politice.

Ce este o problemă controversată?

O problemă sensibilă este un subiect care evocă momente tragice şi umilitoare prin care au trecut indivizi, grupuri, etnii şi care provoacă amintiri dureroase, stârneşte sensibilitatea oamenilor, angajează prejudecățile sau loialitatea oamenilor.

Cum definim o problemă sensibilă?

Nu există probleme sensibile şi controversate în sine. În istoriografie acestea pot să apară sau să dispară la un moment dat, pot să evolueze de la o simplă controversă între istorici la pasiune sau emoție colectivă. O problemă sensibilă nu este întotdeauna şi o problemă controversată şi nici invers. Nu există contestatari serioşi ai Holocaustului, dar subiectul este o problemă sensibilă, aşa cum nimeni nu contestă violarea drepturilor omului în regimurile comuniste, dar problema suscită, spre exemplu, sensibilitatea relației dintre torționari şi victime, aflați şi unii şi alții în viață, trăind într-o lume democratică, la două străzi distanță. Există, pe de altă parte, controverse istorice academice care nu stârnesc în nici un fel sensibilitatea oamenilor: fie sunt subiecte foarte depărtate în timp, care nu implică angajamente ale societății contempo-

O problemă controversată nu este întotdeauna o problemă sensibilă şi nici invers.

rane, fie au doar o miză ce ține de rigoarea ştiințifică a abordărilor.
Un inventar sumar al unor astfel de probleme, cu titlu de exemplu, ne-ar ajuta să ne edificăm asupra modului în care putem defini problemele sensibile şi controversate.

Probleme controversate:

Probleme abordate diferit în cărțile de istorie

Evenimentul de la 23 august 1944 este un subiect care a fost evaluat, în ultimele două decenii, în chipuri diferite. Regimul comunist s-a autolegitimat prin acest eveniment, a proclamat 23 august zi națională a României şi l-a definit ca fiind „revoluția de eliberare socială şi națională, antifascistă şi antiimperialistă". Partizanii lui Antonescu l-au catalogat drept „lovitură de stat". S-au mai folosit sintagmele: „insurecție armată", „insurecție națională armată antifascistă" „insurecție populară" sau pur şi simplu „actul de la 23 august". Iată mai jos trei puncte de vedere asupra acestui eveniment:

„Politica de alianță a forțelor care aveau să înfăptuiască actul de la 23 August 1944 s-a axat pe unitatea de acțiune a clasei muncitoare, realizată în cadrul Frontului Unic Muncitoresc, inițiat de Partidul Comunist din România şi Partidul Social-Democrat, la care au aderat, la 20 iunie 1944, Partidul Național Liberal şi Partidul Național Țărănesc, constituindu-se, atunci, Blocul Național Democrat; aceasta a asigurat apoi unirea, pe platforma luptei antifasciste, a celor mai diverse categorii sociale, partide şi grupări politice."

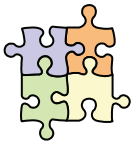
Gh. I. Ioniță, Istoria românilor de la Marea Unire până în prezent, 1999

„Puțini au fost probabil cei care, salutând restabilirea pluralismului politic şi a libertăților democratice după şase ani de dictaturi consecutive, au putut să bănuiască în acea frumoasă zi de sfârşit de vară de 23 august, că începeau pentru țară vremuri şi mai grele decât trăise până atunci.
Semnalul acestei epoci fusese dat deja, când la Teheran, în 1943, Stalin obținuse asentimentul aliaților săi de a include o serie de țări est-europene în sfera sa de influență, în orbita sovietică.
Tot ce a urmat nu a fost decât transpunerea în practică a unui scenariu inițial, întocmit şi modificat de fiecare dată, în funcție de conjunctură şi teren, dar a cărui esență a rămas neschimbată: stalinizarea şi rusificarea României, transformarea ei într-un satelit."

Victor Frunză, Istoria stalinismului în România, 1990

„Interpretarea lui 23 august 1944 nu se poate limita la un duel între rege şi mareşal. Dincolo de această aşezare față în față, se combăteau două ideologii, două viziuni asupra României şi asupra locului ei în Europa, chiar dacă dezbaterile ulterioare au tins să minimalizeze această miză. (…)
Există în România anului 1944 o alianță antinazistă între stânga comunistă şi social-democrată, dreapta monarhistă, democrații liberali şi național-țărănişti. (…)
Pe de altă parte istoriografia şi amintirile participanților comunişti pun în scenă un 23 august care se integrează în istoria unei rezistențe şi a unei eliberări europene. De altfel eliberarea Parisului şi a Bucureştiului a avut loc simultan. (…)
Viziunea unei cvasi-reîntoarceri a populației şi armatei române nu este împărtăşită de sovietici. Ei duc mai departe războiul cu românii şi organizează, în paralel, controlul României pe calea ocupației şi cuceririi puterii de către comunişti."

Catherine Durandin, Istoria Românilor, 1998



Temă de reflecție

Compară cele trei puncte de vedere şi alcătuieşte o listă cu asemănări şi deosebiri între acestea. Propune alte exemple de evenimente abordate diferit în cărțile de istorie şi care reprezintă probleme controversate ale istoriei.

ASEMĂNĂRI DEOSEBIRI

Probleme abordate diferit de istoriografiile naționale

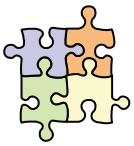
Istoriografiile română şi maghiară au multiple dificultăți de comunicare. Ele se datorează în principal trecutului comun al celor două popoare privit din unghiuri de vedere diferite şi diverselor mize, teritoriale sau politice, în care istoricii au fost angajați. Două exemple de abordare diferită a unor evenimente istorice: Tratatul de la Trianon (4 iunie 1920) şi evenimentul din vara anului 1940, cunoscut în istoriografia românească sub numele de „Dictatul de la Viena” (30 august 1940).

„Tratatul de pace semnat la 4 iunie 1920 la Palatul Micul Trianon a cedat României un teritoriu ungar de 102 000 Km². Pe acest teritoriu anexat locuiau 3,5 milioane de cetățeni…”
„La tribunalul de arbitraj care s-a ținut la 30 august 1940, sub conducerea miniştrilor de externe ai Germaniei şi Italiei, precum şi prin cea de-a doua hotărâre de la Viena, s-a decis să fie redat Ungariei un teritoriu de 43 591 km², cu o populație de 2 185 546, din care 1 123 216 unguri.”

Sandor Balogh, *Problema ungară la Conferința de pace de la Paris (1946*), 1985

„Lupta decisivă pentru recunoaşterea drepturilor noastre istorice asupra Transilvaniei a avut loc la Londra, unde delegația română a reuşit să convingă membrii Consiliului Suprem de justețea poziției noastre. Textul definitiv al Tratatului a fost semnat de Ungaria la 4 iunie 1920.”
„La 29 august 1940 au început la Viena convorbirile Ribbentro –Ciano–Manoilescu. Deşi nu-l solicitase, guvernul român a fost obligat să accepte arbitrajul celor două puteri ale Axei, după care frontierele rămase ar fi fost garantate.. (…) În ziua de 30 august, la palatul Belvedere, avea să se consume Dictatul de la Viena.”

Mihai Manea, Bogdan Teodorescu, *Istoria românilor*, manual pentru clasa a XII-a, 1996



Temă de reflecție
Identifică în cele patru texte cuvinte – cheie care exprimă diferențele de opinie privind desfăşurarea şi semnificația celor două evenimente. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Probleme abordate diferit în diverse medii intelectuale

Ion Antonescu, a fost conducător al statului român între 1940 – 1944. Politicile sale economice, sociale, naționale sau deciziile sale militare au fost de-a lungul timpului subiect de controverse intelectuale sau ideologice. Iată mai jos un exemplu de abordare diferită a politicii lui Antonescu față de evrei

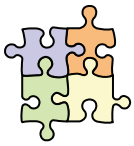
„La o lună după evenimentele de la Iaşi, sub presiunea pretențiilor germane şi din propria sa dorință de a evita alte pogromuri, Antonescu a autorizat deportarea evreilor din Basarabia şi Bucovina în Transnistria, unde au fost concentrați în lagăre şi în sate aflate sub administrație românească. În timp ce evreii aceştia erau astfel izolați de pogromurile spontane ale populației din Bucovina şi Basarabia, ei trebuiau totodată să facă față condițiilor extrem de aspre, caracteristicilor individuale ale paznicilor şi altor acțiuni susținute de germani, iar câştigul în ceea ce priveşte controlul românesc central asupra lor nu era absolut. Părerea generală convențională a susținut timp îndelungat că Antonescu i-a deportat pe evreii din Basarabia şi Bucovina în Transnistria cu intenția expresă de a-i extermina, dar această interpretare este lipsită de orice temei faptic, fiind chiar contrazisă de documentele existente.”

Larry L. Watts, *O Casandră a României – Ion Antonescu*, 1994

„Deportarea evreilor a început după redobândirea Nordului Bucovinei şi a Basarabiei. Numeroşi evrei, poate 130 000, fugiseră din aceste regiuni în Uniunea Sovietică, pe măsura înaintării armatelor române şi germane. Uciderea a cel puțin 4 000 de evrei la Iaşi de către trupele germane şi române, confirma temeiul fugii lor. Îndată ce armata română a pus stăpânire pe Transnistria, autoritățile române au început să deporteze mase de evrei din Basarabia şi Nordul Bucovinei cât mai spre răsărit posibil. Tratatul

de la Tighina, din 30 august 1941, care recunoştea administrația civilă română în Transnistria, specifica faptul că evreii trimişi acolo vor fi deținuți în lagăre de concentrare şi vor fi folosiți drept unități de muncă. Probabil că nu mai puțin de 100 000 de evrei au fost deportați în Transnistria în anii 1941 – 1943. Datorită unor condiții cumplite au murit cu miile. Altor atrocități le-au căzut victime mii de evrei."

Keith Hitchins, *România 1866 – 1947*, 1996



Temă de reflecție
Folosind bibliografia indicată pentru modulele de istorie contemporană, caută alte surse bibliografice care au puncte de vedere diferite asupra regimului evreilor în România în timpului regimului Antonescu. Notează-le în spațiul de mai jos.

Subiecte care acceptă interpretări diferite ale aceloraşi surse istorice.

La 7 decembrie 1941 flota americană este atacată de către japonezi la Pearl Harbour. Atacul face 3 000 de victime între americani şi provoacă intrarea SUA în cel de-al doilea război mondial. Analiza documentelor din arhivele de război precum şi mărturiile persoanelor implicate în evenimente au dus la formularea unor aprecieri diferite asupra evenimentului.

„ Opt comisii de anchetă asupra evenimentului au fost create între 1941 şi 1945. Examinarea documentelor scoate la iveală faptul: că mesajele japoneze descifrate nu au fost comunicate în Hawaii din rațiuni de siguranță, de teama adversarul să nu fie informat că cifrul său a fost dezvăluit; că preşedintele şi colaboratorii săi nici n-au incitat, nici n-au lăsat cu bună ştiință pe japonezi să atace Pearl Harbour; că răspunderea pentru faptul că au fost luați prin surprindere se împarte între Short şi Kimmel, Marshall şi Stark. În fond şi de o parte şi de alta, ar fi vorba despre o eroare de apreciere; nimeni n-a crezut posibil un atac atât de brusc în această radă; că la Washington existau toate indicațiile unui viitor atac, fără însă ca şefii militari din Hawaii să fie preveniți;
Martori sau supraviețuitori de la Pearl Harbour au afirmat, fără să poată dovedi, că preşedintele fiind informat despre atacul care se pregătea, a folosit flota din Pacific drept cursă pentru japonezi şi a dat ordin ca şefii militari din Hawaii să nu fie informați la timp."

Jacques de Launay, *Mari decizii ale celui de-al doilea război mondial*, 1988

Problemă care stârneşte sensibilitatea oamenilor, provoacă amintiri dureroase, fiind legată de momente tragice şi umilitoare.

Probleme sensibile:

Măsurile de deportare a țiganilor „la Bug” au fost creația regimului Antonescu şi au făcut parte dintr-un plan de „eliminare a maselor minoritare din mijlocul elementului românesc” după cum se exprima Ion Antonescu. Măsura este una de ordin rasial şi a generat secvența românească a istoriei tragice a țiganilor în timpul celui de-al doilea război mondial.

„Putem aprecia la cca. 25 000 numărul total al țiganilor deportați în Transnistria în timpul regimului Antonescu, între anii 1942 – 1944. (…)Situația țiganilor din Transnistria a fost de la început extrem de dură. O notă informativă datată 5 decembrie 1942, prezintă situația dramatică în care se aflau țiganii:
[…] Țiganii au trăit într-o mizerie de nedescris. Erau alimentați insuficient. Li se dădeau 400 gr pâine pentru cei capabili a munci şi câte 200 gr pentru bătrâni şi copii. Li se mai dădeau puțini cartofi şi foarte rar peşte sărat şi acesta în cantități extrem de mici.
Din cauza proastei alimentări unii țigani au ajuns numai schelete. Zilnic mureau câte 10 – 15. Erau plini de paraziți. Vizita medicală nu li se făcea deloc, iar medicamente nu aveau. Sunt goi, fără haine pe ei, iar rufăria şi încălțămintea le lipseşte de asemenea.
În general situația țiganilor este groaznică, aproape de neînchipuit. Din cauza mizeriei mulți dintre ei au ajuns nişte umbre şi aproape sălbateci”

Viorel Achim, *Țiganii în istoria României,* 1998

Despre relația Țărilor Române cu Imperiul otoman în evul mediu

Subiecte care au generat prejudecăți istorice şi a căror „demitizare” este privită ca o lipsă de loialitate şi de patriotism.

„Imaginea unui Occident protejat grație sacrificiului românesc şi a unei societăți româneşti care s-a măcinat şi a rămas în urmă tocmai prin îndeplinirea funcției de apărare a civilizației europene s-a înscris puternic în viziunea politică a românilor, în comportamentul şi reacțiile lor.
Cităm dintr-un discurs al lui I.C. Brătianu, rostit în 1879: «Noi am fost antegarda Europei de la al 13-lea secol până mai deunăzi; noi am fost bulevardul Europei contra tuturor invaziunilor asiatice de atunci. Statele europene au putut să se dezvolte în acel timp, căci erau alții care se sacrificau spre a le adăposti.»
(…) Unii profesori evocă în fața elevilor un Occident care şi-a putut înălța catedralele, tocmai fiindcă românii se luptau în acea vreme la Dunăre. Alții supralicitează, afirmând că aceleiaşi rezistențe i se datorează şi descoperirea Americii. Cum stau lucrurile cu America este greu de spus, ele stau însă foarte clar cu catedralele, construite în cea mai mare parte înainte de întemeierea Țărilor Române. (…) Luptele românilor cu turcii nici nu au salvat Occidentul, nici nu au sărăcit iremediabil România”

Lucia Boia, *Istorie şi mit în conştiința românească*, 1997

Temă de reflecție

1. Analizează lista de teme istorice de mai jos şi precizează dacă subiectul este o problema sensibilă, controversată sau nu se încadrează în aceste categorii. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Etnogeneza românilor
Holocaustul
Deportarea țiganilor la Bug în timpul lui Antonescu
Sistematizarea satelor în timpul regimului comunist
Unirea Țărilor Române de la 1600
Formarea statului medieval Transilvania

2. Crezi că la clasă este necesară o abordare diferențiată a celor două tipuri de situații. Argumentează ! Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

4.2.1.2. Studiul problemelor sensibile şi controversate – obiectiv al istoriei în şcoală

Există numeroase motive pentru care la orele de istorie profesorul şi elevii se confruntă cu probleme sensibile şi controversate

Într-o anumită măsură o parte însemnată din ceea ce se predă la orele de istorie reprezintă probleme sensibile şi controversate. Putem invoca o listă destul de lungă de motive pentru care lucrul acesta se întâmplă:

- Nu există adevăruri unice, definitive, imuabile;
- Sursele istorice sunt aproape întotdeauna insuficiente pentru o abordare exhaustivă şi care să ducă la epuizarea subiectului respectiv;
- Sursele istorice sunt interpretate diferit de istorici;
- Există ideologii care influențează puternic matricea de gândire istorică a unei societăți;
- Sistemele de valori la care se raportează istoricii sau curentele istoriografice sunt diferite;
- Interesele de grup, politice sau naționale determină adesea deformări intenționate ale interpretării surselor;
- Intoleranța şi incapacitatea intelectuală de a accepta diversitatea sau punctul de vedere minoritar;
- Pasiunile şi abordarea emoțională a unui subiect.

De ce problemele sensibile şi controversate sunt un obiectiv al studierii istoriei în şcoală? Pentru că viața reală ne pune în mod cotidian în fața unor astfel de probleme. Avem vecini, colegi, şefi, autorități față de care ar trebui să avem dispoziția de a accepta toate motivele înşirate mai sus. Face parte din arsenalul îndemânării intelectuale capacitatea de a reduce la minimum disputele şi conflictele. Istoria joacă, în acest context al educării personalității, un rol foarte important deoarece are la îndemână subiectele necesare.

O altă justificare a educației elevilor pentru abordarea problemelor controversate şi sensibile ține de modul în care un grup etnic îşi formulează identitatea națională. Impactul identitar al istoriei asupra psihologiei unui popor este uriaş. Naționalismul, agresivitatea, intoleranța, rasismul, atitudinile defetiste sau autodiscreditarea sunt o parte din termenii negativi în care se poate manifesta starea de spirit a unui grup etnic şi datorită cursurilor de istorie. De cealaltă parte se situează atitudinile pozitive şi detaşarea critică ce pot fi educate prin istorie.

Aşadar problemele sensibile şi controversate reprezintă o cale sigură de a-i face pe elevi să primească cu spirit critic provocările istoriei şi, în aceiaşi măsură, ale prezentului.

Temă de reflecție

Alcătuieşte un eseu de 200 de cuvinte cu tema: «Adevărul nu se confundă întotdeauna cu dreptatea» (William Faulkner). Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

4.2.1.3. Strategii de abordare a problemelor sensibile şi controversate la clasă

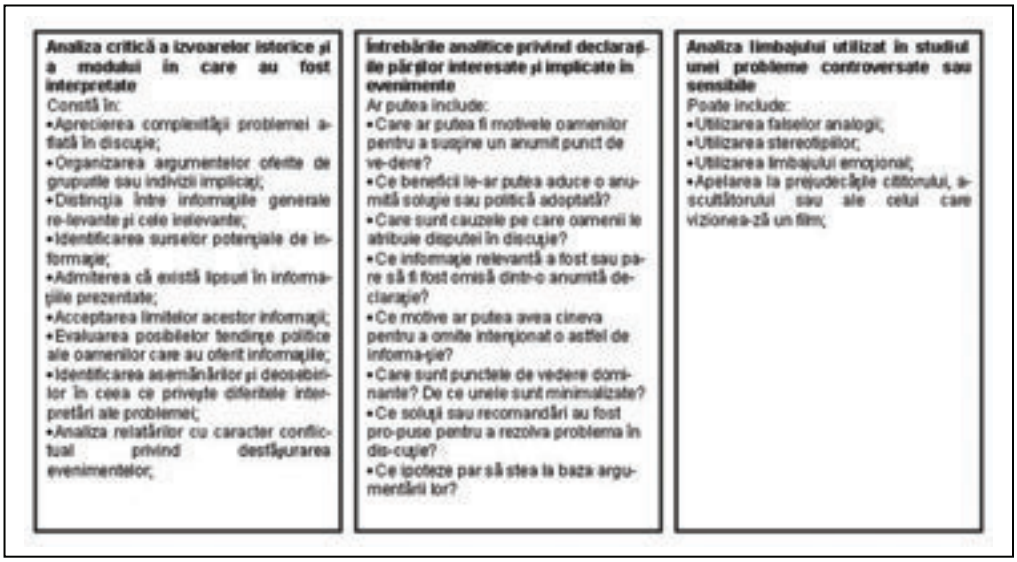
Cultivarea la elevi a abilităților de a aborda problemele sensibile şi controversate înseamnă folosirea câtorva strategii didactice care, funcție de domeniul de adecvare, pot fi împărțite în două mari categorii:

A. Strategii didactice care țin de metodologia ştiințifică de abordare a istoriei.
B. Strategii generale care pot fi utilizate în abordarea problemelor controversate şi sensibile apărute în situații din cele mai diverse.

Vom expune mai jos, schematic, conținuturile acestor strategii.

După Robert Stradling, există mai multe categorii de strategii care susțin abordarea problemelor sensibile şi controversate la clasă. Punctul său de vedere, exprimat într-o lucrare frecvent citată, este rezumat în schemele de mai jos.

Fig. 4.1. Strategii didactice care țin de metodologia ştiințifică de abordare a istoriei.



Analiza critică a izvoarelor istorice şi a modului în care au fost interpretate
Constă în:
•Aprecierea complexității problemei aflată în discuție;
•Organizarea argumentelor oferite de grupurile sau indivizii implicați;
•Distincția între informațiile generale relevante şi cele irelevante;
•Identificarea surselor potențiale de informație;
•Admiterea că există lipsuri în informațiile prezentate;
•Acceptarea limitelor acestor informații;
•Evaluarea posibilelor tendințe politice ale oamenilor care au oferit informațiile;
•Identificarea asemănărilor şi deosebirilor în ceea ce privește diferitele interpretări ale problemei;
•Analiza relatărilor cu caracter conflictual privind desfăşurarea evenimentelor;

Întrebările analitice privind declarațiile părților interesate şi implicate în evenimente
Ar putea include:
•Care ar putea fi motivele oamenilor pentru a susține un anumit punct de vedere?
•Ce beneficii le-ar putea aduce o anumită soluție sau politică adoptată?
•Care sunt cauzele pe care oamenii le atribuie disputei în discuție?
•Ce informație relevantă a fost sau pare să fi fost omisă dintr-o anumită declarație?
•Ce motive ar putea avea cineva pentru a omite intenționat o astfel de informație?
•Care sunt punctele de vedere dominante? De ce unele sunt minimalizate?
•Ce soluții sau recomandări au fost propuse pentru a rezolva problema în discuție?
•Ce ipoteze par să stea la baza argumentării lor?

Analiza limbajului utilizat în studiul unei probleme controversate sau sensibile
Poate include:
•Utilizarea falselor analogii;
•Utilizarea stereotipiilor;
•Utilizarea limbajului emoțional;
•Apelarea la prejudecățile cititorului, ascultătorului sau ale celui care vizionează un film;

Fig. 4.2. Strategii generale care pot fi utilizate în abordarea problemelor controversate şi sensibile apărute în situații din cele mai diverse

Strategii de înstrăinare **Se folosesc atunci când:** Problema este foarte sensibilă; problema generează o atmosferă tensionată; **Exemplu:** Problema discriminării romilor discutată într-un grup în care se află elevi romi	**Variante de strategii:** Se analizează evenimente asemănătoare; se realizează deplasarea discuției în timp pentru a urmări istoria problemei;
Strategii compensatorii **Se folosesc atunci când:** Elevii manifestă atitudini bazate pe ignoranță; minoritatea este intimidată; există un consens clar în favoarea unei singure interpretări a evenimentului;	**Variante de strategii:** Profesorul își asumă rolul de a fi "avocatul diavolului" Profesorul sau elevii: evidențiază contradicțiile; demitizează credințe populare; demontează prejudecăți; compară evenimente; alcătuiește liste de argumente "pro / contra"; procedează la inversarea rolurilor;
Strategii de înțelegere **Se folosesc atunci când:** Problema implică un grup sau o națiune lipsite de popularitate în rândul elevilor; problema se referă la discriminarea unui grup etnic, religios etc;	**Variante de strategii:** Inversarea rolurilor; Alcătuirea de liste de argumente "pro / contra"; jocul de rol; simulările; utilizarea experienței indirecte prin analizarea literaturii, filmului documentar sau artistic;
Strategii de explorare **Se folosesc atunci când:** Problema nu este clar definită; obiectivele profesorului urmăresc dezvoltarea abilităților analitice ale elevului;	**Variante de strategii:** Analiza jurnalelor, memoriilor; Istoria orală; Proiectele; portofoliile;

Prelucrare după: Robert Stradling, *Gândirea istoria secolului XX*, 2002

Test de autoevaluare 4.1

4.1.1. Enumeră 3 elemente care determină diferențele dintre oameni.

4.1.2. “Suma calităților care dau sens şi semnificație vieții umane” reprezintă o definiție a:
(a) atitudinilor
(b) valorilor
(c) comportamentelor

4.1.3. Defineşte următoarele concepte:
(a) problemă sensibilă în istorie,

(b) problemă controversată în istorie.

4.1.4. Alege răspunsurile greşite:
4.1.4.1. În istorie există probleme sensibile şi controversate deoarece:
(a) sursele istorice sunt interpretate diferit de către istorici
(b) nu există adevăruri unice şi definitive
(c) istoricii nu au pregătirea ştiințifică necesară

4.1.4.2. O carte sau un curs de istorie poate influența:
(a) naționalismul unui popor
(b) starea materială a unui popor
(c) atitudinea de intoleranță de alte etnii

4.1.4.3. Analiza limbajului în cadrul unei probleme sensibile şi controversate se impune atunci când avem de-a face cu:
(a) stereotipii, clişee, formule care exprimă automatisme de gândire
(b) limbaj emoțional
(c) surse istorice anonime

4.1.4.4. Atunci când elevii manifestă ignoranță în abordarea unei probleme sensibile şi controversate se folosesc de regulă strategii:
(a) de înstrăinare
(b) compensatorii
(c) de explorare

4.1.4.5. Analiza critică a surselor istorice şi a modului în care au fost interpretate presupune, între altele:
(a) evaluarea tendințelor politice ale oamenilor care au oferit informațiile
(b) aflarea vârstei autorului
(c) distincția între informațiile relevante şi cele irelevante

4.1.4.6 O problemă controversată în istorie:
(a) poate să apară sau să dispară
(b) este în acelaşi timp şi o problemă sensibilă
(c) poate să evolueze de la o controversă academică la pasiuni şi emoție colectivă

Pentru fiecare răspuns corect se acordă 1 punct. Un punct din oficiu.
Total 10 puncte
Răspunsul poate fi consultat la pagina 147

4.3. Gestionarea conflictelor

4.3.1. Introducere

Nostalgia "vârstei de aur" înseamnă atenuarea memoriei evenimentelor

Uitarea şi simplificarea istoriei au două consecințe: fie armonizează contradicțiile, fie le amplifică şi dramatizează. Atenuarea memoriei evenimentelor estompează contururile şi calitățile esențiale ale acestora. Conflictele şi durerile uitate deschid nostalgia "vârstei de aur". Fiecare generație îşi exprimă neliniştea în fața prezentului şi apelează nostalgic la un trecut eminamente pozitiv şi ideal: "ce vremuri erau altădată…?" sau vorba lui Villon: "Où sont lea neiges d'antant?"

Istoria care demonstrează şi justifică ceva este aproape întotdeauna un mecanism conflictual

Pe de altă parte istoria menită să demonstreze şi să justifice este aproape totdeauna un mecanism conflictual. Fără contradicții şi conflicte istoria pare că îşi pierde sensul. E în natura umană să polarizeze lucrurile, să clasifice în alb şi negru mai repede decât să distingă nuanțele de gri.

Istoria a început cu relatarea unui conflict

Istoria ca scriitură începe cu relatarea unui conflict: războiul dintre greci şi perşi, adică, filosofând azi, dintre libertate şi despotism. Herodot şi apoi Tucidide au stabilit regulile istoriei: evocarea războiului, a conflictului a antagonismului. De atunci încoace istoria a devenit confruntare: între două cetăți – divină şi terestră, între Diavol şi Dumnezeu, între rațiune şi superstiție, între libertate şi despotism, între creştini şi musulmani, între state, între rase, între civilizații, între democrație şi totalitarism, între noi şi ceilalți, între Bine şi Rău. Completează lista asta fiindcă oricum n-o s-o sfârşeşti niciodată.

Historia magistra vitae: problema este ce vrem noi să învățăm

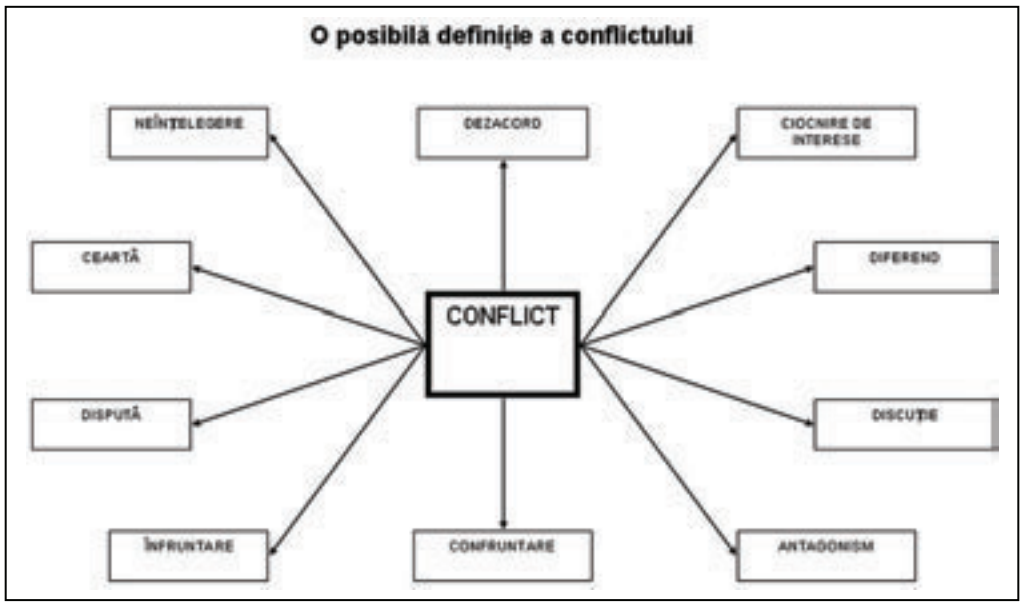
Cu siguranță istoria înseamnă mult mai mult: viață privată şi cotidiană, economie, instituții, cultură şi artă, religie, mentalități etc. Solidaritatea, generozitatea, buna credință sunt tot atât de prezente în viața societăților ca şi perfidia, ura sau conflictul.

Este o problemă de opțiune a căuta controversele şi conflictele sau diversitatea şi perspectivele multiple. Istoria ne spune atât de multe lucruri încât ar trebui să nu avem nici o dificultate în a recunoaşte căile bune şi a le evita pe cele periculoase. Învățămintele nu lipsesc. Problema este abundența lor şi ce alegem din ele?

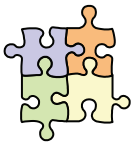
Cauzele conflictelor

Ce este aşadar un conflict?
În limba latină *conflictus* înseamnă "a se lovi unul pe altul". Conflictele sunt generate de competiție şi concurență pentru putere, influență şi resurse. A face managementul conflictului nu înseamnă a-l rezolva, a-l închide. Ci a recunoaşte sursele care l-au generat şi a utiliza cele mai potrivite metode şi tehnici de gestionare a conflictului.

Fig. 4.3.
O posibilă definiție a conflictului



4.3.2. Sursele conflictelor



Temă de reflecție

Analizează textul de mai jos şi răspunde la următoarele cerințe:

1. alcătuieşte o listă cu sursele conflictelor;
2. propune pentru fiecare sursă identificată un eveniment pe care îl consideri adecvat ca exemplu.

Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

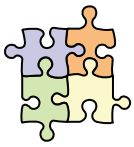
"1. Pentru a supraviețui oamenii au următoarele nevoi fundamentale de: aer, apă şi hrană. Când aceşti factori vitali sunt insuficienți, apar conflictele.
2. Oamenii fac parte din culturi diferite şi împărtăşesc credințe diferite. De aceea ei se pot raporta la valori diferite. Din această cauză pot izbucni uneori conflicte sângeroase.
3. Când oamenii percep diferit un anumit lucru sau gândesc diferit despre el, pot să apară situații conflictuale.
4. Interesele diferite ale oamenilor îi determină să aibă preocupări diferite. Din această cauză pot să apară conflicte.
5. Banii sunt o resursă limitată. De aceea şi cantitatea de bunuri pe care oamenii o pot avea este limitată. Din cauza resurselor limitate apar conflictele.
6. Iubirea, libertatea, fericirea, respectul de sine şi corectitudinea sunt nevoi psihologice de care depinde liniştea interioară a oricărui om. Când aceste nevoi sunt alterate apar conflictele interioare care pot provoca conflicte cu alți "actori sociali".

Managementul conflictului, Ghid pentru formatori şi cadrele didactice, 2001
(elaborat de MEC în cadrul Proiectului pentru Reforma învățământului)

4.3.3. Metode şi tehnici de gestionare a conflictelor

4.3.3.1. Ascultarea activă

Abilitățile de comunicare în managementul conflictului sunt esențiale în rândul factorilor care conduc la escaladarea sau diminuarea unui conflict. În acest context, ascultarea activă face parte din strategiile care asigură o comunicare eficientă în timpul derulării unui conflict.



Temă de reflecție

Analizează textul de mai jos şi precizează răspunsul psihologic aşteptat de un interlocutor în timpul comunicării. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului

"O comunicare eficientă elimină riscurile neîncrederii şi este un fapt confirmat că:

- *Majoritatea oamenilor nu au încredere în ei înşişi;*
- *Majoritatea oamenilor nu au pe cineva care să aibă încredere în ei;*
- *Majoritatea oamenilor îşi dau seama când cineva are încredere în ei;*
- *Majoritatea oamenilor ar face orice pentru a fi la înălțimea încrederii pe care le-o acordați;*
- *Rareori greutățile îi doboară pe oameni; de obicei lipsa de încredere în ei înşişi face acest lucru;*
- *Când crezi în oameni, ei fac imposibilul şi reuşesc;"*

Managementul conflictului, Ghid pentru formatori şi cadre didactice, 2001(elaborat de MEC în cadrul Proiectului pentru Reforma învățământului)

Ascultarea activă dă încredere reciprocă partenerilor situați la un moment dat pe poziții diferite.

Ascultarea activă oferă partenerului de dialog încrederea că poate să rezolve singur o problemă şi că poate să surmonteze în mod autonom etape ale unui conflict. De asemenea descărcarea emoțională, rezultat al încrederii în celălalt, este un indiciu al continuării comunicării pe baze raționale.

Reguli în ascultarea activă

Pentru a face față cu succes unui exercițiu de ascultare activă este necesară respectarea câtorva reguli:

- fii primul care invită la discuție – dar evită s-o faci în mod coercitiv;
- afişează un comportament deschis, pozitiv;
- adoptă un comportament care să creeze egalitate între interlocutori (stați față în față, la acelaşi nivel cu interlocutorul, situează-te pe o poziție similară cu cel care stai de vorbă;
- lasă interlocutorul să vorbească;
- confirmă – prin gesturi sau verbal – că înțelegi mesajul transmis de interlocutor;
- formulează mesajul transmis dar fără a-ți exprima poziția;
- pune întrebări clarificatoare;
- îndeamnă interlocutorul să se destăinuie;
- adresează întrebări deschise;
- ascultă fără să iei notițe; partenerul tău se poate simți intimidat;
- problemele şi sentimentele tale nu fac obiectul discuției;
- încurajează exprimarea rațională;

Învățarea activă, adică centrarea întregului demers didactic asupra elevului, crează numeroase situații în care raporturile elev – profesor solicită ascultarea activă. Activitățile de grup, lucrul în echipă, dezbaterile, pot dezvolta abilități de comunicare eficientă în stare să susțină cooperarea şi să prevină conflictele. Analiza problemelor sensibile şi controversate ale istoriei implică utilizarea ascultării active ca mijloc sigur de menținere a echilibrului pozițiilor în clasă.

4.3.3.2. Negocierea

Negocierea implică: (a) un compromis pentru fiecare dintre părți, cu atingerea obiectivelor şi cu păstrarea unei relații amicale la final; (b) o relație în care doar o parte câştigă;

Negocierea este o metodă de abordare a conflictelor în care sunt afectate obiectivele noastre personale sau menținerea unei relații personale adevcate cu adversarul de moment. Când şi obiectivele şi relația sunt la fel de importante, negocierea pentru a se ajunge la un compromis şi întâlnirea cu adversarul la “mijlocul” drumului (a mizei pentru care se negociază) este esențială.

O negociere este considerată eficientă atunci când doi oameni reuşesc să ajungă la o soluție acceptabilă, cu câştig reciproc, pentru ambele părți. Pe de altă parte există şi negocieri în care rezultatul este pozitiv doar pentru una dintre părți în timp ce cealaltă parte pierde. Pentru fiecare dintre cele două situații (a. ambele părți câştigă; b. o parte câştigă iar cealaltă pierde;) există tipuri de comportament specific în timpul negocierii. Iată mai jos două liste de astfel de comportamente:

(a) ambele părți câştigă:

- adoptați o poziție de colaborare de la bun început, recunoscând

că o negociere de pe poziții de forță poate duce la degenerarea conflictului;

Elemente de comportament în situația unei negocieri în care ambele părți câştigă

- concentrați-vă pe interesele proprii, dar rămâneți flexibil în modul de a le atinge;
- încercați să înțelegeți prioritățile celeilalte părți şi nu rămâneți indiferent la rezultatul negocierii pentru aceasta;
- creați cât mai multe opțiuni şi variante care să îmbine interesele ambelor părți;
- considerați partea cealaltă un colaborator, nu un adversar;
- demonstrați-vă onestitatea pentru a creşte gradul de încredere dintre părți;

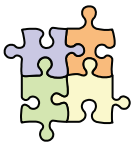
(b) o parte câştigă iar cealaltă pierde:

Elemente de comportament în situația unei negocieri în care doar o parte câştigă, cealaltă pierzând.

- adoptați poziții extreme;
- concentrativă doar pe nevoile proprii;
- adoptați principiul “cineva trebuie să dea înapoi”;
- tratați cealaltă parte ca pe un adversar;
- dezvăluiți cât mai puține informații;
- faceți concesii treptat;
- utilizați tactici de intimidare.

4.3.3.3. Medierea

Medierea este o negociere asistată de o terță parte.



Temă de reflecție

Analizează textul următor şi extrage 10 reguli ale medierii. Foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

“Întrucât oamenii aflați în dispută sunt lipsiți adesea de aptitudini adecvate pentru rezolvarea conflictului sau nu sunt capabili să le folosească din cauza stărilor emoționale, medierea, ca o cale de rezolvare a unui conflict, poate fi extrem de importantă.
În majoritatea împrejurărilor, mediatorul este neutru, nu ia decizii, nu sfătuieşte, canalizează emoțiile celor aflați în conflict într-o manieră în care aceştia să relaționeze constructiv.
Mediatorul cere părților în dispută să vorbească doar cu el, astfel încât să evite reaprinderea conflictului. Această poziție poate fi schimbată doar în condiții de siguranță în ceea ce priveşte reizbucnirea conflictului. Ca medierea să reuşească este necesar ca participarea părților implicate să fie voluntară. Ceea ce se întâmplă într-o mediere este confidențial, iar încrederea în mediator este esențială pentru rezolvarea conflictului.”

Managementul conflictului, Ghid pentru formatori şi cadre didactice, 2001
(elaborat de MEC în cadrul Proiectului pentru Reforma învățământului)

4.4. Perspective în formarea valorilor şi atitudinilor

4.4.1. Introducere

Din punct de vedere istoric educația valorilor şi atitudinilor este un subiect ce ține de preocuparea fiecărui grup social, fiecărei societăți şi epoci istorice de a formula matricea unui sistem de valori care să-i confere identitate, rezistență şi soliditate. Subiectul a fost mai amplu lămurit cu ocazia introducerii în Didactica 1, modulul 4, Constante în studiul istoriei.

Educația de tip autoritar este preferată în lumea românească celei democratice

Pornind de aici vom observa că modelul de societate dezvoltat în lumea românească până la 1989, dar şi după aceea, a rămas unul predominant autoritar. Dacă ne amintim doar sondajele de opinie din anii ’90, potrivit cărora armata şi biserica sunt instituțiile de cea mai mare încredere la români, vom constata că ambele sunt instituții autoritare prin excelență şi că preferința societății româneşti pentru astfel de modele este expresia unui ansamblu foarte consistent de valori atitudini şi comportamente de tip autoritar.

Ținta educației pentru valori, atitudini şi comportamente democratice este aşadar stabilită. Drumurile de urmat în sistemul educațional sunt însă puțin cunoscute. Este o dificultate imensă să transformi un sistem de învățământ ale cărui influențe educative au fost concepute astfel încât individul să se considere o parte neînsemnată a unui organism – partid, popor, colectivul fabricii – şi nu o personalitate autonomă,

Educația pentru valori, atitudini şi comportamente democratice este un obiectiv al şcolii contemporane

înzestrată cu libertate şi gândire critică. Educația bazată pe cuvânt, încărcată de conformism şi de emoție, lipsită de o integrare semnificativă a experienței umane în planul personalității individuale, plină de constrângeri de comportament şi refuzuri intelectuale sunt termenii în care se mişcă astăzi, nu atât sistemul de învățământ, cât resursele umane care îl populează.

Tratamentul ştiințific de care se bucură educația pentru valori şi atitudini este departe de a oferi date empirice suficiente pentru formularea unor teorii satisfăcătoare. Studiile de până acum sunt mai mult incursiuni în domeniu decât campanii exhaustive.

Formarea personalității este favorizată de:

- educație pozitivă
- competențele sociale
- calitatea comunicării
- munca în echipă
- acordarea de sancțiuni pozitive

Este un fapt dovedit acela că există limite în dezvoltarea abilităților şi competențelor cognitive, limite care țin de caracteristicile biologice şi sociale ale fiecărui individ. Dar de asemenea este dovedit că:

- educația pozitivă, deschisă, care susține încrederea în sine şi în celălalt, eficiența acțiunii individuale sau de grup, satisfacția personală sau de grup motivează în cel mai înalt grad şi dă naştere unui progres real;
- apelul la abilitățile, competențele sau cunoştințele sociale ale subiectului în timpul unei activități de învățare, ameliorează vizibil performanțele cognitive;
- calitatea comunicării sociale este vitală;
- munca realizată în prezența celuilalt poate facilita sau inhiba performanțele; cel mai adesea le ameliorează;
- Sancțiunile pozitive au efecte diferite în funcție de pozițiile sociale atribuite: anonimat sau vizibilitate. Spre exemplu:
  - un elev bun sancționat pozitiv în poziție de vizibilitate socială îşi va spori performanțele;
  - un elev bun sancționat pozitiv în anonimat îşi diminuează performanța;
  - un elev bun sancționat negativ în situație de vizibilitate va eşua;
  - un elev bun sancționat negativ în situație de anonimat îşi va spori performanța;
  - un elev slab sancționat pozitiv în situație de anonimat îşi va spori performanța;
  - un elev slab sancționat pozitiv în poziție de vizibilitate va eşua;

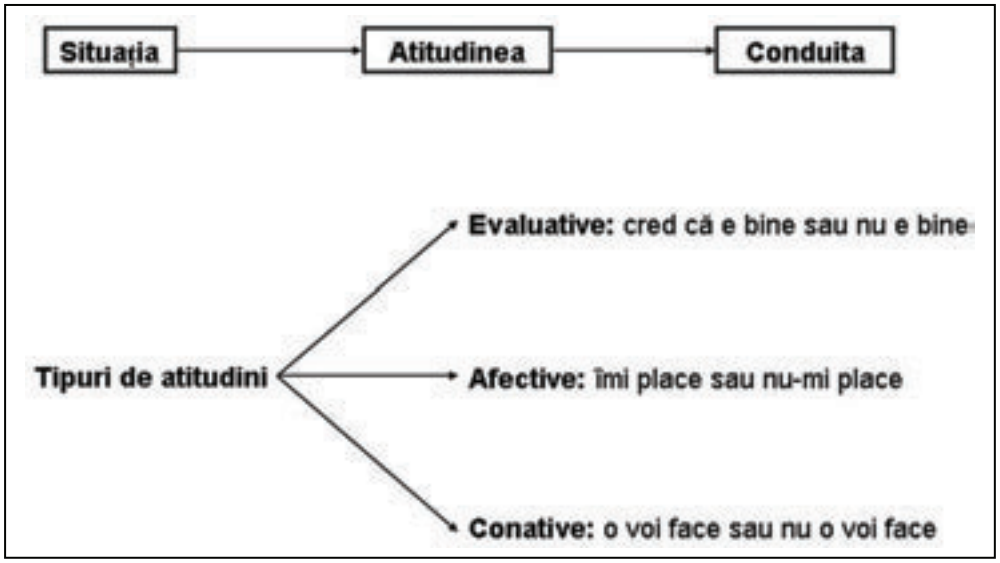
Aceste câteva considerații introductive au dorit doar să susțină faptul că actul pedagogic este un demers de elaborare, o construcție deliberată, proiectată şi nu una aleatorie sau susținută de reflexe didactice întâmplătoare.

4.4.2. Dicționar

Pentru a ne situa pe aceiaşi lungime de undă a receptării acestui mesaj considerăm că sunt utile câteva definiții şi explicații.

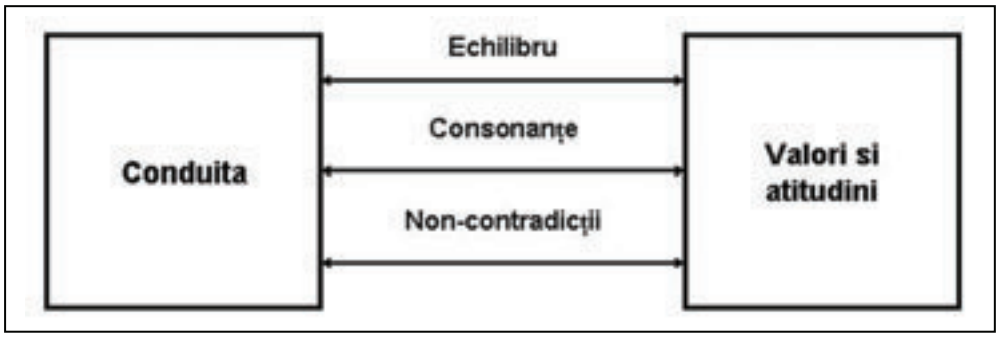
Valorile: calități care dau sens şi semnificație ființei umane.
Atitudinea: dispoziția de a reacționa favorabil sau nefavorabil într-o situație dată. Atitudinea este considerată o variabilă între situația dată şi răspunsul de comportament al individului la acea situație.

Fig. 4.4.



Conduita: răspunsul de comportament al individului la o situație; între atitudini, valori şi conduită există un univers de consistență caracterizat de echilibre, consonanțe şi non-contradicții.

Fig. 4.5.



Influența socială: înseamnă modificarea atitudinilor, judecăților, opiniilor sau comportamentelor unui individ ca urmare a acțiunii sau datorită cunoaşterii atitudinilor, judecăților, opiniilor sau comportamentului altui individ.
Disonanța cognitivă: stare de tensiune interioară creată de elemente de cunoaştere care nu se acordă între ele şi care declanşează răspunsuri susceptibile de a reduce această tensiune.
Reactanță: reacția individului la amenințarea restrângerii libertății individuale.
Pedagogia libertății: pedagogia care consideră că sentimentul de libertate al individului accentuează interiorizarea normelor de comportament; prin contrast, educația autoritară produce o determinare ce îşi are sursa în valorile exterioare.

4.4.3. Schimbarea atitudinilor şi a conduitelor

Modelele praxiologice şi epistemologice, precum şi tehnicile de formare a atitudinilor şi valorilor specifice fiecărui model sunt numeroase şi, cel mai adesea, complementare. De aceea ne vom opri doar asupra unuia dintre modele şi vom evoca o parte din tehnicile specifice acestui model: teoria disonanței cognitive. (după Jean Marc Monteil, *Educație şi formare. Perspective psihosociale,* 1997)
Am afirmat deja că pentru modificarea unei conduite, a unui comportament este necesară modificarea atitudinilor şi valorilor până la obținerea unui univers de consistență între acestea.

Metodele şi tehnicile de schimbare a atitudinilor şi conduitelor se raportează la contextul şi împrejurările situației în care se mişcă individul şi la stările psihice interne ale acestuia. Scena socială cotidiană pe care se desfăşoară aceste "jocuri de influență" este comunicarea.

Cum schimbăm aşadar atitudinile şi conduitele în contextul comunicării sociale şi ținând cont de împrejurările situației şi de stările psihice ale subiectului?

Prin competența şi credibilitatea emițătorului de mesaj. Procesul de interiorizare, proces susceptibil de a produce o influență durabilă, are loc chiar şi în absența sursei de mesaj, în condițiile în care autoritatea morală sau ştiințifică a emițătorului sunt unanim recunoscute şi acceptate.

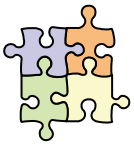
Prin argumentare. Cum trebuie să ne expunem informația pentru a-l convinge pe celălalt şi pentru a-i modifica atitudinea? Trebuie doar să expunem elementele care susțin punctul de vedere apărat (argumentare unilaterală) sau să expunem în acelaşi timp şi rațiunile de tip "pentru" / "contra" (argumentare bilaterală)? Răspunsul ar fi: în funcție de calitatea auditoriului folosim ambele tipuri de argumentare: argumentarea unilaterală şi cu un mesaj explicit pentru un auditoriu mai puțin instruit; argumentarea bilaterală sau multilaterală şi cu un mesaj implicit pentru un auditoriu instruit; indivizii sunt mai uşor de convins de un mesaj ale cărui concluzii le trag singuri ca o expresie a sentimentului de libertate şi a inițiativei cognitive care li se oferă.

Prin apelul la frică. Eficacitatea mesajului ce inspiră un sentiment de frică depinde de circumstanțe; ea este legată de prezența soluțiilor de rezolvare a problemei; inducerea sentimentului de teamă în absența soluțiilor şi a mijloacelor poate avea un efect contrar celui dorit şi poate întări pozițiile inițiale.

Prin comunicare perturbată. Chiar dacă distragerile produc perturbații în comunicare, se întâmplă totuşi ca ele să aibă un efect pozitiv atunci când sunt minore: ele sporesc efortul de ascultare şi pot chiar să amelioreze eficacitatea mesajului.

Prin influență socială. Există mai multe tehnici de influențare socială bazate pe:

- o relație de putere coercitivă provoacă cel mai adesea un acord de complezență şi o schimbare de atitudine de suprafață; în absența sursei de putere comportamentul inițial revine;
- Identificarea cu modelul oferit de grup care are efect câtă vreme este prezent şi vizibil în sfera de acțiune a individului;
- Prestigiu şi competență: valorile legate de charisma sursei creează cea mai durabilă influență.



Temă de reflecție

Care dintre strategiile de mai sus le foloseşti cel mai mult la clasă? Motivează răspunsul şi foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

Analizează situațiile următoare şi propune strategiile care ți se par potrivite pentru a schimba atitudinile şi comportamentele elevilor:

✓ Băieți de etnie rromă sunt insultați şi respinşi de ceilalți colegi.

- ✓ Un elev afirmă la ora de istorie că holocaustul nu a existat.

- ✓ Fete musulmane sunt insultate de colegi pentru că refuză să-şi dea jos baticurile în clasă.

4.4.4. Cum schimbăm ideile?

Crearea deliberată a unei disonanțe cognitive are ca efect schimbarea ideilor, atitudinilor şi comportamentelor. Teoria disonanței cognitive afirmă că orice individ aflat în fața unor elemente de cunoaştere care, din diverse motive, nu se acordă între ele, va face un efort pentru a le corela mai bine. Cu alte cuvinte, atunci când în raportul dintre două elemente cognitive unul implică negarea celuilalt, individul va suferi o stare de disonanță, urmată imediat de un proces de reducere a disonanței.

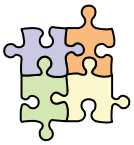
Se pot identifica mai multe surse de producere a disonanței:

- **Disonanța ca o consecință a deciziilor.** A alege un mod de acțiune din mai multe posibile poate produce o disonanță ca urmare a faptului că doar rareori o alternativă este total pozitivă iar cealaltă total negativă. Mai mult cunoaşterea aspectelor pozitive ale alternativei respinse este în disonanță cu respingerea sa şi invers: o alternativă reținută are elemente negative care produc disonanțe în raport cu alegerea făcută, ceea ce înseamnă că după ce a luat o decizie individul se va convinge că alternativa reținută este mai interesantă decât credea.
- **Disonanța ivită dintr-o tentație.** Pentru o recompensă un individ face un lucru pe care altfel îl dezaprobă, ceea ce duce la o schimbare a valorilor personale de referință în încercarea de a reduce disonanța ivită. Dacă în schimb individul refuză să facă acel lucru care intră în contradicție cu propriul său sistem de valori deşi cunoaşte valoarea recompensei, atitudinea sa față de

acțiunea pe care a respins-o este şi mai severă.

- **Disonanța ca o consecință a efortului.** Un individ care nu ajunge la rezultatul propus ca urmare a unui efort fizic, material sau intelectual va încerca disonanța.
- **Disonanța ca rezultat al supunerii forțate.** Obligația de a te comporta în mod evident contrar convingerilor proprii este o situație reală cotidiană şi produce disonanțe. Un mijloc de atenuare a disonanței constă în modificarea credințelor noastre pentru a le face mai conforme cu comportamentele noastre explicite.
- **Disonanța în raport cu o amenințare.** O amenințare uşoară poate fi utilă pentru formarea unui sistem de valori. O amenințare fermă, gravă, severă poate fi la fel de eficace însă în circumstanțe diferite. Concluzia este că transmiterea şi însuşirea unor valori se poate realiza, cu aceleaşi rezultate, în sisteme educative diferite.

În oricare dintre aceste situații, pentru ca soluția adoptată în vederea reducerii disonanței să aibă efectul scontat şi să devină un act interiorizat este foarte important ca autorul să aibă sentimentul că a ales liber.



Temă de reflecție

Citeşte relatarea de mai jos şi alege tipul de pedagogie care ți se pare adecvat propriilor convingeri. Argumentează-ți răspunsul şi foloseşte spațiul de mai jos pentru formularea răspunsului.

"Un cercetător a solicitat copiilor să aleagă între două explicații posibile ale unei conduite generoase (a-şi împrumuta cele mai frumoase jucării):
(a) am făcut-o pentru că părinții m-au educat să-mi împrumut lucrurile;
(b) am făcut-o pentru că îmi place să fac bucurii colegilor.
Rezultatele au fost următoarele: copiii supuşi unei educații autoritare au ales primul răspuns, iar copiii crescuți într-o pedagogie a libertății au optat pentru al doilea."

N Dubois, La psychologie du contrôle, 1988

4.4.5. Strategii de învățare adecvate formării propriilor opinii

Contextul educației pentru valori şi atitudini presupune, pe lângă strategiile profesorului de schimbare a atitudinilor şi conduitelor şi de schimbare a ideilor, educarea elevilor pentru rezistența şi soliditate în fața unor astfel de strategii. Formarea propriilor opinii reprezintă un obiectiv menit să confere coerență oricărui demers personal în studiul istoriei dar şi în orice altă situație. Analiza critică a situațiilor şi contextelor istorice sau sociale cotidiene, luarea unor decizii întemeiate pe argumente, continuitatea raționamentelor, asumarea soluțiilor reprezintă elemente esențiale într-o acțiune umană coerentă.

Între strategiile de învățare adecvate formării propriilor opinii se află câteva metode şi tehnici preluate şi adaptate din cadrul demersului didactic specific istoriei.

- Asumarea conştientă a unei grile de valori personale în funcție de care se analizează contextul respectiv şi se iau deciziile. Ierarhia valorilor personale înseamnă reperele fundamentale funcție de care individul evaluează, propune soluții, acționează, intră în relații cu ceilalți colaboratori, parteneri sau adversari.
- Studiul individual, investigația personală, formularea unor întrebări relevante ajută la dezvoltarea autonomiei personale.
- Analiza critică a surselor istorice şi, în general, a surselor de informare asupra unui subiect asigură onestitatea opiniilor proprii.
- Stăpânirea unor modele de abordare a problemelor şi situațiilor istorice reduce timpul de investigație personală, şi asigură un traseu precis de cercetare.
- Compararea unor evenimente şi procese istorice similare ajută la formularea de analize şi sinteze istorice.
- Prezentarea subiectului într-un format corespunzător, personal, original dezvoltă spiritul creativ şi personalitatea celui care învață.

Temă de reflecție

Ordonează valorile din lista următoare într-o ierarhie personală: familie, egalitate, religie, libertate, educație, drepturile omului, prietenie, profesionalism, resurse financiare şi materiale, sănătate.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Realizează acelaşi exercițiu cu elevii. Propune şi alte valori (sociale, politice, morale) sau cere-le lor să o facă.

Citeşte textul şi formulează o opinie personală în funcție de grila de valori personale pe care ți-ai asumat-o. Realizează exerciții asemănătoare cu elevii.

"Fiecare dintre noi ar putea-o descrie cu ochii închişi: ceva cremă între doi biscuiți lunguieți, câte două perechi de biscuiți într-un pachețel de polietilenă. Nu cred să fie cineva în țara asta care să nu fi văzut, să nu fi cumpărat sau să nu fi gustat vreodată o eugenie. Dată fiind notorietatea ei indiscutabilă, eugenia este un capitol din istoria noastră contemporană. (…) Eugenia a servit socialismul cu o devoțiune pe care, hai s-a recunoaştem, n-a avut-o nici unul dintre noi. S-a unduit după împrejurări şi a fost ce I s-a cerut să fie: dimineața era mic-dejun pentru elevii-cu-cheia-la-gât-de-la-şcoala-dintre-blocuri; la amiază, aceiaşi eugenie a fost substitut de prânz pentru muncitoarele cu şolduri tot mai late sau pentru muncitorii cu pachetul de țigări îndesat în salopetă, la piept; cu acelaşi gramaj, eugenia devenea seara cină în gura ştirbă a vreunui pensionar. (…) Dacă ar trebui să alegem un simbol al acelor ani, careva dintre dumneavoastră ar spune Dacia, un altul ar propune frigiderul Fram cu muchii rotunjite, cineva şi-ar aduce aminte de concediul la mare, cineva ar spune parizer, iar altcineva ar zice radioul Gloria. Eu aş vota cu Eugenia. (…)
Azi, eugenia de Supermarket se cheamă Mars şi vine din America. Ceea ce eugenia a fost pentru socialism, este batonul de Mars pentru capitalism. Diferența dintre eugenie şi Mars este diferența dintre România şi SUA, redusă la esență. (…)
Părintele Mars-ului a fost Forrest Mars Senior, născut în 1904, în Minnesota. A plecat de acasă pe jos şi în 1924 a lansat un produs pe nume Milky Way;în 1940, a născocit bomboanele multicolore M&M; în 1954 a tras alune în ciocolată şi i-a convins pe americani că se vor topi în gură, nu în mână. Între timp Marsul a căpătat frați pe nume Snikers, Twix ş.a. Forrest Mars Sr. a murit joi, 1 iulie 1999, la 95 de ani. A lăsat în urmă o afacere de cca 15 miliarde de dolari, cu 30 000 de angajați în toată lumea – o afacere privată de genul celor pe care le laşi moştenire fiilor.
Eugenia nu a avut surori şi va muri domnişoară bătrână. Ea a fost o afacere de stat. Despre inventatorul ei nu ştim nimic. Dacă nu a murit, probabil mai trăieşte anonim pe undeva, omul care a salvat, atâta amar de vreme, fața socialismului.

Adrian Cioroianu, Omul care a salvat socialismul şi nu ştie,
Dilema, 1999

Test de autoevaluare 4.2.

4.2.1. Alege răspunsul corect:

4.2.1.1. Istoria care este folosită ca argument şi justificare de regulă:
(a) generează conflicte
(b) soluționează conflicte
(c) nuanțează argumentele şi soluțiile

4.2.1.2. Posibile cauze ale conflictelor dintre state sunt:
(a) numărul locuitorilor
(b) competiția pentru putere, influență şi resurse
(c) dimensiunile teritoriale ale statelor

4.2.1.3. Managementul conflictului înseamnă:
(a) a recunoaşte sursele care l-au generat şi a-l gestiona eficient
(b) a închide şi rezolva un conflict
(c) a implica medierea unor terțe părți

4.2.2. Alege răspunsul greşit:

4.2.2.1. Ascultarea activă, ca metodă de gestionare a unui conflict, determină:
(a) încrederea reciprocă a partenerilor
(b) rezolvarea conflictului
(c) descărcarea emoțională şi comunicarea pe baze raționale

4.2.2.2. Negocierea este o metodă de abordare a conflictelor în care:
(a) ambele părți câştigă
(b) o parte câştigă, cealaltă pierde
(c) se solicită o mediere

4.2.2.3. Trei reguli posibile într-o acțiune de mediere a unui conflict sunt:
(a) mediatorul reprezintă interesele uneia dintre părți
(b) confidențialitatea
(c) încrederea în mediator

4.2.2.4. Formarea personalității este favorizată, printre altele, de:
(a) calitatea comunicării
(b) educația pozitivă
(c) educația autoritară

4.2.2.5. O relație de putere coercitivă între profesor şi elev determină:
(a) un acord de complezență din partea elevului
(b) o schimbare de atitudine de suprafață din partea elevului
(c) creşterea credibilității profesorului

4.2.2.6. O disonanță cognitivă poate avea ca efect:
(a) refuzul de continuare a cunoaşterii
(b) schimbarea ideilor
(c) schimbarea atitudinilor şi comportamentelor

4.2.2.7. Opiniile personale au la bază:
(a) o grilă de valori personale
(b) dependența de o autoritate în domeniul respectiv
(c) autonomia personală

Fiecare răspuns este notat cu câte 1 punct. Total 10 puncte.
Răspunsul poate fi consultat la pagina 147

4.5. Lucrare de verificare 4, notată de tutore

Pornind de la definițiile şi schemele prezentate în această unitate de învățare şi de la elementele de proiectare curriculară precizate în unitatea de învățare referitoare la proiectare, realizează proiectul unei unități de învățare în care să precizezi care sunt valorile pe care le promovează conținuturile (1). Notează apoi care sunt opțiunile de surse şi de exerciții pe care le-ai identificat pentru atingerea acestor obiective legate de valori (2). În sfârşit, redactează un eseu de cel mult 200 de cuvinte în care să precizezi modul în care obiectivul referitor la educația pentru valori influențează proiectarea demersului de predare-învățare (3).

Barem
(1) 3 puncte (2puncte – utilizarea corectă şi pertinentă a informațiilor din această unitate de învățare, 1 punct – utilizarea corectă a informațiilor din unitatea de învățare 2);
(2) 3 puncte (1 punct – menționarea surselor, 2 puncte – menționarea exercițiilor);
(3) 3 puncte (1 punct – referirea la obiectivele cadru din curriculum-ul pentru clasele V-VIII, 1 punct – identificarea a cel puțin două modalități prin care obiectivele referitoare la valori influențează proiectarea demersului educațional, 1 punct – coerența argumentării şi utilizarea de exemple);
1 punct din oficiu.

4.6. Răspunsuri la testele de autoevaluare. Recomandări

Testul 1
1. – felul în care ne reprezentăm realitatea, - interesele personale sau de grup, - interesele economice, sociale, politice, - nivelul de educație, - insuficiența informației
2. b.
3. vezi definițiile de la pagina 4.
4 - c, 5 – b, 6 – c, 7 – a, 8 – b, 9 – b

Testul 2
1-a; 2-b; 3-a; 4-b; 5-c; 6-a; 7-c; 8-c; 9-a; 10-b;

4.7. Resurse suplimentare

Anexa 3.1.

Fig. 3.6. Declarația drepturilor poporului german, elaborată în timpul revoluției de la 1848, inspirată după Declarația drepturilor omului şi ale cetățeanului din timpul revoluției franceze (vezi şi Anexele de la modulul Didactica 1)

Fig. 3.7. Imagine de epocă (litografie colorizată) a Parlamentului de la Frankfurt

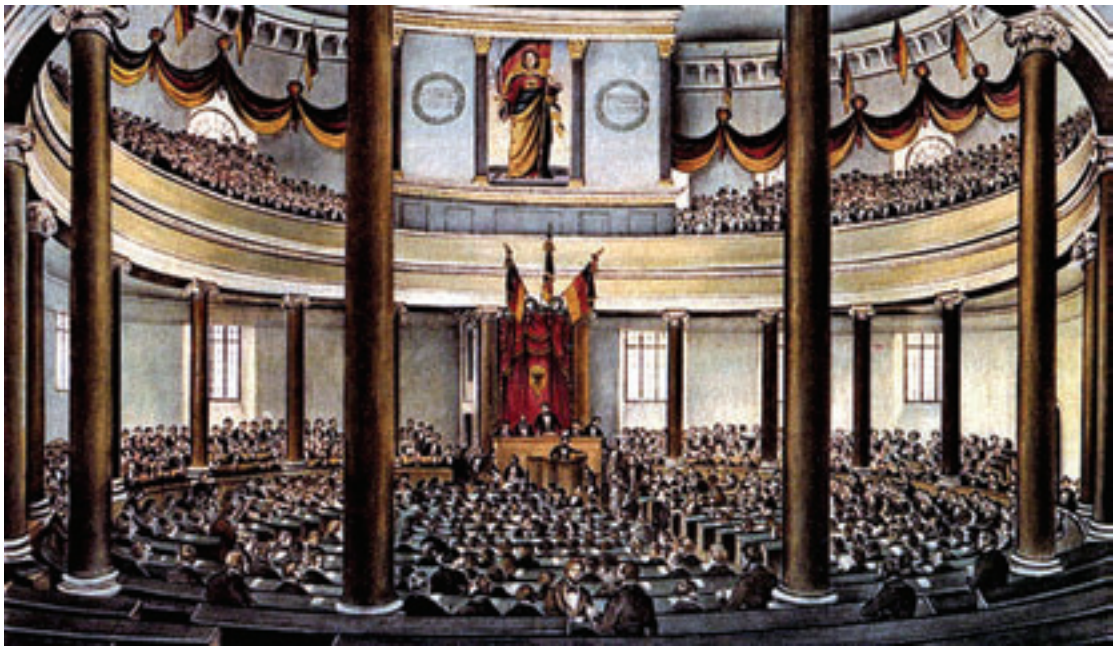


Fig.3.8. Afiş de propagandă în favoarea susținerii revoluției berlineze, apărut în 1848 în mediu presei de stânga din spațiul german

Fig. 3.9. Imagine a baricadelor din Berlin (martie 1848)

Fig. 3.10. Atacul trupelor regale prusace asupra demonstranților din Berlin în martie 1848 (gravură de epocă)

Fig. 3.11. “Victoria reacțiunii în Europa” (ilustrație de F. Schroeder în “Duesseldorfer Monatsheften”, 1849)