

LIBRIS

We know
books

FELICIA-ELENA BOȘCODEALĂ

**MODERNITATE ȘI POSTMODERNITATE
ÎN PREDAREA ISTORIEI**



EDITURA UNIVERSITARĂ
București

CUPRINS

Lista figurilor, tabelelor, abrevierilor și anexelor	11
Cuvânt înainte	15
Argument.....	17

SECȚIUNEA ÎNTÂI
FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

Capitolul 1. Postmodernitate, postmodernism, transpoziție didactică	23
1.1. Delimitări conceptuale	23
1.2. Postmodernitate, postmodernism și științele educației	25
1.3. Transpoziția didactică	31
1.4. Concluzii Capitolul 1	34
Capitolul 2. Predarea istoriei la sfârșit și început de mileniu	36
2.1. Începuturile învățământului istoric românesc	36
2.2. Predarea istoriei în secolul al XXI-lea	41
2.3. Rolul instituțiilor europene în predarea învățarea istoriei	51
2.4. Concluzii Capitolul 2	56
Capitolul 3. Principiile didactice și utilitatea lor în procesul de predare-învățare a istoriei	58
3.1. Principiul multiperspectivității	58
3.1.1. Definiție, caracteristici, dimensiuni	58
3.1.2. Avantaje și limite ale utilizării multiperspectivității la istorie	63
3.1.3. Etape în utilizarea multiperspectivității la istorie	66
3.1.4. Strategii și oportunități pentru utilizarea multiperspectivității	67
3.1.5. Concluzii legate de utilizarea multiperspectivității	68
3.1.6. Conexiuni cu teoria inteligențelor multiple	69
3.2. Istoria ca narațiune-principiu postmodern în predarea istoriei	73
3.2.1. Definiție, caracteristici	73
3.2.2. Istoria ca narațiune și legătura cu postmodernismul	76
3.2.3. Etape ale narațiunii	80
3.3. Predarea problemelor sensibile și controversate ale istoriei	84
3.4. Principiul echilibrului cantitativ	87
3.5. Principiul relației cauză-efect și principiul cronologic	88
3.6. Concluzii Capitolul 3	89

Capitolul 4. Strategia de cercetare	93
4.1. Delimitarea problemei de cercetare.....	93
4.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	94
4.3. Ipotezele cercetării.....	95
4.4. Studiul 1: Analiza percepțiilor elevilor și profesorilor referitor la predarea-învățarea istoriei.....	96
4.5. Studiul 2: Interpretările profesorilor referitor la procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei.....	97
4.6. Populația și lotul de cercetare.....	98
4.7. Limitele cercetării.....	99
4.8. Concluzii Capitolul 4.....	100
Capitolul 5. Rezultatele cercetării	101
5.1. Studiul 1: Rezultatele cercetării.....	101
5.1.1. Chestionarul destinat elevilor de liceu și cel adresat profesorilor de istorie..	101
5.1.2. Structurarea itemilor chestionarelor și validarea acestora utilizând coeficientul de fidelitate Cronbach Alpha.....	106
5.1.3. Rezultatele cercetării pentru itemii comuni ai celor două chestionare.....	108
5.1.4. Rezultatele cercetării privind utilitatea manualului de istorie.....	110
5.1.5. Rezultatele cercetării privind utilitatea auxiliarelor de istorie.....	112
5.1.6. Rezultatele cercetării privind asocierile dintre percepțiile cadrelor didactice și elevilor.....	113
5.1.7. Identificarea asocierilor între percepția profesorilor referitoare la timpul necesar prin planurile cadru pentru formarea competențelor cheie.....	121
5.1.8. Determinarea asocierilor dintre utilitatea multiperspectivității și resursele didactice.....	122
5.1.9. Rezultatele cercetării privind asocierea răspunsurilor cadrelor didactice la modul de aplicare a recomandărilor europene.....	126
5.1.10. Rezultatelor cercetării pentru cadrele didactice în funcție de dimensiuni demografice specifice.....	128
5.1.11. Concluzii Studiul 1.....	139
5.2. Studiul 2: Interpretările profesorilor referitoare la procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei în ultimii 30 de ani.....	142
5.2.1. Focus-grup-ul.....	142
5.2.2. Interviu.....	150
5.3. Concluzii Studiul 2.....	169
Capitolul 6. Produsul cercetării: Ghid de bune practici pentru profesorii de istorie.	170
6.1. Argument în sprijinul alcătuirii ghidului.....	170
6.2. Obiectivele ghidului de bune practici.....	171
6.3. Structura ghidului de bune practici.....	171
6.3.1. Argument.....	171
6.3.2. Documente europene privind predarea și învățarea istoriei.....	173
6.3.3. Elaborarea și prezentarea unor modele de documente de proiectare curriculară pentru disciplina istorie.....	175

6.3.4. Exemple de activități de învățare care utilizează principiul multiperspectivității	179
6.3.5. Exemple de resurse educaționale deschise și utilizarea lor la disciplina istorie.....	182
6.4. Concluzii Capitolul 6	184
Capitolul 7. Concluzii și recomandări	185
7.1. Analiza rezultatelor	185
7.2. Recomandări	188
7.3. Concluzii finale.....	188
Bibliografie.....	190
Anexe	199

ARGUMENT

Dintotdeauna educația a fost cea care a urmărit conturarea personalității în relație cu anumite finalități, care au avut în centrul preocupărilor idealul educațional (Păun, 2012). Se discută tot mai mult despre revenirea omului în spațiul social, dar și a elevului ca actor în actul educațional, bazat pe faptul că profesorul de azi trebuie să lucreze cu elevi și pentru elevi. Concluzia cercetărilor recente este că educația centrată pe ființa umană trebuie să primeze, la fel ca discursul umanist. La nivelul educației stau astăzi curente importante, care susțin învățarea integrată și modificarea rolului cadrului didactic în actul învățării în acela de moderator. S-a demonstrat că este necesar să existe un intelect specific unui domeniu de cunoaștere, dar și a unui mod de gândire care este caracteristic unui grup de discipline. Pentru fiecare din aceste domenii există metode de cunoaștere, dar și metode de cercetare care ajută mintea umană să înțeleagă realitatea, să o simplifice (Gruber, 2016). Fiecare din aceste decupaje are la bază coduri de simbolizare, care, alături de proceduri sunt reprezentative disciplinelor, și percepute ca forme de organizare a cunoștințelor strânse. Orice disciplină este un domeniu al cunoașterii (Ciolan, 2008). Cu toate că la nivelul acestui discurs pedagogic se afirmă permanent că elevul este în centrul atenției, în realitate se constată o diferență foarte mare, pusă de cele mai multe ori pe seama faptului că actuala didactică nu poate intra în gândurile elevilor (Bruner, 1996).

Dintre toate disciplinele școlare istoria este văzută ca o sferă cuprinzătoare, o știință de sinteză, pluridimensională, dar și umanistă (Gruber, 2016), ce are printre obiectivele cele mai importante reconstituirea trecutului, analiza cauzelor și consecințelor evenimentelor.

Istoricii contemporani, sociologii și filosofii nu au încheiat nici acum discuțiile privind rolul și scopul istoriei în contextul mileniului al III-lea și ale unor schimbări importante ale științei reprezentată de Muza Clio. S-a subliniat foarte mult ideea că istoria trebuie și poate să fie studiată, deoarece oamenii au nevoie să se cunoască pe ei înșiși. Cercetători contemporani au menționat pentru secolele al XX-lea și al XXI-lea trei surse de cunoaștere fundamentală a istoriei: școala, familia, mass-media. Paralel trebuie precizat că istoria poate fi privită ca obiect al cercetării academice de specialitate, și în același timp, ca obiect de studiu în școală, fiecare dintre acestea având modalități de analiză, reguli și instrumente de lucru specifice (Manea, 2018). Alături de istoria tradițională, dacă o putem numi așa, istoria politică, militară, istoria diplomatică, s-au afirmat în prezent noi domenii ale investigării trecutului, cum ar fi istoria modei, a climatului, a vieții cotidiene, istoria ideilor sau cea intelectuală, acestea fiind direcții novatoare în ceea ce privește metodele de cercetare științifică și pedagogică a abordării modalității prin care istoria este deschisă influenței factorului politic și poate chiar să manipuleze conștiința oamenilor (Manea, 2018). De aceea specialiștii contemporani atenționează că succesul predării istoriei în școală nu trebuie să se bazeze pe o asimilare strict mecanică de date și evenimente istorice, ci mai ales pe înțelegerea de către subiecții învățării istoriei a semnificației proceselor, evenimentelor și progreselor istorice de-a lungul timpului, dar și la contribuția istoriei la făurirea identității naționale. Așa se explică de ce studiul istoriei este strâns legat educația pentru cetățenie democratică și de cea pentru drepturile omului.

Istoria ca obiect de studiu prevăzut în cadrul planului de învățământ la nivel preuniversitar, dar și la cel universitar, capătă o formă bine definită în cadrul programelor și a manualelor școlare, și care a determinat, de cele mai multe ori, dezbateri în contradictoriu în

multe state, cum ar fi Croația, Franța, Italia, dar și România. Statutul și rolul istoriei în lumea contemporană, dar și abordarea de tip nou a istoriei a fost o preocupare și pentru organizații internaționale, cum ar fi Consiliul Europei sau organizații științifice, ca de exemplu Asociația Europeană a Profesorilor de Istorie (Euroclio), Institutul Internațional pentru Studiarea Manualelor Școlare Georg Eckart de la Braunschweig, Germania. Scopul acestora a fost de a veni în întâmpinarea ideii conform căreia istoria este un instrument fundamental în educația cetățenilor din Europa, pentru realizarea unei societăți de tip democratic, pentru depășirea diferențelor dintre popoare și pentru instaurarea unui climat de înțelegere reciprocă. Perspectiva refacerii Europei după cel de-al doilea război mondial a impus necesitatea unei activități intense și comune pentru reinstaurarea încrederii între popoare și stabilirea unui climat de pace. Să nu uităm că înființarea Consiliului Europei a încercat încă de la început să răspundă dorinței enunțate de Sir Winston Churchill în celebra cuvântare ținută în Elveția, la Zurich, în 1946: „Trebuie să refacem Familia Europeană într-o structură regională, denumită, de exemplu Statele Unite ale Europei. Și primul pas practic ar fi constituirea Consiliului Europei” (Wassenberg, 2013, p. 13). Prin structurile sale specializate, prin instrumentele unei veritabile diplomații culturale, obiectivele Consiliului Europei au fost respectul celuilalt, dezvoltarea conștiinței unei moșteniri comune, definirea liberă a unui viitor comun.

Considerații teoretice asupra conceptelor utilizate se impun încă de la început. Astfel, pentru a putea defini principalele caracteristici ale postmodernismului am putea să evidențiem valorile care au stat la baza umanismului modern. În general, se consideră conceptul de *postmodernism* unul nu prea fericit, deoarece, în afara prefixului post, termenul modern (care provine din limba latină) poate fi tradus prin *astăzi*, *chiar acum*, iar atunci *postmodern* ar însemna că îl vom traduce sau înțelege prin după astăzi, ceea ce nu înseamnă nici azi, nici măcar mâine. Practic, postmodernismul ar putea fi înțeles că nu este ancorat nici într-un mâine, dar nici într-un astăzi modern (Lyon, 1998). Dacă ne gândim la postmodernism ca epocă istorică îl putem vedea ca o doctrină modernă, dar care are rădăcini adânci în creștinism, deoarece evidențiază faptul că istoria are un scop unic și determinat, scop necesar, care nu ne face să ne gândim la o ruptură a unității.

Există istorii, cum ar fi, istoria evenimentelor politice, militare, a mișcărilor de idei, printre alte istorii, a vieții private. Diferența este legată strâns de recunoașterea faptului că imaginea pe care o avem despre istorie este condiționată de regulile unui gen literar, și că istorie este mai mult o povestire, o istorisire, mai mult decât suntem noi dispuși să admitem.

Evaluarea calității procesului educațional în condițiile învățământului secolului al XXI-lea, este o încercare interesantă și instructivă, dar nu este facilă. Procesul educațional românesc a trecut în ultimii treizeci de ani prin numeroase transformări, atât în ceea ce privește aspectele curriculare, respectiv planul de învățământ, programele de studiu și manualele, cât și cele privitoare la componenta managerială. În acest proces au intervenit și continuă să intervină operații de solicitare și răspuns, de analiză și sinteză, de evaluare și aplicare, toate construite pe baza unor strategii în care sunt implicați toți factorii educaționali. Una dintre problemele majore care se situează în topul agendelor de politici educaționale din multe țări europene este cea legată de formarea și identitatea profesională a cadrelor didactice. Prevederea unor schimbări de anvergură la nivelul formării inițiale și continue a personalului didactic nu țintește doar către modelele și aranjamentele instituționale la nivelul ofertei, dar și către aspecte care țin de statutul și identitatea profesională în schimbare a personalului didactic, de articulările și evoluțiile în carieră, amintea Lucian Ciolan (2011). Același autor subliniază că noi roluri profesionale, atribuții și responsabilități sunt discutate pentru a deveni parte a meseriei de profesor. Este unul dintre motivele pentru care a apărut această idee de cercetare, în care ne-am propus studierea documentelor de politică educațională din ultimele decenii. Analiza schimbărilor în domeniul disciplinei istorie în ultimii treizeci de ani a

constituit principalul scop al cercetării și pe parcursul studierii documentelor de politică educațională și a interviurilor luate profesorilor de istorie din țară am elaborat o serie de concluzii și am propus sugestii de îmbunătățire a calității predării-învățării-evaluării, în speranța că și la nivel național se vor lua măsuri pozitive în acest sens.

Ca disciplină, istoria a cunoscut etape importante în țara noastră de la evenimentele din 1989. De cele mai multe ori confundată cu știința pe care o exprimă, istoria este văzută sub mai multe aspecte: cel cultural, sistemic, factual și aspectul serial. Astfel, „aspectul serial este văzut sub înțelesul că evenimentele repetabile pot căpăta calificativul de istorice” (Dumitrescu D., 2013, p. 18); aspectul sistemic se referă la faptul că toate faptele istorice sunt legate între ele printr-un sistem de relații cauză-efect, iar aspectul cultural este văzut ca o reacție socio-culturală la evenimentele istorice desfășurate. Ca urmare, așa cum subliniază și didacticienii contemporani, dorind să aducă la un acord perspectiva informațională și cea didactică a istoriei, decidenții în ceea ce privește disciplina istorie au găsit anumite forme de instruire și evaluare, care au avut drept consecință mai mult producerea de discuții în contradictoriu, unele adevărate scandaluri (Dumitrescu, 2013). Ele au fost cauzate în general de necunoaștere sau de exagerare a unui aspect sus menționat, dar și a menținerii conservatorismului oamenilor din sistem care puneau în practică demersul propus, dar poate câteodată și datorită faptului că, de multe ori, nespecialiști în domeniu s-au amestecat în discuții, motivând că istoria este un bun al tuturor, la care ne pricepem toți. Didacticienii de azi, în toate cercetările efectuate și-au pus întrebarea *Cum putem să predăm istoria astfel încât să devină mai atractivă pentru elevi ?* Răspunsurile găsite până acum au fost acelea că istoria poate fi văzută ca o disciplină în care faptele sunt prezentate în relația de cauză-efect, dar poate fi predată și ca o disciplină bogată în evenimente, în care primordială este memorarea. Cercetarea încearcă să confirme aceste răspunsuri, și să caute soluții la dilemele cauzate probabil și de formarea insuficientă a cadrelor didactice sau temerea acestora că perspectiva formativă va duce la diluarea conținuturilor raportată la știința istorică sau, cum spun didacticienii de azi, cu ceea ce cred cadrele didactice că trebuie să știe elevii, bazându-se pe ceea ce au învățat la momentul când se aflau în școală. Discrepanțele între definițiile istoriei sunt cauzate de perspectivele diverse de abordare a faptelor istorice; de exemplu, o perspectivă pozitivistă este cea care presupune ca istoria să fie descrisă, prezentată în modul în care a avut loc, cronologic și factologic, fără să presupună ca istoricul să intervină (Căpiță & Căpiță, 1995). O altă perspectivă, structuralistă, este cea care vizează analiza evenimentelor prin prisma elementelor de civilizație. Istoricul Alexandru Zub sintetizează câteva din cercetările asupra acestor probleme, amintind că, în plină postmodernitate, istoria este fragmentată în microistorii, iar discursul istoric are nevoie de regândirea istoriei ca disciplină academică și regândirea conceptului de raționalitate științifică. Zub (2006) îl citează pe Rusen, care precizează că postmodernismul reprezintă o provocare pentru istorici, deoarece prezența prefixului *post* vrea să demonstreze nemulțumirea marcată de acele modele culturale care sunt înțelese ca moderne.

Prin îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare putem afirma că didactica istoriei este o disciplină științifică, ale cărei rezultate reies din rezultatul interacțiunilor dintre elementele componente ale triunghiului didactic: elev, profesor, cunoștințe, sintetizând în același timp informațiile proprii, dar și ale altor discipline, cum ar fi geografia sau sociologia (Manea, 2013). Astăzi istoria, privită atât ca știință, dar și ca disciplină de învățământ dă posibilitatea afirmării unor principii importante ca interdisciplinaritatea sau multi-perspectivitatea. Rezultatele cercetării prin aprecierile cadrelor didactice confirmă că identitatea națională se păstrează prin cultivarea valorilor naționale și a trecutului, și prin promovarea spiritului cetățeniei democratice. Cu toate acestea, istoria a avut de multe ori de suferit în școala românească, fiind victima multor atacuri, multe nefondate, de la persoane

care nu aveau tangențe cu realitatea școlii. Atitudinea față de istorie se arată foarte contradictorie în secolul al XXI-lea. Analiza cercetătorilor și părerea personală este că cei care se ocupă azi de didactica și practica istoriei au reiterat, în numeroase rânduri, că istoria nu poate fi înțeleasă ca o înșiruire de fapte, și că rolul ei este acela de a forma capacități individuale ale elevilor pentru a înțelege trecutul umanității la toate nivelurile: local, național, regional, european, universal.

Toate afirmațiile și informațiile prezentate mai sus m-au determinat să cercetez domeniul didacticii istoriei. Experiența acumulată ca profesor de istorie și metodica predării istoriei la Colegiul Pedagogic Național Spiru Haret Buzău m-a determinat în primul rând să mă canalizez în teza mea pe un aspect strict legat de domeniul atât de drag-mie, ce abundă în cauze și consecințe ale unor evenimente petrecute în anumite epoci. Cercetările în domeniul istoriei sunt mai vechi și s-au concretizat în obținerea titlului de doctor în istorie cu o temă legată de legislația școlară în tipul perioadelor de ministeriat ale lui Spiru Haret. Mai târziu, specificul colegiului nostru, liceu vocațional cu clase de profil învățători-educatoare, dar și teoretic, și colaborarea cu Facultatea de Psihologie și Științele Educației în ceea ce privește cursul de Didactica Istoriei și Didactica Disciplinei Om și Societate m-au condus la decizia de a cerceta și a analiza mai mult acest domeniu, de a investiga factorii care au contribuit la schimbările în predarea istoriei în ultimii treizeci de ani. Tema de cercetare în cadrul Școlii Doctorale Psihologie și Științele Educației se numește „*Modernitate și post modernitate în didactica istoriei*”.

SECȚIUNEA ÎNTÂI
FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL 1

POSTMODERNITATE, POSTMODERNISM, TRANSPOZIȚIE
DIDACTICĂ¹

1.1. Delimitări conceptuale

Dezbaterile asupra sistemului educațional de la începutul mileniului al III-lea au avut în vedere și tranziția de la modernitate la postmodernitate, care s-ar putea defini prin mai multe schimbări la nivelul actualei societăți. Cei care au promovat curentul postmodernist au criticat tradiționalismul, pe când adepții tradiției moderne au dorit să ajungă la o înțelegere cu ei (Ulrich, 2007).

Definirea și analizarea conceptelor de *modernitate*, *postmodernitate*, *modernism*, *postmodernism* sunt o parte importantă a începutului cercetării noastre, legat de orientări teoretice în didactica istoriei. Alături de aceste concepte s-a făcut o trecere în revistă a istoriei educației. Fără îndoială că din această abordare istorico-educațională nu putea lipsi Comenius, celebrul pedagog ceh, de la care pornește tradiția pedagogică și care este considerat întemeietorul primei paradigme în pedagogie (Ulrich, 2007). Tot Comenius fundamentează termenul de *didactică*, atât de utilizat astăzi, înțeles și tradus prin capacitatea de a-i învăța pe alții, termen născut după dezvoltarea pedagogiei ca știință, fiind o disciplină care alternează teoria cu practica, pentru că se referă la achiziția de cunoștințe, la formarea de deprinderi, la modele de organizare a predării în mod diferențiat. Mai departe, didactica istoriei este considerată o disciplină științifică pentru că analizează în plan științific diverse concepții care vin din practica predării-învățării-evaluării istoriei în școală.

Analiza conceptelor aduce în lumină începuturile învățaturii istorice din secolul al XVII-lea de când datează opera cronicarilor, care exprimă ideea romanității, dar și prima istorie în sens modern a lui Constantin Cantacuzino, cel care publica la Veneția și prima hartă a Țării Românești și care susține în scrierile sale afirmarea conștiinței privind originea românilor. Dimitrie Cantemir, cărturar și domnitor al Moldovei face trecerea la un alt tip de istoriografie, cea modernă. El publică prima lucrare interdisciplinară de geografie, demografie, etnografie și psihologie colectivă a Moldovei în celebra *Descriptio Moldaviae*.

De la jumătatea secolului al XIX-lea avem deja primele informații despre predarea istoriei și geografiei în manualul lui Gheorghe Asachi din 1832. În secolul următor lucrările despre didactica istoriei se înmulțesc, de la apariția primei metodici în 1905 la principiile enunțate mai târziu de Nicolae Iorga cu privire la predarea istoriei, din care amintim importanța planurilor de lecții, căutarea legăturilor de cauzalitate între evenimentele istorice, utilizarea hărților și altele (Păun, 2001). Evenimentele istorice își pun amprenta și asupra lucrărilor de didactică, deoarece după intrarea României în sfera de influență sovietică sunt utilizate doar lucrări traduse din limba rusă, modelul comunist sovietic fiind impus în școala românească. Aceste traduceri puneau în umbră realizările românești și reduceau la maxim

¹ Părți ale acestui capitol au fost publicate în articolele: Boșcodeală, F. E. (2018). Orientări teoretice în didactica istoriei. *Umanismul educației mileniului III* (pg. 348-353). Editgraph; Boșcodeală, F. E. (2020). Noi provocări ale istoriei și didacticii istoriei în mileniul al treilea. *Tezaur. Societatea de Științe Istorice din România-Filiala Buzău*. Alpha MDN, pg. 167-172.

experiența românească în predarea istoriei. Didactica istoriei a primit influențe noi în perioada național-comunismului de după 1965, prin adăugarea unor principii legate de conceptul de *egalitate* sau *neamestecul în treburile interne*. După evenimentele din 1989 s-a trecut la o etapă nouă, marcate de experiențe pozitive și negative. Au fost publicate o serie de lucrări de didactică, dar și articole în revista *Studii și articole de istorie*. Putem afirma cu certitudine că s-au petrecut multe schimbări calitative. În ultimii treizeci de ani.

Pentru fundamentarea teoretică a tezei de doctorat am abordat principii relativ noi care stau la baza studierii istoriei în perioada postmodernistă, cum ar fi multiperspectivitatea. Principalele caracteristici ale multiperspectivității le găsim în lucrarea lui Robert Stradling (2001), care citează diferiți autori preocupați de înțelesul și utilitatea acestui concept. Astfel, multiperspectivitatea este văzută ca o strategie pentru a înțelege, în care luăm în considerare și propriul nostru punct de vedere, dar și al altora. Mergând mai departe, înțelegem că multiperspectivitatea presupune un mod anume de a gândi, deoarece trebuie să avem puterea, voința, capacitatea de a privi faptele, evenimentele din mai multe unghiuri. Desigur, spune Stradling (2001) putem înțelege că posibilitatea de a avea acces la surse diferite nu garantează întotdeauna o abordare multiperspectivală, și că există o serie de limite în utilizarea multiperspectivității la clasă, cum ar fi, de exemplu, timpul, flexibilitatea curriculei, etc.

Abordarea unui eveniment din perspective multiple poate crea și dificultăți, dacă sunt prea multe dimensiuni, pentru că elevilor le-ar fi dificil să tragă anumite concluzii. Soluția ar fi ca profesorul să caute mijloace mai tangibile și să facă conexiuni mai puțin abstracte. La fel de important este ca elevii să știe că cercetările istoricilor recenți nu sunt neapărat mai bune, **mai sigure, cu siguranță sunt doar diferite.**

Tot în sfera principiilor postmoderne de predare a istoriei este și istoria ca narațiune, abordată în perioada postmodernă. Dacă ne gândim la istorie și la adevărul istoric înțelegem că acestea pot avea o legătură specială cu conceptul de interpretare care poate vedea trecutul refăcut prin metode filosofice. Scopul principal este acela de a dezvălui adevărul, indiferent ce modalitate de a scrie am găsi, dar și de stilul prezentării faptelor istorice. Apoi, istoriografia ca retrăire a trecutului, aduce la lumină ideile lui Henri Marrou (1954), cel care credea că istoricul este acela care știe să iasă din sine, pentru a-l întâlni pe celălalt, unde celălalt este trecutul, înțeles prin atitudine, simpatie. De altfel, mulți istoriografi s-au întrebat deseori de ce într-o anumită epocă oamenii scriu într-un anume fel istoria, și care este valabilitatea afirmațiilor lor (Momigliano, 1983). Cu siguranță că evenimentele prezentate de istorici sunt doar cele consemnate, ele nu au cum să fie decât parțiale, lucru valabil pentru istoriile îndepărtate, dar și pentru cele recente. Unii istorici precizează că istoria consemnată este doar istoria celor care au învins, care au reușit să supraviețuiască.

Studierea istoriei în momentul de față are la bază două documente importante care au fost elaborate la nivelul Uniunii Europene, și care subliniază faptul că, predarea istoriei azi într-o Europă care este democratică este o componentă fundamentală a construcției aprobate liber, ce are la bază o moștenire comună atât din punct de vedere istoric, dar și cultural, moștenire care este îmbogățită prin diversitate etnică, religioasă, culturală, socială. De multe ori această moștenire cuprinde aspecte mai puțin plăcute, dramatice chiar, dar ea permite locuitorilor Europei să își poată afirma propria identitate colectivă și individuală.

Atitudinea față de disciplina istorie este, de multe ori, contradictorie, dacă avem în vedere că durata studiului istoriei de la un spațiu la altul poate să fie diferită, iar din perspectiva obligativității istoria se studiază diferit, de la trei până la cinci ani, pentru ultimele clase de liceu istoria fiind (în afara disciplinelor de profil) o materie opțională. Istoria este devansată azi de limbile moderne și alte discipline, ajungând să fie considerată un obiect greoi și peste măsură de plictisitor. Cu toate acestea, rolul istoriei este unul extrem de important în

educația tinerilor, deoarece are o contribuție esențială la formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale ale indivizilor (Costescu, 1905).

Formularea problemei care trebuie cercetată este o parte extrem de importantă, pentru că ea clarifică de la bun început ce drum va fi urmat, drum pe care cercetătorul îl parcurge deoarece intuiește că va avea ceva de descoperit (Singly et al., 1998). Astfel, studiind modul de elaborare a cercetărilor precizăm că teza noastră este structurată în trei mari părți. În prima parte ne vom ocupa de cercetare documentară, care presupune studierea documentelor de politică educațională europeană și națională, și cele care vizează evoluția didacticii istoriei. Vom trece apoi la etapa de cercetare analiză, care presupune analizarea modului cum a fost perceput curriculum național actual de către elevi, cadre didactice, prin chestionare adresate profesorilor, elevilor, dar și prin metoda focus-grup și cea a interviului. În ultima parte vom dedica studiul nostru pentru cercetare-dezvoltare, adică elaborarea de recomandări, concluzii și utilizarea datelor cercetării pentru a crea un ghid actual al profesorului de istorie.

Analizând frecvența schimbărilor din domeniul educațional din ultimul deceniu constatăm numeroase schimbări la nivelul componentelor sale. Există la disciplina istorie mai multe generații de programe, care au structuri diferite, în care primează achizițiile elevilor în plan formativ. Noul curriculum bazat pe competențe și structurarea acestora în programă este necesară, chiar dacă nu este la același nivel de performanță pentru fiecare elev. Dar de cele mai multe ori transformările politicilor educaționale fără a avea feed back din sistem demonstrează clar că este nevoie de o regândire a metodologiei, în special în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare.

Scăderea interesului pentru disciplina istorie este cea care trebuie să dea de gândit, slabul interes pentru cunoașterea trecutului poate fi cauzată de lipsa unor modele și concepte care au influențat comportamentul semenilor noștri în societate. Paralel cu acestea nu putem omite interesul instituțiilor europene pentru predarea istoriei și recomandările transmise, expuse de-a lungul tezei noastre, dintre care amintim importanța istoriei naționale în cadrul istoriei comune a statelor din spațiul european; studierea civilizației alături de viața regilor și a personalităților; acceptarea și încurajarea diversității; formarea permanentă a profesorilor de istorie.

1.2. Postmodernitate, postmodernism și științele educației

Cercetători în științele educației susțin că ne aflăm încă într-o perioadă de tranziție de la modernitate la postmodernitate, tranziție caracterizată printr-o serie de schimbări la nivelul societății contemporane, schimbări politice, economice, culturale. Cel puțin în perioada de început a secolului al XXI-lea au dominat dezbaterile asupra tendințelor postmoderniste de pe scena culturală și intelectuală. Adepții acestui curent au criticat tradiționalismul, în timp ce adepții tradiției moderne au încercat să ajungă la înțelegere cu noii provocatori (Ulrich, 2007).

S-a discutat și se discută mult dacă educația a pășit în epoca postmodernității. Există, potrivit convingerilor susținute de specialiști în științele educației (Sava & Ulrich, 2012) fenomene specific modernității, pe care le putem identifica în spațiul educațional actual, cu trimiteri pertinente la învățământul românesc:

„Educația nu se află în perioada postmodernității autentice. Există un sincronism cu postmodernitatea mai mult în planul discursului teoretic, dar în cel al practicilor educaționale ne aflăm departe de postmodernitate” (Ulrich, 2007, p. 5).

Odată cu secolul al XVII-lea începe ceea ce anumiți specialiști numesc tradiția pedagogică (Cerghit et al., 2018) o pedagogie ieșită din experiența cadrelor didactice, un fel

de cod de bune practici privind predarea, activitatea cu elevii. Comenius a avut o contribuție esențială la constituirea acesteia (Păun, 2017) și la fundamentarea ei ca un domeniu de sine stătător. Dintre principalele contribuții și caracteristicile esențiale ale sistemelor de gândire pedagogică amintim: delimitarea și constituirea pedagogiei ca domeniu de cunoaștere de sine stătător, cu o autonomie relativă față de filosofie.

Paralel cu rapidele schimbări din societatea contemporană se observă și creșterea interesului în zona educației, fapt care se datorează și ideilor recente că educația nu mai este un domeniu destinat doar elevilor și studenților. În ultima perioadă nevoile individului și ale societății au dus la extinderea educației pe parcursul întregii vieți, care nu se mai realizează exclusiv la școală, deoarece există acum modalități complementare de tip non-școlar, cum ar fi educația nonformală și informală. De aceea, cercetătorii în științele educației susțin că a crescut dorința de clarificări și fundamentări teoretice de ordin pedagogic, atât în sfera activității școlare, cât și în cea nonșcolară (Păun, 2017).

Conceptul de *postmodernism* a apărut în a doua jumătate a secolului al XX-lea. Primul teoretician al postmodernismului este considerat a fi Nietzsche, iar termenul de *postmodernitate* este un termen mai nou întâlnit în literatura de specialitate din spațiul românesc. Un termen înrudit cu postmodernismul este postmodernitatea, care se referă la toate fenomenele care au succedat modernității. Postmodernitatea include un accent pe condiția sociologică, tehnologică, sau celelalte condiții, care disting Epoca Modernă de tot ce a urmat după ea. Postmodernismul, pe de altă parte reprezintă un set de răspunsuri de ordin intelectual, cultural, artistic, academic sau filosofic la condiția postmodernității. Un alt termen conex este adjectivul *postmodern* (deseori folosit incorect sub forma *postmodernist*, susțin specialiștii), utilizat pentru a descrie condiția sau răspunsul la postmodernitate. De exemplu, se poate face referire la arhitectură postmodernă, literatură postmodernă, cultură postmodernă, filosofie postmodernă, etc.

În eseu său „From Postmodernism to Postmodernity: the Local/ Global Context”, criticul american Ihab Hassan (2001) listează câteva contexte în care termenul a fost folosit, încă înainte să devină atât de popular. În primul rând termenul este amintit de pictorul englez, John Watkins Chapman cu sensul de postimpresionism, dar și de Arnold J. Toynbee, amintind de sfârșitul ordinii burgheziei apusene, sau de Bernard Smith, la jumătatea secolului al XX-lea, amintind de postmodernism în sensul de curent al realismului socialist în pictură.

Deoarece postmodernismul a fost subiectul unor dezbateri partizane, sunt tot atâtea definiții ale curentului câți teoreticieni există. Există o dificultate de a-i putea stabili obiectul, care la rândul ei este întărită de un ethos al anti-etichetei. Chiar dacă cineva i-ar formula o definiție, un filosof postmodern ar dori să o deconstruiască și pe aceea. Cronologia postmodernismului începe în anul 1920 odată cu agitația din jurul mișcării dadaismului, care propunea un colaj și accentua rama obiectelor sau a discursurilor drept fiind cea mai importantă, mai importantă decât opera însăși, idee preluată ulterior și dezvoltată de filosoful Jacques Derrida. Un alt curent ce a avut un impact fantastic asupra postmodernismului a fost existențialismul, care plasa centralitatea narațiunilor individuale drept sursă a moralei și a înțelegerii. Cu toate acestea, după cum apreciază specialiști contemporani (Păun, 2017) abia la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial, atitudinile postmoderne au început să apară. Există și un concept de sfârșit al istoriei impus la final de secol al XX-lea (Fukuyama, 1992), unde sunt descrise, în spirit postmodern, condițiile sociale, economice, psihologice care impun deplasarea tuturor societăților de azi spre o unică formă de viață politică și socială, pe care el o consideră a fi **liberalismul democratic** burghez.

Postmodernismul, ca fenomen artistic, filozofic și chiar social înclină spre formele deschise, ludice, provizorii, este un discurs al ironiei și al fragmentelor, implicând arta și științele, marea cultură și cultura populară, partea și întregul.

Controversele cu privire la prezența postmodernității sunt diverse și încep chiar de la definirea acestui termen. Deconstrucția modernității ar duce mai degrabă la o antimodernitate decât la postmodernitate. În ce raporturi se află postmodernitatea cu modernitatea? Este postmodernitatea o realitate social și cultural autentică și consistentă, se întreabă specialiștii? Greu de răspuns și greu de realizat un consens este părerea generală a tuturor.

Etimologia acestui termen ne face să ne gândim la ceea ce înseamnă postmodernismul ca epocă postistorică. Epocă postistorică înțelege ca o doctrină specific modernă, înrădăcinată puternic în mesianismul creștin. Aceasta subliniază că istoria are un țintă unică, bine determinată și necesară, așa încât tot ceea ce se petrece se justifică în numele unei utopii istorice. Epoca postistorică nu trebuie înțeleasă nici ca soluție a istoricului, ci înseamnă, mai ales ruptura unității. Există istorii, ca de exemplu, istoria evenimentelor politice, militare, a mișcărilor de idei, sau a vieții private. Disoluția este legată strâns de ideea faptului că imaginea pe care o avem despre istorie este condiționată de regulile unui gen literar, și că istoria este o narațiune, mai mult decât suntem noi dispuși să admitem.

Alte sensuri ale termenului *postmodernism* se găsesc în lucrări de specialitate. De exemplu, istoricul Arnold Toynbee (1974) susținea în lucrarea „A study of History” că urmează o nouă eră în istoria Occidentului, era postmodernă, care urma să fie a patra eră după evul întunecat, evul mediu și modernitate. O altă idee afirmată este că era postmodernă își are începuturile în jurul anului 1870, și că ar putea fi și ultima. *Postmodern* este în concepția lui Lyotard un termen generic care se referă la starea culturii în cele mai dezvoltate societăți. Modernă este știința care se raportează la metadiscursurile filosofice sau la marile basme ideologice. Dacă ar fi să rezumăm putem spune că sunt două mari feluri de metanarațiuni care au fost utilizate pentru justificarea cunoașterii în trecut (Lyotard, 1993). Primul tip de metanarațiune este tradițională, al doilea este modernă. Cunoașterea se recunoaște în culturile tradiționale prin referire la origini, la momentul în care au apărut lucrurile. Metanarațiunile modernității au în comun noțiunea de finalitate universală. Aproape toate marile *povestiri despre emancipare* ale modernității sunt variante diferite ale paradigmei creștine: metanarațiunea iluministă despre progresul spre cunoaștere, sau povestirea marxistă despre emanciparea omului de exploatare prin lupta revoluționară a proletariatului, povestirea capitalistă a emancipării omului de sărăcie prin intermediul pieței. Aceste metanarațiuni de ordin ideologic și-au pierdut azi credibilitatea.

Apariția postmodernității a forțat întrebările asupra modernității. Lyon David (1998) definește conceptul de *modernitate* cu origini venind de undeva din secolul al V-lea d. Hr., când termenul *modernus* era liantul dintre prezentul acelei epoci creștine și trecutul romanității păgâne. Înțelesul apropiat de cel din zilele noastre este dat de perioada Iluminismului francez, când filosofii au declarat că divergențele între antici și moderni s-au încheiat în favoarea celor din urmă. Modernitatea este văzută ca o ordine socială și culturală, ale cărei origini istorice le putem căuta în perioada care a urmat Iluminismului, reprezintă marginalizarea tradiției, credința în progres, posibilitatea gândirii de a produce libertate.

David Lyon susține că primii analiști ai modernității timpurii (cea care a realizat trecerea de la societatea de tip agrar la cea capitalistă) sunt nimeni alții decât Marx și Durkheim. Un al treilea, Weber, subliniază faptul că modernitatea se caracterizează prin raționalizare, care a presupus noi forme de protecție socială, apariția armatelor naționale, sau secularizarea averilor mănăstirești. Durkheim subliniază că modernitatea este caracterizată și prin lipsa unei direcții istorice, în timp ce Marx vorbește despre alienarea muncii și exploatare (Lyon, 1998). Transformările importante ale societății în secolul al XX-lea îl determină pe