

3. Profesorul de istorie și noile sale roluri

În mod tradițional, profesorului îi revenea un rol major și activ într-un proces didactic construit ca modalitate de transmitere a cunoștințelor către elevi⁵. Rolul de depozitar al informației științifice definește și portretul ideal al acestui tip de profesor: foarte bun cunoscător al domeniului său de activitate, preocupat în permanență de noutățile cu caracter științific, eventual un orator charismatic. De regulă, comportamentul său în clasă este mai curând autoritar, decizând ce și când trebuie să învețe elevii. Profesorul tradițional este preocupat în primul rând de cât de mult știu și sunt în stare să reproducă elevii săi. Cu un minim de efort, fiecare dintre actualii profesori de istorie își pot aminti de lungile liste de domnitori pe care trebuia să-i memoreze, de nenumăratele detalii legate, mai cu seama, de evenimentele politice. Iar cine nu-și mai amintește, poate oricând reciti manualele de istorie care au existat până spre anul 1995: scurte cursuri universitare, urmând exclusiv logica științei istorice și nu pe cea a procesului de învățare, abundând în date și fapte, în explicații savante referitoare la cauze și urmări. Nu trebuie să uităm nici examenele care presupuneau, în cele mai multe cazuri, o cât mai fidelă reproducere a conținutului respectivelor manuale. Cu anumite ameliorări, acest model a supraviețuit de-a lungul timpului. Acest model are însă contribuții limitate la dezvoltarea unor competențe cognitive de bază.

“În casa tăblițelor supraveghetorul mi-a spus: <De ce vii atât de târziu?> Mi s-a făcut teamă, inima a început să-mi bată, m-am apropiat de învățător și am făcut înaintea lui o plecăciune respectuoasă. Învățătorul, după ce a citit tăblița mea a zis: <Tema ta nu e satisfăcătoare> s-a supărat și m-a bătut.”(ar fi impresionant să dai aici sursa citatului!!)

Există oare vreo deosebire fundamentală între ceea ce ne sugerează acest text provenit din perioada sumeriană și modul în care ne relatează Ion Creangă modul în care se desfășura „activitatea de învățare” în școala de la Socola câteva mii de ani mai târziu? Ambele circumstanțe reflectă practici educaționale proprii unui *model de învățare pasiv*, exercitat de cele mai multe ori într-un context educațional autoritar, care pune accent pe disciplină, ca singura modalitate viabilă de transmitere a cunoștințelor către elev. Mai este acest model de învățare propriu circumstanțelor secolului XXI și spectaculoaselor evoluții ale cunoașterii și tehnologiei?

Noi teorii ale învățării

Științele educației contemporane au dezvoltat noi teorii ale învățării, dintre care ne vom opri la abordarea constructivistă. Epistemologia constructivistă susține că elementul sau fenomenul luat ca obiect al cunoașterii nu are o stare finită, dată. În acțiunea de explorare/cunoaștere, acesta se poate construi, deconstrui și reconstrui, se articulează permanent, “prinde formă”. Cunoașterea “este un construct uman fundamentat pe faptele vieții sociale”⁶. Abordarea constructivistă a învățării a condus spre un nou model de învățare activ, presupunând implicarea directă a elevului în procesul de

⁵ Leroy, Gilbert, *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974

⁶ Trigg, R., *Înțelegerea științei sociale* (trad.), București, Editura Științifică, 1996, p. 42,

dezvoltare a capacităților de învățare, în asimilarea cunoștințelor, în atribuirea de sensuri și semnificații. De asemenea, constructivismul fundamentează un nou tip de relaționare multidirecțională la nivelul activității în clasă: profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, aflată în opoziție cu relația de tip unidirecțional – profesor-elev – proprie modelului tradițional. Astfel, potrivit lui Kathie Terry (1996), asistăm la o schimbare radicală a rolurilor exercitate în școală, pe de o parte de profesor, pe de altă parte de elev, astfel:

Profesorul a fost ...	Profesorul este din ce în ce mai mult ...
Sursă de informații și actor principal	Facilitator al procesului de învățare
Centrat pe manual	Centrat pe realitate și pe cele mai recente surse de informare
Coordonator al activității grupurilor de elevi	Manager al situațiilor de învățare
Creator de reguli pe care le impune (ce, când, cum)	Facilitează dezvoltarea structurilor de gândire care fac posibilă învățarea permanentă
Un educator solitar	Membru al unei comunități educaționale compuse din elevi, profesori, manageri, părinți etc.

Elevul fost ...	Elevul trebuie să fie ...
Un receptor pasiv	Participant activ la actul învățării
Un executant obedient al sarcinilor stabilite de profesor	Profesor al colegilor săi
“Sclav” al unui curriculum prestabilit	Participant la decizia privind curriculum-ul școlar
Obligat să-și însușească un anumit manual	Un permanent căutător de noi informații din surse cât mai variate

Învățarea activă și noile roluri ale profesorului nu se fundamentează însă exclusiv pe teoria constructivistă a învățării. Între altele, de o deosebită importanță pentru studiul istoriei este teoria privind dezvoltarea gândirii critice⁷.

Reforma curriculară din România

Noua abordare este impusă în egală măsură de reforma curriculară introdusă în sistemul educațional românesc după 1998 ca parte a unui amplu proiect de reformă coerent și comprehensiv⁸. *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru*

⁷ Dumitru, Al. Ion, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Centrul Educația 2000+, Editura de Vest, Timișoara, 2000

⁸ Marga, A., *Anii reformei 1997-2000*, Editura Fundației pentru Studii Europene, Cluj-Napoca, 2000

*de referință*⁹, este primul document de politică educațională care direcționează rolul profesorului în contextul reformei curriculare. Elaborat de Consiliul Național de Curriculum, acest document reglator sugerează că, prin activitatea de predare, profesorul (inclusiv cel de istorie) trebuie:

- să se centreze pe obiective care să permită formarea de capacități, competențe și atitudini;
- să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă;
- să creeze oportunități de învățare diverse;
- să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele elevilor;
- să contribuie nu numai la însușirea de cunoștințe, dar și la formarea de comportamente și de atitudini;
- să faciliteze transferul de cunoștințe și de competențe de la o disciplină la alta;
- să se desfășoare în contexte care leagă activitatea școlară de viața cotidiană.

În condițiile accelerării schimbării, un pas înainte s-a făcut în anul 2000 când, abordându-se problematica învățământului liceal (neobligatoriu) s-a decis centrarea activității de predare învățare pe formarea de competențe¹⁰. Astfel, „noul model de proiectare a programelor școlare urmărește să asigure:

- focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale învățării;
- accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevului;
- definirea clară a ofertei școlii în raport cu interesele și aptitudinile elevului, precum și cu așteptările societății.”

În acest context, profesorul este pus în situația ca, prin toate situațiile de învățare pe care le organizează să facă o legătură directă între **ce se învață** și **de ce se învață**. Cu alte cuvinte, conținutul (ce?) învățării este radical modificat, centrarea pe transmiterea, acumularea și reproducerea informațiilor fiind înlocuite cu nevoia de a dezvolta competențe cognitive de înalt nivel precum gândirea independentă și critică, rezolvarea de probleme, comunicarea etc. În același timp, profesorul de istorie trebuie să aibă capacitatea de a răspunde convingător la întrebări de felul „de ce învățăm istorie?”, „cum ne ajută istoria să înțelegem mai bine lumea în care trăim?”, „ne poate ajuta istoria să devenim cetățeni implicați în mod activ și conștient în viața comunității în care trăim?”.

Consecința directă asupra predării istoriei în școală este abandonarea interesului pentru memorarea datelor și a faptelor istorice, în favoarea dezvoltării de competențe precum¹¹:

- utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate;
- exersarea demersurilor și acțiunilor civice democratice;
- aplicarea principiilor și metodelor adecvate în abordarea surselor istorice;
- folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă.

⁹ Crișan, A. și alții, *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național de Curriculum, Editura Corint, București, 1998, p. 15

¹⁰ Singer, M. și alții, *Programe școlare pentru clasa a X-a*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Editura Humanitas Educațional, București, 2000, p. 7-8

¹¹ *Programe școlare pentru ciclul superior al liceului, istorie, clasa a XI-a*, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național de Curriculum, 2006

Mai mult chiar, în noua concepție curriculară, dezvoltarea competențelor mai sus menționate trebuie să fie dublată de promovarea unor valori și atitudini care să faciliteze educația pentru cetățenie și valori democratice:

- Coerență și rigoare în gândire și acțiune
- Gândire critică și flexibilă
- Relaționarea pozitivă cu ceilalți
- Respectarea drepturilor fundamentale ale omului
- Dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială
- Antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor
- Rezolvarea pe cale non-violentă a conflictelor
- Înțelegerea conflictului ca o situație care poate avea consecințe pozitive
- Asumarea toleranței etnice, religioase și culturale.

Studiul istoriei este astfel orientat „spre învățarea metodelor și a căilor de a stăpâni, a utiliza și a evalua informația”.¹²

Centrarea activității profesorului pe formarea de competențe, atitudini și valori este completată, din perspectiva noii paradigme educaționale, de nevoia de a depăși granițele propriei discipline. În mod tradițional, învățământul românesc a fost caracterizat prin monodisciplinaritate. Profesorul era centrat aproape exclusiv pe disciplina pe care o predă, ținând cont de regulile și logica sa internă.

Or, obiectivele fundamentale ale noii abordări curriculare se circumscriu nevoii de a echipa absolventul cu acele competențe care să-i permită:

- o cât mai rapidă inserție socială, inclusiv găsirea unui loc de muncă în domeniul în care s-a pregătit,
- o cât mai eficientă capacitate de a comunica într-o lume a diversității și, nu în ultimul rând,
- învățarea de-a lungul întregii vieți, pentru a putea face față ratei tot mai înalte a schimbării de pe piața muncii.

Și cum nici una dintre aceste competențe nu se poate dezvolta prin aportul unei singure discipline de învățământ, orientarea spre „viața reală” aduce profesorul în fața unei alte mari provocări, aceea de a pătrunde în „teritoriile necunoscute” reprezentate de alte discipline decât cea în care se simte atât de confortabil. Astfel, profesorul de istorie nu mai este în situația de a se limita la transmiterea de date și fapte, la descifrarea unor eventuale „legități istorice”, ci de a contribui la formarea și dezvoltarea competențelor transdisciplinare. Eficiența activității profesorului de istorie în pregătirea elevilor nu va mai putea fi tranșant despărțită de aceea a colegului de limba română, de geografie, sau

¹² Căpiță, L., Căpiță, C., *Tendențe în didactica istoriei*, Editura Paralela 45, 2005, p. 32

chiar de ... matematică. Căci, așa cum observă Lucian Ciolan¹³ „compartimentarea instruirii, produsă de modelul pe discipline, se transferă în plan cognitiv prin operarea cu structuri foarte clar delimitate, situate [...] în interiorul „teritoriilor disciplinare””. Problemele concrete de viață pe care trebuie să le rezolvăm în fiecare zi, au un caracter integrat; buna lor soluționare, indiferent dacă e vorba de probleme foarte simple sau foarte complicate, implică apelul la cunoștințe, deprinderi, competențe care nu pot fi încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu sau altul.”

Educația în contextul economiei bazate pe cunoaștere

Raportul OECD din anul 2000¹⁴ surprindea cu exactitate faptul că ritmul tot mai ridicat al schimbării economice și sociale nu poate fi corect gestionat dacă nu este însoțit de reforme la nivelul mecanismelor de învățare promovate de școală. Noul context socio-economic, explozia informațională proprie epocii contemporane, precum și remarcabilul progres tehnologic, impun depășirea înțelegerii învățării drept achiziție de informație. În noua paradigmă educațională propusă de OECD, învățarea este privită ca modalitate de dobândire de noi competențe și deprinderi, nu ca un scop în sine, ci pentru a le putea utiliza în rezolvarea de probleme concrete, ale lumii în care trăim, în transformarea realității prezente.

Potrivit mai sus amintitului raport, trecerea la economia bazată pe cunoaștere presupune pregătirea elevilor pentru a se putea integra activ într-o societate deschisă. Ca atare, așteptările societății în raport cu absolvenții învățământului secundar s-au deplasat de la „a ști ce” (informații) și „de ce” (cauze și efecte), la „a ști cum” (abilitatea de a face în contexte diferite) și „a ști cine” (accesul la informație). Toate aceste provocări care stau în fața profesorului (inclusiv a celui care predă istoria), impun schimbări majore în practicile de organizare a procesului de învățare, care coincid cu cele mai sus menționate.

Tendențe privind predarea istoriei în Europa

Europa unită reprezintă unul dintre cele mai spectaculoare proiecte politice ale momentului istoric actual. Procesul de realizare a unității europene nu se poate realiza în orice condiții, la baza sa fiind așezate valorile unei societăți democratice, deschise. În acest context politic, educația pentru cetățenia democratică înțeleasă ca „un set de practici și activități al căror scop este de a pregăti cât mai bine tinerii și adulții pentru a participa la viața democratică prin asumarea și exercitarea drepturilor și responsabilităților lor în societate”¹⁵ devine într-o măsură din ce în ce mai mare unul dintre obiectivele centrale ale școlii. Or, prin specificul său, istorie trebuie să se constituie în factor esențial al acestui proces, între obiectivele activității profesorului de istorie regăsindu-se, cu o pondere din ce în ce mai mare, promovarea drepturilor omului, a democrației pluraliste, a supremației legii, respectul față de diversitate, participarea activă la viața politică și socială etc.

¹³ Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*, Centrul Educația 2000+, Editura Hmanitas Educațional, București, 2003, p. 19

¹⁴ OECD, 2000, *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris

¹⁵ Birzea, Cezar (și alții), *Manual pentru asigurarea calității educației pentru cetățenie democratică*, UNESCO, Consiliul Europei, CEPS, 2005, p. 24

Astfel, strategiile didactice adoptate profesor nu trebuie să se limiteze la simpla asimilare a cunoștințelor aferente educației pentru cetățenie democratică, ci să faciliteze dezvoltarea gândirii critice, independente, însușirea unui stil de viață caracterizat prin participarea activă și conștientă la viața publică. Din această perspectivă, profesorul de istorie trebuie să ofere elevilor săi șansa de a cerceta și discuta probleme economice, sociale și politice relevante pentru lumea contemporană, să înțeleagă, să accepte și să se raporteze la diversitate ca la una dintre sursele valorilor democratice.

În termeni practici, în spiritul educației pentru cetățenie democratică, profesorul de istorie trebuie să contribuie la cunoașterea și înțelegerea¹⁶ de către elevi a cadrului instituțional în care funcționează democrația, la înțelegerea și formarea opiniilor referitoare la lumea contemporană (locală, națională, globală) și la implicarea conștientă în viața socială. Cunoaștințele dobândite la ora de istorie trebuie completate de competențe precum gândirea critică și argumentată, exprimarea și justificarea propriei opinii, rezolvarea de probleme, adoptarea deciziilor, precum și evaluarea activității individuale sau colective.

Toate aceste evoluții din viața politică și socială, precum și noile abordări din științele educației impun reconsiderarea modului în care profesorul de istorie proiectează și evaluează activitatea de învățare, modalitatea în care acesta se raportează la proprii săi elevi. Cum se poate adapta profesorul de istorie acestui nou context? Care este semnificația nevoii de centrare a activității de învățare pe elev? Înseamnă aceasta o diminuare a rolului profesorului în școală?

La toate aceste întrebări vom încerca să oferim răspunsuri, din perspectiva practicianului, în cele ce urmează.

¹⁶ Gollob, R. (și alții), Manual pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului, Consiliul European, 2004, p. 33-35