

## REFORMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI: CURRICULUM PENTRU ISTORIE

Laura Căpiță

Lucrarea de față își propune să prezinte câteva dintre cele mai importante momente care au marcat construirea unui nou context pentru studierea istoriei în școala din România. Ne vom referi aici, la problema *construirii curriculum-ului de istorie pentru gimnaziu*, mai precis la aspectele legate de fundamentarea teoretică și de metodologia elaborării acestuia. Tema, la nivelul anului 1993, a constituit subiectul unui articol apărut în Revista de pedagogie (Căpiță, L., Plesciuc, M., 1993). De aceea, în cele ce urmează vom relua doar problemele generale ale prezentării citate și vom insista asupra elementelor de noutate, apărute ulterior.

Construirea curriculum-ului reprezintă un element important al schimbărilor pe care le înregistrează sistemele de învățământ contemporane, fapt nu tocmai lipsit de semnificație, dacă ne gândim la aportul teoretic și metodologic al acestuia în domeniul științelor educației. Trei dintre cele mai recente definiții date curriculum-ului, utile în contextul discuției noastre, confirmă și afirmația de mai sus:

(1) curriculum-ul reprezintă "... principii și procedee pentru proiectarea, implementarea, evaluarea și administrarea oricărui program educațional" (Nunan, D., 1991, 154).

(2) "... în sens restrâns, proiectiv, curriculum-ul cuprinde ansamblul acelor documente de tip orientativ în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative, experiențele de învățare, dar și modelele de organizare specifică a acestora pe care școala le oferă elevului" (Crișan, Al., 1994/a, 24);

(3) "... în sens larg, procesual, înțelegem prin curriculum ansamblul contextelor și experiențelor de învățare, inclusiv a manierelor de organizare a acestora, pe care elevul le parcurge în cadrul școlii și care au rolul de a-l sprijini în procesul autoformării sale conștiente" (Crișan, Al., op cit);

Ordinea definițiilor urmărește etapele cele mai semnificative parcurse în procesul construirii curriculum-ului și încearcă să contureze imaginea unei dezvoltări continue a acestuia.

Față de alte elemente care contribuie la statutul unui obiect de studiu, "curriculum-ul disciplinar" sau programa școlară, înțeleasă într-un sens mult mai larg decât cel îndeobște cunoscut la noi, are avantajul de a reprezenta un tip particular de discurs, rezultat al unei metodologii care, de cele mai multe ori, oferă "chei"

pentru propria analiză. În același timp, preocuparea pentru calitatea curriculum-ului (Lisievi, P., 1994, 20, Crișan, Al., et al., 1994), adaugă tendințelor recente înregistrate de acest domeniu, un plus de dinamism.

1. Elaborarea curriculum-ului pentru gimnaziu a fost precedată de o diagnoză, axată pe trei coordonate:

- tendințele recente în domeniul proiectării conținutului învățământului, la nivelul unor sisteme de învățământ și la cel al obiectelor de studiu;
- elementele valoroase ale sistemului de învățământ din România.
- "așteptările" principalilor destinatari ai viitorului curriculum: elevii și profesorii.

Pentru domeniul reprezentat de istorie, investigația a pus în evidență câteva aspecte importante, prezentate la momentul respectiv (Căpiță, L., 1991, 263-274). Dintre acestea am aminti:

- existența mai multor nivele implicate în procesul de proiectare - al politicii școlare, al autorităților locale și/sau al școlii și cel realizat de către educatori;
- relaționarea diferită a celor trei surse "clasice" ale proiectării conținutului
- nivelul cunoașterii științifice sau al dezvoltării științei la un moment dat, societatea umană și sistemul său de valori, locul și rolul educabilului;
- canalizarea atenției profesorilor cu precădere asupra aspectelor ce țin de conținutul istoriei ca știință și neglijarea problemelor metodologice;
- existența unei tradiții valoroase a studierii tuturor spațiilor istorice, într-o perspectivă cronologică.

Ne permitem să comentăm trei dintre aspectele comentate mai sus:

- situarea elevului în centrul tuturor deciziilor cu privire la educație solicită din partea obiectelor de studiu o mare flexibilitate, care s-ar traduce în capacitatea acestora de a asigura "ocazii de învățare" multiple și "suporturi de învățare" numeroase (Hummel, Ch., 1988, 23-25);

- valoarea studierii tuturor spațiilor istorice este mult afectată datorită dificultății cu care, în limita bugetului de timp aflat la dispoziție, se pot studia în profunzime aspectele semnificative ale istoriei; faptul a sporit ideile "de-a gata" în detrimentul "descoperirii" și "reconstruirii" trecutului;

- surprinderea procesului de proiectare în cadrul celor trei nivele a permis reflecția cu privire la necesitatea unor principii care să fundamenteze demersul construirii curriculum-ului și realizarea operațiilor de selectare, ordonare și interrelaționare în legătură cu elementele constitutive ale acestuia.

2. Concluziile rezultate au constituit un important punct de plecare în construirea curriculum-ului disciplinar, a cărei formă preliminară a fost realizată în anul 1992 și supusă unei anchete naționale. Pentru toate obiectele de studiu, aceste texte au cuprins următoarele componente (Crișan, Al., et al., 1994) :

- o anumită concepție privind "tratarea pedagogică" a unei arii curriculare date (sau a unui obiect de studiu);

- un corpus de obiective de diverse tipuri (pe cicluri și pe ani de studiu);
- un corpus orientativ al "blocurilor de conținut".

Fundamentarea curriculum-ului de istorie propus de cercetătorii departamentului "Curriculum" al Institutului de Științe ale Educației a pornit de la necesitatea rezolvării unei "ecuații" care aduce față în față elevul aflat într-un anumit moment al evoluției sale și un obiect de studiu cu provocările sale epistemologice și axiologice. În același timp, demersul nostru a trebuit să țină cont de principiile caracteristice oricărui proces de proiectare curriculară (Căpiță, L., Plesciuc, M., 1993, *op. cit.*). În cazul istoriei principiile au vizat:

- (a) asigurarea caracterului dinamic și deschis al studiului istoriei;
- (b) renunțarea la criteriul compartimentării obiectului de studiu în "istorie universală" și "istorie a românilor" și opțiunea pentru un decupaj didactic nou, care a vizat studierea integrată a istoriei naționale și a celei universale;
- (c) construirea curriculum-ului în jurul unor competențe și atitudini esențiale în formarea personalității, exprimate prin intermediul obiectivelor educaționale;
- (d) echilibrarea raportului dintre tipurile de cunoștințe implicate de studierea trecutului și dintre istoria locală - istoria națională - istoria universală, materializat printr-un tip particular de prezentare a conținutului;
- (e) urmărirea progresului în învățare și experiență.

*Componenta obiective* a curriculum-ului de istorie a făcut obiectul unei serioase activități de documentare și reflecție, justificată de întrebarea *de ce se învață istoria?* Pornind de la locul și rolul obiectivelor în desfășurarea oricărui program educativ (Tyler, R., 1950, Zais, R., 1976, Potolea, D., 1986, Căpiță, C., Căpiță, L., 1995, 86-89) și de la sursele "clasice" ale construirii acestora, s-au propus șapte categorii de obiective care exprimă cunoștințe, competențe și atitudini la care ar trebui să conducă studierea istoriei în școală:

- înțelegerea și reprezentarea timpului istoric;
- înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric;
- cunoașterea și utilizarea surselor istorice;
- însușirea și utilizarea limbajului de specialitate în comunicarea cunoștințelor;
- descrierea, analiza și interpretarea unei situații istorice;
- înțelegerea cauzalității și a schimbării în istorie;
- formarea deprinderilor de muncă individuală și dezvoltarea capacității de investigație.

Pentru a se putea urmări progresul în atingerea competențelor propuse de obiective s-a realizat o *specificare* a acestora, la nivelul fiecărui an de studiu, modalitatea folosită fiind *analiza de sarcină* (Potolea, D., *op. cit.*).

În contextul reformelor educaționale contemporane, tendințele înregistrate în domeniul scopurilor și al obiectivelor confirmă faptul că "societățile tind să producă curricula care sînt consonante cu filosofii, culturile, noțiunile despre

natura omului și despre cum învață elevii" (Zais, R., 1976, 298). Afirmția citată poate constitui un cadru de reflecție pe tema obiectivelor propuse mai sus, cu atât mai mult cu cât pregătirea metodică a profesorilor ar putea fi influențată de acestea în viitor.

*Componenta conținuturi* a propus, la rândul ei, un aumit tip de prezentare a temelor:

- (a) domenii prevalente;
- (b) concepte, termeni istorici, probleme de atins;
- (c) conținuturi.

Cu dorința mărturisită de a nu influența libertatea profesorului de a decide în privința adecvării conținutului la condițiile didactice specifice, am considerat utilă, pentru moment, această explicitare a temelor. Ea poate oferi imaginea conceptelor și a elementelor de conținut necesare construirii unor demersuri didactice variate și poate ușura legătura dintre conținuturi și obiective.

Preocuparea pentru conceperea și desfășurarea activității didactice, în contextul schimbărilor înregistrate la nivel de curriculum, reprezintă o altă tendință a didacticii moderne. Ea poate fi pusă în legătură cu ritmul și profunzimea asimilării în practica didactică a inovațiilor propuse de noile curricula.

În contextul "ofertei de cunoaștere" pe care o face istoria, opțiunea pentru un mod specific de prezentare a conținutului a avut în vedere:

- necesitatea punerii în valoare a elementelor-cheie pentru înțelegerea temelor propuse;
- necesitatea punerii la dispoziția elevului "... a unor elemente atât la nivelul practicii cercetării, cât și la nivelul bagajului de idei, concepte, structuri operaționale" (Căpiță, C., Căpiță L., *op. cit.*, 88).

Considerăm că forma de prezentare propusă stimulează demersuri didactice variate: profesorul poate opta pentru o abordare "clasică", discursivă, axată pe o prezentare a evenimentelor, pentru o abordare axată pe lămurirea conceptelor sau pe urmărirea continuităților în istorie și, nu în ultimul rând, pentru o abordare interdisciplinară.

Pentru domeniul reprezentat de "științele umaniste", *componenta conținut* continuă să stea în atenția proiectanților de curriculum, atât din motive legate de sfera "educației", cât și din motive legate de sfera "societății". În cazul istoriei, tradiția învățământului românesc este legată foarte puternic de acest element, exacerbindu-l, din varii motive, în dauna *componentei obiective*. Ca reacție directă, adepții ipotezei calității învățământului românesc, și înainte de 1989, par să ignore caracteristicile "mainstream-ului" educațional contemporan. Pe de altă parte, adversarii elementelor pozitive ale învățământului din perioada menționată par să ignore, la rândul lor, vocile tot mai numeroase care atrag atenția asupra dimensiunii academice a învățământului secundar. Această relativă contradicție se face simțită

și în textul curriculum-ului de istorie pe care îl prezentăm, iar modul de prezentare, descris mai sus, încearcă să ofere o posibilă rezolvare.

Textul preliminar al curriculum-ului a fost supus unei anchete naționale pe bază de chestionar, care a urmărit să investigheze impactul acestui document la nivelul comunității educaționale. Unul dintre obiectivele urmărite de anchetă a fost implicarea cadrelor didactice în construirea documentelor educaționale, tedință importantă în managementul educațional.

Efectul stimulativ al acestui demers este foarte bine exprimat într-un text britanic: participarea acestora la proiectarea unor unități de conținut "... le va da posibilitatea să pună în valoare deprinderile profesionale personale, cunoștințele și entuziasmul" (National Curriculum-History, 1990, 1).

Ancheta a confirmat acordul față de un curriculum construit în jurul unor competențe care pot fi urmărite de-a lungul gimnaziului. Printre cele mai semnificative și constructive rezultate s-au aflat cele cu privire la obiectivele propuse: în fruntea ierarhiei rezultate s-au situat obiectivele cu privire la *cauzalitate și schimbare în istorie, reprezentarea timpului istoric și interpretarea faptului istoric*. În același timp, instituțiile cele mai interesate în procesul reformei educaționale, am numit aici Ministerul Învățămîntului, inspectoratele școlare și cercetătorii Institutului de Științe ale Educației, au avut numeroase întâlniri cu profesorii, fapt care le-a permis să identifice dificultățile de lectură și înțelegere apărute și să-și contureze strategia cu privire la amendarea și, mai apoi, trecerea la testarea și implementarea noului curriculum (menționăm, aici, activitățile desfășurate în județele Dîmbovița, Alba, Mehedinți, Prahova, Arad, Călărași, Bacău și Cluj).

3. Cea de-a treia etapă importantă a fost marcată de alcătuirea formei finale a curriculum-ului și intrarea sa pe masa de lucru a grupurilor însărcinate cu elaborarea curriculum-ului național\* (Căpiță, C., Căpiță, L., Dvorski, M., Grosu, I., 1994, Curriculum de istorie pentru clasa a V-a, 1995). Modificărilor efectuate la nivelul componentelor inițiale (vezi *supra* 2) li s-a adăugat construirea a două noi componente:

- un ansamblu de recomandări privind căile, mijloacele, demersurile de tip metodologic, precum și oferta de "situații", "condiții", "contexte" etc. de învățare, necesare atingerii obiectivelor;

- un set de sugestii privind evaluarea performanțelor obținute.

Trei sînt noutățile cele mai incitante pe care le aduce această formă a curriculum-ului, la elaborarea căreia au participat numeroși profesori, inspectori de specialitate și cercetători: *periodizarea istorică, repartizarea timpului instruirii și activitățile de învățare propuse*.

Regîndirea periodizării a fost, înainte de toate, consecința opțiunii pentru studierea integrată a istoriei naționale și a celei universale, în primii trei ani de gimnaziu (acest punct de vedere a fost exprimat cu prilejul numeroaselor întâlniri orgarnizate sub egida comisiei Naționale de Istorie, despre care am amintit deja).

În al doilea rînd, cercetarea programelor școlare contemporare a evidențiat o creștere a importanței problemelor legate de istoria recentă, în sensul înțelegerii cît mai complete a lumii contemponare; de aceea s-a considerat utilă studierea istoriei secolelor XIX și XX de-a lungul unui an de studiu (în clasa a VII-a).

În noul context, pentru elevii clasei a V-a s-a propus studierea istoriei din cele mai vechi timpuri pînă la încheierea procesului formării popoarelor europene, iar pentru cei din clasa a VI-a a istoriei secolelor următoare, pînă la revoluțiile epocii moderne. Trebuie adăugat faptul că noua periodizare răspunde unui criteriu foarte important al proiectării curriculum-ului: flexibilitatea în abordarea conținutului. Profesorii pot relua, în funcție de condițiile specifice, diferite aspecte ale trecutului.

În ceea ce privește schimbările înregistrate la nivelul *timpului de instruire*, acesta s-a modificat în favoarea orelor aflate la dispoziția profesorilor. Noul curriculum oferă ocazii numeroase de opțiune cu privire la conținutul de predat, *temele de sinteză și studiile de caz* fiind doar cîteva dintre acestea.

*Activitățile de învățare propuse* (vezi Anexa) oferă exemple pentru demersurile didactice care ar putea favoriza învățarea, întărirea și dezvoltarea competențelor exprimate prin intermediul obiectivelor. Acest element nou al curriculum-ului își propune să ofere posibile răspunsuri la întrebarea *cum se învață?* și să întărească rolul elevului de participant la învățare.

În contextul schimbărilor înregistrate de conținutul învățămîntului și avînd în vedere nivelul "bunelor intenții", curriculum-ul de istorie oferă cîteva elemente de noutate:

- (a) înnoirea informației;
- (b) valorificarea categoriilor de cunoștințe cu potențial educativ ridicat (interpretarea faptelor istorice, cunoașterea și utilizarea izvoarelor istorice, modele de cercetare specifice domeniului);
- (c) structurarea conținutului astfel încît se conturează mai clar domeniile realității studiate prin istorie și este posibil transferul de cunoștințe în interiorul obiectului de studiu și în demers disciplinar;
- (d) o flexibilitate a conținuturilor care permite elaborarea unor manuale altenative și libertatea de acțiune a profesorilor în procesul didactic.

Prezentarea noastră a înfățișat momentele cele mai importante ale elaborării curriculum-ului și cîteva dintre "vocile" care au participat la elaborarea acestuia. Ne exprimăm speranța că punctele de vedere valoroase ale tuturor celor care ne-au susținut în acest demers se regăsesc, deopotrivă.

\* Grupul de lucru face parte din structurile de reformă menite să elaboreze noul curriculum național. El este alcătuit din următorii specialiști: prof. Gh. Borovină, prof. Liviu Burlec, prof. Mihai Manea, prof. Augustin Pădureanu, prof. Homer Radu, prof.dr. Bogdan Teodorescu, cercetător științific Laura Căpiță.

## BIBLIOGRAFIE

- Căpiță, C., Căpiță, L., *Istoria între normativitate științifică și necesitate didactică*, "Studii și articole de istorie", LXII (Serie nouă), 1995.
- Căpiță, C., Căpiță, L., Grosu, I., Pleștiuc-Dvorski, M., *Curriculum de Istorie* (Temă de cercetare), București, Institutul de Științe ale Educației, 1994.
- Căpiță, L., *Tendențe în proiectarea conținutului la istorie*, în *Tendențe în proiectarea conținuturilor învățămîntului* (Temă de cercetare), București, Institutul de Științe ale Educației, 1991.
- Căpiță, L., Pleștiuc, M., *Istoria în învățămîntul gimnazial: probleme deschise și soluții*. În "Revista de pedagogie", no. 1-2, 1993.
- Crîșan, Al., *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*, în "Revista de pedagogie", no. 3-4, 1994.
- Crîșan, Al. et al., *Curriculum școlar. Ghid metodologic.*, București, Institutul de Științe ale Educației, 1994.
- Hummel, Ch., *School Textbooks and Lifelong Education: an analysis of schoolbooks from three countries*, Hamburg, UIE, 1988.
- Lisievici, P., *Calitate a învățămîntului și curriculum*, "Revista de pedagogie", no. 3-4, 1994.
- Nunnan, D., *Syllabus Design*, Oxford University Press, 1991.
- Potolea, D., *Scopuri și obiective ale procesului didactic*, în "Sinteze pe temă de didactică modernă", Culegere editată de "Tribuna școlii", București, 1986.
- Teodorescu, B., *Prezent și viitor în învățămîntul preuniversitar de istorie*, "Tribuna învățămîntului". no. 42/1992.
- Tyler, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- Zais, R., *Curriculum: Principles and Foundations*, New York, Harper and Row, 1976.
- \*\*\* *Istorie - Curriculum școlar pentru clasa a V-a: Istoria din cele mai vechi timpuri pînă la încheierea procesului formării popoarelor europene* (Text realizat de grupul de lucru pentru Curriculum-ului de Istorie).

Anexă

Înțelegerea cauzalității și a schimbării în istorie

Nr. Crt.	Domenii urmărite de activitatea didactică	Obiective	Activități de învățare
1.	Cunoștințe și capacități privind procesul înțelegerii		
2.	Relația cauză-efect	-să prezinte motivări ale propriilor acțiuni și să propună pe cele ale acțiunilor oamenilor pe care îi observă; -să distingă cauzele unui eveniment istoric; -să demonstreze că acțiunile omului pot avea mai mult decât o cauză și pot genera mai mult decât o consecință.	-construirea de întrebări în legătură cu evenimente din viața personală și a familiei; -exerciții de ierarhizare a cauzelor unui eveniment sau proces istoric; -compararea cauzelor mai multor evenimente petrecute în același timp.
3.	Determinarea corespondențelor	-să releve rolul individului și al comunității în procesele de schimbare a societății; -să observe și să descrie tipurile de schimbări intervenite într-o perioadă mai lungă sau mai scurtă în viața cotidiană a oamenilor.	-compararea unor aspecte ale societăților istorice.
4.	Motivații și atitudini	-să aprecieze rolul oamenilor în procesul schimbării istoriei.	-alcătuirea de biografii și portrete ale personalităților istorice.