

Libris .RO
Felicia Adăscăliței
Marilena Bercea
Doru Dumitrescu și cărți
Liviu Lazăr
Mihai Manea
Mirela Popescu

*Elemente
de didactică a*
ISTORIEI

Felicia ADĂSCĂLIȚEI
Marilena BERCEA
Doru DUMITRESCU
Liviu LAZĂR
Mihai MANEA
Mirela POPESCU

ELEMENTE DE DIDACTICĂ A ISTORIEI

București
Editura Nomina

Ediția a II-a
2010-2013

CUPRINS

Introducere (Mihai MANEA)	5
Istoria ca disciplină de învățământ (Mihai MANEA)	7
Predarea istoriei înainte și după 1989 (Doru DUMITRESCU)	10
Istoria și locul său în sistemul de învățământ din Europa (Doru DUMITRESCU)	18
Cu privire la competențe în predarea istoriei (Marilena BERCEA)	24
Evaluarea competențelor la ora de istorie (Marilena BERCEA)	34
Multiperspectivitatea în predarea istoriei (Doru DUMITRESCU)	51
Întrebările la ora de istorie (Mihai MANEA)	55
Analiza surselor istorice (Mihai MANEA)	60
Predarea problemelor sensibile și controversate ale istoriei (Doru DUMITRESCU)	75
Metode tradiționale de predare a istoriei (Mihai MANEA)	78
Strategii didactice moderne în predarea istoriei (Mihai MANEA)	84
Strategii didactice interactive (Mirela POPESCU)	89
Utilizarea noilor tehnologii ale informației și ale comunicării în predarea-învățarea istoriei (Mirela POPESCU)	108

Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a VII-a pe bază de competențe (Livia LAZĂR)	111
Respect pentru oameni și cărți	
Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a VIII-a pe bază de competențe (Felicia ADĂSCĂLIȚEI)	154
Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a IX-a pe bază de competențe (Mirela POPESCU)	194
Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a X-a, pe bază de competențe (Livia LAZĂR)	222
Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a XI-a, pe bază de competențe (Marilena BERCEA)	265
Sugestii privind organizarea activităților de învățare în lecțiile de istorie la clasa a XII-a, pe bază de competențe (Felicia ADĂSCĂLIȚEI)	284
Documente și tendințe în Europa cu privire la predarea istoriei în epoca contemporană (Mihai MANEA)	324
Anexe	330
Bibliografie	341

Istoria ca disciplină de învățământ

Mihai Manea

Marele savant Nicolae Iorga spunea: „Căci istoria e viața omenească, problemele de odinioară sunt de acum, în altă formă, cu alți oameni...” Mai precis, studiarea atentă a trecutului reprezintă un exemplu pentru prezent, dar și o modalitate de prospectare a viitorului. Lumea secolului al XXI-lea se arată foarte contradictorie în ceea ce privește atitudinea față de istorie. În ultimii ani, tot mai mult, didacticienii, dar și practicienii în domeniul istoriei au afirmat că scopul istoriei în școală nu este, sub niciun motiv, o însușire de informații, date, fapte, evenimente, așa cum era ea înțeleasă în didactica tradițională, ci în primul rând ar trebui să vizeze formarea capacităților individuale ale elevilor, de a înțelege și aborda cu gândirea proprie trecutul umanității la nivel local, național, general și universal, de a efectua comparații, de a analiza și elabora păreri proprii.

Deoarece reprezintă un domeniu aparte al cunoașterii, istoria se confruntă cu inexistența în lumea reală a obiectului de studiu ca o realitate tangibilă, dar și cu un caracter relativ al informației istorice. În epoca contemporană se aude tot mai des întrebarea **De ce învățăm istoria?** Răspunsurile sunt extrem de variate – de la *Ca să educăm la elevi și la marele public, în general, sentimente;* sau *Ca să formăm o cultură generală și de specialitate solidă;* la *Ca să formăm în rândul elevilor valori și atitudini, deprinderi și abilități, de a gândi și a formula independent judecăți de valoare.*

În didactica modernă se pune tot mai mult accent pe funcția formativă a procesului de învățământ. Ca atare, profesorul de istorie are rolul de a prezenta o imagine corectă, ce respectă cu exactitate derularea proceselor istorice, tocmai pentru a evita o receptare și o înțelegere greșită din partea elevilor a trecutului istoric care ar putea genera consecințe grave pentru societate – atitudini xenofobe, de intoleranță.

Centrarea demersului didactic pe elev este susținută de mai multe elemente prezente în programele școlare – competențe și activități de învățare. Elevul nu mai este doar simplu receptor, ci și emițător de păreri proprii. Sunt vizate deopotrivă sursele istorice, terminologia, vocabularul de specialitate, înțelegerea, reprezentarea și interpretarea timpului, spațiului, a faptelor și proceselor istorice, formarea de atitudini și valori. Activitățile sugerate de programa școlară oferă posibilitatea unor abordări flexibile și deschise, elementele de conținut creează motivație și oferă satisfacție în învățare.

Profesorul de istorie din secolul al XXI-lea se confruntă cu o explozie informațională fără precedent, cu un impact dur al mijloacelor media asupra sistemului educațional și are misiunea de a găsi, pe măsura înțelegerii elevilor săi, răspunsuri la problemele care apar chiar în cadrul orelor de istorie, și anume:

- Cum poate menține un echilibru între cunoaștere, înțelegere, abilitățile specifice istoriei, formarea de atitudini în rândul elevilor?
- Cum poate acționa pentru a face ca istoria să devină atractivă pentru elevi?

Pornind de la nivelul de pregătire al clasei, nivelul de vârstă al elevilor, profilul lor psihopedagogic, profesorul de istorie trebuie să se re poziționeze către statutul de mijlocitor al dezbaterii de idei între elevii săi.

Astăzi, profesorul de istorie și elevii săi trebuie să desfășoare o gamă variată de activități, ca de exemplu: să formuleze și să răspundă la întrebări, să interpreteze, să abordeze diferențiat, să dezvolte o viziune multiplă asupra evenimentelor, să abordeze fără ezitare problemele sensibile și controversate ale istoriei, să folosească sursele istorice de orice fel. Toate acestea, contribuie la punerea bazelor pentru asigurarea educației pentru cetățenie democratică, afirmarea nemijlocită a dimensiunii europene/ universale a predării istoriei.

Utilitatea socială a cunoașterii istorice se manifestă doar imediat, adică prin impactul său asupra felului cum oamenii concep lumea și relațiile sociale. De aici rezultă funcția cognitivă, informativă, dar, mai ales, formativă a istoriei. Istoria comportă două domenii importante de manifestare, și anume: știință și disciplină de învățământ. Demarcația între cele două domenii este foarte greu sesizabilă și duce de multe ori la numeroase confuzii. În esență, este vorba despre cunoașterea ca produs și cunoașterea ca proces. De cele mai multe ori diferențele pornesc din dorința a numeroși profesori de istorie de a impresiona elevii prin cunoștințele lor de specialitate, de a spune „cât mai multe” la ora de istorie, de a-i bombarda cu cât mai multe informații.

Este foarte adevărat că, începând din scolul al XIX-lea, cercetarea de tip științific, la nivelul istoriei, nu prezintă granițe. Istoria ca știință apare drept apanajul unui grup de inițiați. Izvoarele istorice constituie punctul de plecare în construirea unei imagini despre trecut și contribuie la afirmarea identității proprii a istoriei ca știință. Cercetările și concluziile la care ajung oamenii de știință își găsesc expresia în lucrări de specialitate, de tip savant, ce aparțin istoriografiei. Dar circulația informației strict științifice, care insistă asupra „petelor albe” ale istoriei, are un caracter relativ restrâns și are impactul scontat în rândul specialiștilor. Pe de altă parte, istoria ca disciplină de învățământ preia și supune selecției didactice produsul științei istorice. Mai mult, aceasta selectează cantitativ și calitativ faptele istorice semnificative, le sistematizează și le ordonează pe domenii prevalente. La nivelul școlii istoria devine un mijloc important de formare și de informare și joacă un rol decisiv în încheierea personalității elevului. De menționat este și faptul că finalitățile urmărite de istoric sunt mult mai complexe decât ale celui care învață istorie la școală. Mai mult, putem spune că a face istorie în calitate de istoric sau a înțelege istoria ca elev este din punct de vedere conceptual același lucru, la un alt nivel.

Programele școlare actuale de istorie definesc, în termeni generali, informațiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul necesar predării fiecărei unități de conținut. Acest fapt constituie un avantaj important, profesorul nefiind condiționat să parcurgă unitățile de învățare într-un anumit ritm, ci poate să se organizeze singur, în funcție de propriile opțiuni privind abordarea metodologică și interesul elevilor pentru unele teme, respectând desigur obiectivele și conținutul prevăzute în programe. Manualele alternative, deși nu întotdeauna cele mai bune, conțin un ansamblu variabil de informații, ceea ce conferă mult mai mult spațiu de creație profesorului și

libris

elevilor. Mai ales că aceste instrumente didactice nu presupun reproducerea cunoștințelor, ci pot stimula, dacă sunt utilizate eficient, gândirea critică a elevilor; pot deveni un aliat de seamă al profesorului ca o individualitate pedagogică, definită prin diferite stiluri și ritmuri de predare, dar și al elevilor, care se definesc prin interese, nevoi, capacități de instruire diferite.

Trecerea de la istorie ca știință la istorie ca disciplină de învățământ se realizează prin intermediul didacticii istoriei, al cărei scop fundamental reprezintă o posibilitate de acces în realizarea sarcinilor educaționale prin procesul învățării istoriei. Istoria ca disciplină de învățământ contribuie, astfel, la stimularea interesului pentru știință, la formarea unei gândiri logice și a spiritului critic prin formarea deprinderilor de a sintetiza, argumenta și interpreta obiectiv fenomenele istorice. Așadar, istoria ca disciplină de învățământ e chemată să înzestreze tânăra generație cu informații, atitudini, sentimente care să o determine să acționeze cu discernământ în vederea integrării ei în societate. Toate acestea sunt prevăzute în curriculum-ul care servește la reglementarea proceselor de predare-învățare-evaluare ale disciplinei istorie.

De cele mai multe ori, predarea și învățarea istoriei semnifică și complexul *noi și ai noștri*, prin care la orele de clasă este cultivată, exclusiv, mândria națională, uneori prin excluderea altora, membrii aceluiași corp național. O atare abordare a istoriei la clasă este justificată prin aceea că problemele care aparțin istoriei altui popor, dar care nu ne interesează în mod direct, nu sunt considerate suficient de importante pentru a fi prezentate. Simplul fapt că și alții ar fi putut să fie victime ale istoriei într-un moment dat este un aspect care este destul de rar abordat la clasă, sau chiar deloc.

Predarea istoriei înainte și după 1989

Doru Dumitrescu

MOTTO:

„Tu ne cede malis, sed contra audentior ito”

Virgiliu, „Eneida”, VI, 95

Evaluarea calității procesului educațional la istorie, în condițiile învățământului secolului al XXI-lea, este o încercare pe cât de dificilă pe atât de interesantă și instructivă. Procesul educațional românesc a trecut în ultimii 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 (de îndrumare și control, de formare continuă etc.). 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.

Considerată disciplină cu valoare ideologică înainte de 1989, istoria s-a bucurat de o atenție sporită. După ce la începutul deceniului al VIII-lea al secolului trecut fusese marginalizată în școli prin aberanta decizie a unui ministru, fost diplomat, în 1976 la Congresul Culturii și Educației Socialiste, șeful statului și al Partidului Comunist Român o reintroducea în școli, scopul fiind unul politic și propagandistic. În aceste condiții, studiul istoriei românilor se întindea pe parcursul a trei ani alocându-i-se trei ore pe săptămână. De asemenea, fiecare facultate, indiferent de profil și de specializare, avea un curs de probleme fundamentale de istorie a românilor. În schimb, istoria universală nu conta. Se studia sub forma problemelor fundamentale, fiind aruncată în derizoriu. Istoria națională devenea astfel o slujnică fidelă a PCR și a cultului personalității, secretarului său general.

Imediat după evenimentele din 1989, s-a trecut, la început timid, la modificarea procesului educațional, intervenindu-se în special asupra aspectelor ce țineau de instrucție și educație. În acest sens s-a urmărit și redefinirea conceptului de calitate a conținutului procesului educațional, conceput ca o valoare formativă care „se impune ca acțiune vitală, esențială, integrând educația și instrucția fără a se reduce la acestea” (Sorin Cristea, *Pedagogie Generală și Managementul Educației*, E.D.P. București, 1996, p. 157).

Reglementată prin acte normative, calitatea procesului educațional surprinde la nivelul demersului nostru aspectele de curriculum (în sensul larg al cuvântului), atât cele de evaluare cât și cele de management (inclusiv cele referitoare la formarea profesorilor).

Istoria ca disciplină a făcut pași decisivi în România încă de la începutul anilor '90. Asociată științei pe care o exprimă și confundată nu de puține ori cu ea, disciplina istorie a dorit să se prezinte, după această perioadă, sub cele 4 dimensiuni ale sale, prin care este caracterizată de

majoritatea pedagogilor care s-au ocupat de statutul său. Acestea constau în: dimensiunea factual-evenimentială, cea sistemică (în sensul că evenimentele istorice se raportează la un sistem global de fapte legate între ele prin cauzalitate, specifică științei care a generat disciplina), culturală (privită ca o reacție a mediilor interesate la evenimente istorice prezentate și raportate la realitățile socio-culturale ale mediilor respective și ale zonei discutate) și, în sfârșit, dimensiunea serială (înțeleasă în sensul că doar faptele repetabile și comparabile capătă calificativul de „istorice”). Prin urmare, încercând a pune de acord aspectul informațional al disciplinei cu cel didactic, diriguitorii istoriei au ajuns la forme de instruire și evaluare care au produs discuții aprinse, ajungându-se uneori la adevărate scandaluri. Cauzele au fost multiple și s-au datorat fie necunoașterii (motiv subiectiv), fie exagerării uneia dintre dimensiunile mai sus enumerate, fie conservatorismului sistemului și a acelor care trebuiau să transpună în practică demersul propus, fie lipsei de informare, sau grabei în aplicare, fie amestecului în discuții, oarecum nejustificat, al diletanților, pe motivul că istoria este un bun național și oricum la istorie ne pricepem cu toții – amestec care nu de puține ori a atins alte sfere decât cele ale discuției intelectuale. Astfel că, în aceste condiții, s-a pus de multe ori întrebarea: **Cum predăm istoria?** Ca pe o disciplină în care evenimentele istorice esențiale, transpuse didactic sunt prezentate în interdependența lor, accentuându-se aspectele didactice în sens formativ-aplicativ, sau ca pe o disciplină bogată în informații, puternic cronologizată, cu fapte de regulă pozitiviste și pozitive, în care să primeze memorarea și frica de amănunt? Răspunsul este greu de dat în condițiile în care ecoul faptelor persistă în mintea și acțiunile unora dintre noi. Pe lângă faptele mai sus menționate, alte posibile cauze ale acestei dileme constau fie în insuficienta formare a profesorilor, fie în teama dascălilor de istorie că aspectul formativ poate duce la diluarea conținutului disciplinei lor în raport cu știința istorică sau cu ceea ce cred ei că ar trebui să știe elevii din istorie, în condițiile în care domniile lor au învățat istoria în circumstanțe diferite celei prezente.

Sintetizând, indubitabil putem spune că, după anul 1990, în ceea ce privește disciplina istorie, atât la nivelul documentelor școlare normative, care au constituit cadrul de referință al demersului didactic, cât și în evaluare și management au intervenit aspecte calitative.

Nu trebuie să uităm acum apariția noilor planuri de învățământ din anii 1990, 1995, 1998, 1999 și 2001, a noilor programe din 1991, 1993 și 1995-2001, precum și a manualelor alternative atât la gimnaziu, cât și la liceu, după mai bine de 40 de ani. Acestea, cu toate scăpările inerente, au constituit un aport calitativ, reprezentând pentru momentul respectiv un pas înainte față de trecut. Demersurile au încercat ca alături de păstrarea elementelor tradiționale specifice disciplinei să se introducă elemente noi, de calitate, care să se raporteze la standarde previzibile și măsurabile. Mai mult, noul Curriculum Național, cum începea să fie numit și care era acum elaborat de mai mulți factori (Institutul de Științe ale Educației, CNC special creat în acest scop, inspecții pe specialități din DGIP), nu mai trebuia înțeles ca un simplu plan-cadru, ci drept un ansamblu al experiențelor de învățare prin care elevul trecea pe durata parcursului său școlar. Cuprinzând planurile de învățământ propriu zise, programele școlare, ghidurile, normele metodologice, materialele suport și manualele, noul cadru de referință asigura mai bine coerența sistemului curricular, atât în termeni de proces cât și de produs al activității de învățare. Apariția, pentru prima dată, în elaborarea unui plan a principiilor pe baza cărora este alcătuit, cuprinderea disciplinelor în 7 arii curriculare și, mai ales, introducerea, pentru prima dată în învățământul românesc, a curriculum-ului la decizia școlii

transforma reforma învățământului, cel puțin teoretic, într-o adevărată revoluție. Mai mult, noua Lege a Învățământului (Legea nr. 84/ 1995) alocă minorităților câte o oră de istorie în clasele a VI-a și a VII-a pentru studierea disciplinei *Istoria și tradițiile minorităților*, programele elaborate de membri ai comunității respective fiind aprobate de ministerul de resort prin Comisia națională de specialitate, iar manualele de direcția de profil din aceeași instituție. Totuși, s-au înregistrat și disfuncții. Astfel, istoria a fost creditată cu un număr mic de ore în Planul de învățământ pentru gimnaziu, plan apărut ulterior elaborării atât a programelor cât și a manualelor alternative, pentru unele clase. La liceu, filozofia planului cu aspectul nou de CDS, care permitea prespecializarea la clasele IX-X și specializarea la clasele superioare (XI-XII), a fost insuficient prezentată și înțeleasă, iar scăderea drastică a numărului de ore a fost percepută negativ de către profesorii de istorie. Chiar și micile schimbări intervenite în ultimul timp, și care au contribuit la redefinirea rolului istoriei în școală (mai ales la specializarea umanistă), nu i-au modificat prea mult statutul.

Cu toate că numărul de ore nu este definitoriu în predarea-învățarea în școală a unei discipline, de multe ori numărul de ore redus a produs greutate în demersul didactic și perceperea disciplinei de către elevi, iar uneori frustrarea dascălilor respectivei discipline. Programele au rămas, în esența lor, în primii ani de liceu analitice, fiind numai dezideologizate. Elaborate inițial de inspectorul general din minister, sarcina elaborării lor a căzut, ulterior, asupra unui grup de lucru, mai mult sau mai puțin format căruia, pe parcurs, în funcție de împrejurări, i s-au adăugat experți, profesori universitari, drept consultanți, specialiști din cadrul CNC și din Institutul de Științe ale Educației. Ca urmare, la începutul anilor '90, lipsa de experiență a autorilor programelor de istorie a determinat conceperea și structurarea, în mod simplist, fără obiective de referință, competențe și activități specifice care să permită învățarea formativă. În consecință, profesorul eluda aspectul didactic activ, transformându-se într-un fidel transmitător de fapte și evenimente, constrâns să devină astfel, pe de o parte datorită bogăției de informații, iar pe de altă parte ca urmare a numărului precis de ore alocate prin programa fiecărei teme. Ulterior, apariția noului plan, mobil și descentralizat, dar care alocă un număr mai mic de ore pentru disciplina noastră, a impus crearea de programe caracterizate prin: umanism (contribuție la educația generală), instrumentalism (învățarea istoriei constituie o utilitate), sentiment de apartenență (la stat și valorile lui, contribuție la formarea morală și politică) și descongestionare (pentru a putea realiza într-un număr de ore mai mic un învățământ formativ). De asemenea, în realizarea noilor programe s-au înlăturat o serie din disfuncțiile vechilor programe accentuându-se centrarea lor pe o învățare activă, pe rezolvarea de probleme, pe flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre școală, pe crearea unui învățământ istoric practic, legat de realitate etc. Dar atât noua modalitate de construcție și filozofia conceperii lor, cât și noutatea unităților de conținut și selecția și organizarea acestora au determinat noi proteste, evidente mai ales la nivelul programelor și manualelor de clasa a XII-a (istoria românilor).

Deși s-a arătat că selecția conținuturilor (legate și de alte aspecte, mental, personalități, aspecte ale socialului și al vieții cotidiene, și nu numai cele politice prezentate nu de puține ori triumfalist) s-a făcut în funcție de competențe, care au un rol determinant în construcția unei programe, iar că principiul avut în vedere, în acest sens, a fost *nu mult dar bine* (în sensul că important este nu cât se transmite, ci cât de bine se învață, când se învață și mai ales la ce folosește ceea ce învață), reacția unei părți a profesorilor sprijiniți de mass-media și de politic au transformat totul într-un scandal

libris

în care cea care a avut în primul rând de pierdut a fost istoria. Această reacție a unei părți a opiniei publice și mai apoi a profesorilor a determinat modificări ale programelor de liceu în mai multe rânduri și ameliorarea conținutului manualelor, fapt care, din nefericire, nu a schimbat optica unor profesori tributari conservatorismului didactic. În ultimul timp, ca urmare a stagiilor de formare, s-a explicat profesorilor că prin noile programe și manuale de istorie se încearcă, prin diverse metode, ca elevii să înțeleagă și să interpreteze trecutul ca o formă merită atât săa-i ajute să înțeleagă originile problemelor contemporane, cât și să achiziționeze tehnici simple ale investigației istorice, și să-i pregătească ca buni cetățeni. În plus, s-a înțeles rolul CDS-ului și al disciplinelor opționale, care completează ca informație trunchiul comun, întregind viziunea istorică a elevilor. Existența programelor pentru disciplina *Istoria și tradițiile minorităților* (clasele a VI-a și a VII-a), iar în unele cazuri chiar a manualelor, a reprezentat o nouă exprimare a multiculturalismului național.

Discuția s-a aprins mai mult în jurul manualelor de istorie. Considerate drept cărți sfinte înainte de 1989, cultul pentru acestea s-a păstrat o perioadă și după aceste evenimente. Noile manuale bazate pe o programă de tranziție au fost menținute un timp, eliminându-se aspectele cu caracter ideologic. Ideea nefericită a conducerii ministerului învățământului de a aproba, în 1990, tipărirea manualului redactat în perioada interbelică de către profesorul P.P. Panaitescu a determinat o reacție de respingere a cadrelor didactice și plasarea din nou a istoriei în centrul discuțiilor. Nici noile manuale redactate în anii următori (1992-1993) sub coordonarea inspectorului general de atunci nu au trezit inițial mai mult interes în epocă, deși astăzi ele sunt regretate de unii dintre profesorii care se apropie de sfârșitul carierei și nu numai. De altfel, nu la mult timp după apariție și acestea declanșau discuții aprinse, inclusiv în presă, tocmai pentru că aveau o informație de multe ori la nivelul academic, conținuturile erau nestructurate, în ele predominau dimensiunea evenimentială, lipseau activitățile de învățare, iar obiectivele învățării fără să mai punem în discuție competențele, nu erau prezente sau se reduceau la termeni generali, nespecfici. Deși discuția poate comporta mai multe aspecte, trebuie să admitem că aceste manuale ar trebui judecate și analizate la nivelul anilor la care au fost elaborate. Dar în 1995 noile programe pentru gimnaziu aduceau odată cu ele și noile manuale. Prezentate ca o noutate în peisajul învățământului românesc, nu ca modalitate de exprimare (pentru că în perioada interbelică mai avusesem aceste manuale alternative), ci ca modalitate de construcție și expresie, noile instrumente de lucru finanțate de Banca Mondială și apărute în urma unor licitații au suscitât interes, admirație și preocupare din partea unei mari părți a profesorilor și o respingere mergând până la protest din partea alteia, adevărat de mai mică cuprindere. Noile manuale ofereau posibilitatea ca același conținut științific să fie prezentat într-o varietate de forme pedagogice. De asemenea, erau mai flexibile prin construcție și aveau un aspect net superior predecesoarelor. Dacă la acestea adăugăm accesibilitatea (unora) și faptul că erau elaborate pentru a permite o reală învățare activă, aceste manuale deveneau reale instrumente pentru învățarea istoriei de către elevi. La liceu noile programe din 1999 duceau, numai în cazul istoriei, la apariția dintr-o dată a tuturor manualelor pentru clasele IX-XII. Deoarece programele școlare, redactate în timp scurt, cu toate păcatele lor, nu fuseseră transmise profesorilor, deși se organizaseră două seminarii de formare ale inspectorilor din județe (Galați și Bușteni), apariția lor la începutul noului an școlar cât și a manualelor alternative a produs printre profesorii de istorie surpriză, derută și protest. Dacă la acestea mai adăugăm și proasta gestionare a problemei, cât

și implicarea în scandal a altor vectori care trebuiau să rămână neutri sau să medieze conflictul, dar care au profitat de eveniment, înțelegem cum s-a ajuns de la o dezbatere necesară la transformarea temei predării istoriei în școală într-un subiect al televiziunilor, al jurnalelor, inclusiv al analfabeților și gospodinilor.

Urmarea? Problema istoriei, și în special a celei naționale, împărțea și mai mult decât era cazul lumea istoricilor și a profesorilor de istorie. Mult mediatizatul scandal al manualului apărut la editura Sigma a stat la baza litigiului. Lui i se pune capăt prin retragerea avizului de a mai fi folosit în școli, în urma OMEC Nr. 4402 din septembrie 2001. Poate că nu trebuie trecut cu vederea că ulterior CNEDM, organismul care se ocupă acum de avizarea manualelor, aproba alte noi instrumente de lucru pentru elevi, printre ele trebuind să fie remarcat și cel pentru școala profesională. Dar, după cum se știe, componentele de mai sus nu erau de ajuns pentru o predare competitivă a istoriei. Trebuia ca acestea să fie implementate. Seminariilor organizate de CNC (la Sinaia, Bușteni, București, Iași), la care au participat în jurul a 400 de profesori, li s-au adăugat întâlnirile periodice ale inspectorilor de specialitate (14), cursurile organizate în acest sens de CCD-uri, simpozioanele organizate în acest sens și, de anul trecut, o sesiune de referate și comunicări a cadrelor didactice aparținând acestei discipline. Categorie, acestor întâlniri, care au avut nu numai un rol de consiliere, ci și de formare practică trebuie să le adăugăm materiile suport elaborate, fie de CNC, fie de SNEE, aprobarea de cursuri opționale atât la nivelul județelor sau al Comisiei naționale, dintre ultimele amintindu-l pe cel de *Istorie a integrării europene*, pentru care există și manual editat de Editura Carminis. Acestea se adaugă și un bogat material ilustrativ și auxiliar (atlase, planșe, filme didactice și mai puțin hărți) cărora de curând li se adaugă lecții pe calculator în cadrul programului AEL, menite în a sprijini profesorii în demersul didactic, iar pe elevi în înțelegerea istoriei. Acestor aspecte interne legate de formare li se adaugă și participarea profesorilor români la seminariile inițiate de Consiliul Europei sau Euroclio, în cadrul unor programe interesante, cât și organizarea în România a unor seminarii internaționale legate de *Aspecte ale istoriei Mării Negre în țările riverane* (1999), *Predarea istoriei comunismului în țările foste comuniste* (2001), seminarul legat de *Manualele alternative de istorie* (2002) sau, mai recent, de *Predarea Holocaustului* (din 2003). Organizarea pentru elevi în afara olimpiadei de istorie și a unor concursuri sau sesiuni de referate, iar, mai nou, din acest an, a unui interesant concurs transdisciplinar numit *Istorie și societate în dimensiune virtuală*, precum și continuarea seminarului privind integrarea țării în UE, fac din istorie una dintre cele mai active discipline sub aspectul formării elevilor în spirit competitiv. Și sub aspectul evaluării în istorie transformările au fost reale și poate mai mult decât în alte domenii transparente și evidente. Schimbarea statutului disciplinei istorie la examenele naționale din obligatorie în opțională, care și astăzi suscită printre profesori discuții și regrete, a fost urmată de crearea serviciului de resort. Organizând numeroase seminarii de formare, elaborând ghiduri generale de evaluare, dar și pe discipline, oferind la începutul fiecărui an programele examenelor și structura subiectelor, mai nou contribuind și la elaborarea subiectelor la olimpiade cât și la examenele pentru ocuparea posturilor didactice în învățământ, SNEE are încă numeroase sarcini de realizat, cele mai importante și presante pentru perioada care vine fiind realizarea standardelor naționale și transformarea structurii examenelor naționale, accentul căzând de pe modelul informativ pe cel formativ. Poate că lucrul esențial care a rămas deocamdată doar la stadiul de deziderat este

inspecția școlară, a inspectorului de specialitate din MECT, care în viitorul foarte apropiat se va reorganiza și se va aplica după o nouă metodologie.

Res În ceea ce privește perspectivele studierii istoriei, unele dintre ele sunt încă la nivelul discuțiilor specialiștilor, al proiectelor inițiate de diferite grupuri de lucru și al deciziilor educaționale de la nivelul conducerii ministerului. Adoptarea noului plan de învățământ pentru liceu și SAM, în perspectiva învățământului de 10 ani, este o certitudine. Dar mai concrete sunt dorințele profesorilor de istorie. Astfel, în ceea ce privește Planul de învățământ, atât în cadrul discuțiilor purtate cu ocazia consfătuirilor de început de an, cât și în urma celor purtate din cadrul inspecțiilor tematice, s-a impus propunerea creșterii numărului de ore în trunchiul comun atât la gimnaziu, cât și la liceu (curriculum-nucleu) la 2 ore. Acestea sunt necesare pentru o mai bună înțelegere a programelor și a manifestării rolului istoriei ca disciplină umanistă de bază în învățământul românesc. În perspectiva modificării structurii sistemului de învățământ și implicit și a Planului-cadru prin trecerea clasei a X-a drept ultima clasă a învățământului general obligatoriu, s-au propus, inclusiv la nivelul Comisiei Naționale, diferite modele de predare-învățare a disciplinei istorie, aflate încă în stadiul de proiect. În ceea ce privește programele, schimbarea acestora sau conceperea unor noi programe, trebuie avute în vedere atât modificările intervenite în legislație (în speță Planul-cadru), cât și în optimizarea procesului de învățământ și a calității educației. În sensul modificării sau concepării de noi programe de istorie trebuie avute în vedere:

- centrarea lor în continuare pe obiective sau pe competențe care susțin performanțe reale și dezvoltarea personală și profesională;
- realizarea unor programe care să permită un sistem de control al calității în învățământ, prin evaluare formativă și examene centrate pe performanțe și nu pe reproducerea de cunoștințe;
- ideea centrală a programelor este aceea că ele trebuie realizate (selecția conținuturilor) punându-se accentul pe rezultatele pe termen lung și nu neapărat pe rezultate utilizabile în prezent (învățarea pentru note sau examene).

De asemenea, în cadrul discuțiilor a reieșit – ca un element novator – ca în elaborarea tematicii programelor de istorie să se aibă în vedere unități de conținut care să fie ușor proiectabile.

Prin urmare, noile programe trebuie să fie alcătuite din unități de conținut care, în funcție de obiective sau de competențe, să poată fi adăugate, adaptate, omise sau înlocuite. În privința conținutului lor s-a propus ca, în funcție de finalitățile urmărite, la gimnaziu programele de istorie universală să aibă în vedere aspecte esențiale ale civilizației europene, dar și a influențelor extraeuropene care au determinat schimbări majore în istoria universală. Problematizarea lor permite însușirea mai facilă a noțiunilor și a termenilor istorici, dar și a faptelor importante ale istoriei studiate. Accentuarea învățării formative deschide, în perspectivă, o evaluare pe standarde de performanță legată de principiul „ce știu să fac” și nu pe cel „cât trebuie să știu”. De aceea, în locul modulelor actuale, care au o structură tematică și o abordare generală s-ar impune:

1. Module care să cuprindă linii directoare generale ale istoriei, care să fie studiate sub aspect tematic și cronologic, dar care să permită ca numeroase epoci și fenomene să fie studiate amănunțit. S-ar realiza astfel o apropiere între istoria prezentată analitic și cea problematizată. Conținuturile cuprinse în același modul ar fi atât informații de istorie universală cât și de istorie românească,

ultimele putând, când este cazul, să fie prezentate mai amănunțit. În acest fel, elevul ar avea o viziune mai completă și mai complexă a evoluției istorice naționale și universale. Ele ar putea fi structurate pe ani de studiu, fie cronologic, fie tematic. Realizarea unei asemenea programe ar presupune o atenție deosebită în selecția faptelor istorice, a accesibilității lor, a prezentării lor, care să permită un învățământ axat pe formativ. O altă variantă ar presupune module diferite de istorie românească și universală în același an, care să se realizeze fie alternativ, fie simultan.

2. O a doua propunere vizează studierea în cele trei clase de liceu a unor probleme esențiale ale istoriei omenirii (de exemplu Statul, Instituții, Conflagrații etc.), în care să fie prezentat fenomenul general și particularizat la exemple din istoria universală și respectiv a țării noastre.

3. În sfârșit, cea de-a treia propunere reiterează studierea istoriei universale problematizată pe parcursul a doi ani, iar în anul terminal studierea unui curs de istorie națională, accentul fiind pus pe patru mari probleme: origine, continuitate, lupta pentru emancipare și unitate. Toate aceste programe ar trebui realizate de o echipă care să cuprindă: profesori de istorie, specialiști în didactica disciplinei, formatori, cadre universitare care să își dea girul asupra acuriei științifice, psihologi. Înainte de a fi supuse dezbaterii publice, cadrele didactice intervievate au cerut ca, în mod obligatoriu, asupra acestei propuneri să fie purtate discuții cu profesorii care predau disciplina la licee cu diverse profile, precum și cu elevii aleși aleatoriu din clase diferite. În privința manualelor, discuțiile purtate s-au concentrat pe avizarea acestora în care se impun următoarele măsuri:

- introducerea unor cursuri de formare pentru autorii de manuale în condițiile în care până acum astfel de cursuri nu s-au realizat;
- reglementări eficiente și criterii standard privitoare la aprecierea manualelor alternative;
- reconsiderarea rolului CNEDM-ului (regulament, structura, selecția evaluatorilor și plata lor etc.);
- concurs de autori și nu de edituri.

În ceea ce privește manualul de istorie, s-au propus următoarele aspecte calitative:

- ❖ tratarea conținuturilor propuse de programă să fie făcută în spirit critic, trebuind ca un fenomen să fie prezentat atât sub aspectele sale pozitive, cât și sub cele mai puțin fericite. Faptele prezentate vor fi făcute în maniera pe care știința istorică le-a certificat în studii de specialitate. Cele interpretabile sau evenimentele care au aspecte mai puțin lămurite trebuie lăsate să fie lămurite de către istorie, dar profesorul poate prezenta în clasă diferitele ipoteze care s-au născut în jurul unui eveniment de acest fel;
- ❖ alegerea conținuturilor și a imagisticii nu trebuie să favorizeze clișeele, prejudecățile sau rasismul;
- ❖ imaginile nu trebuie alese pentru a face manualul mai atractiv, ci trebuie alese pentru a suscita discuții, pentru a ilustra și completa textul și pentru a ajuta la evaluare;
- ❖ manualele de istorie națională trebuie să cuprindă, în urma modificării programei în acest sens, și aspecte ale istoriei minorităților naționale;
- ❖ în manualele de istorie trebuie realizat un echilibru între narațiuni și analiză, între exerciții și documente, care să permită studiul individual și învățarea formativă. Să nu uităm că manualul este al elevului, iar la clasă facem pedagogie istorică și nu știință academică;

❖ limbajul trebuie să fie adecvat vârstei și nivelului elevilor. Nu trebuie ca manualul să cuprindă expresii xenofobe și rasiste, demagogice, gregarismul și limba de lemn. Limba folosită să fie corectă, iar stilul curat și simplu;

❖ în sfârșit, manualul trebuie să trezească curiozitatea și interesul, să îl determine pe elev la gândire și la aprecierea critică a faptelor și a evenimentelor istorice.

Asupra evaluării, sub aspect calitativ, la disciplina istorie discuțiile s-au concentrat asupra faptului că aceasta trebuie realizată plecând de la obiective de evaluare, care să aibă la bază standarde de performanță naționale. În ceea ce privește evaluările naționale (capacitate și bacalaureat), o cerere unanimă precizată de profesorii de istorie a constituit-o reintroducerea statutului de disciplină obligatorie pentru istorie, la ambele examene naționale. S-a justificat această cerere prin aceea că în acest mod istoria și-ar afirma, într-o manieră tranșantă, rolul ei de principală disciplină de cultură generală în cadrul obiectelor de învățământ umaniste. Ca un adagiu, în evaluarea disciplinei a revenit propunerea că în evaluare ar trebui folosite alături de formele tradiționale de evaluare și cele alternative, care se pretează mai bine la istorie cum ar fi: investigația și proiectul. De asemenea, s-a propus pregătirea elevilor pentru evaluarea orală în conformitate cu cele cinci cerințe ale acestui tip de evaluare, sau introducerea și altor noi metode.

Ultima supusă discuțiilor a fost formarea continuă a profesorilor de istorie. În cadrul discuțiilor numeroase, purtate după 1990, a reieșit că – ținând cont de formarea inițială deficitară, în unele cazuri, a viitoarelor cadre didactice – pregătirea viitorilor profesori ar trebui să se axeze prioritar pe proiectare și evaluare, ca elemente fundamentale ale procesului didactic. Tot în cadrul discuțiilor a reieșit dorința profesorilor de a avea mai multe materiale didactice auxiliare (în special hărți) cât și deschiderea acestora, mai ales a celor tineri, pentru folosirea calculatorului, mai mult decât acum, în lecțiile de istorie.