

CC-ED/HIST(98)47

Consiliul Europei și Istoria în Școală

Ann Low-Beer

Strasbourg, 1997

Consiliul Europei

Și

Istoria în Școală

Ann Low-Beer

1997

Această publicație a fost tradusă cu sprijinul financiar al
Consiliului Europei

Centrul de Informare și Documentare al
Consiliului Europei

Strada Alexandru Donici nr. 6, sector 2
București 70224 România

Tel: 401 211 6810; fax: 401 211 9997

E-mail: dc buc@attglobal.net - INTERNET: <http://www.dcbuc.at>

CUPRINS

Capitolul 1 – Introducere.....	6
1. Activitatea Consiliului Europei	6
2. Coordonatele istoriei predate în școală	7
3. Istoria în școala primară	8
Capitolul 2 – Fundamentele activității în domeniul istoriei predate în școală.....	9
1. Manualele	9
2. Caracteristicile generale ale cursurilor de istorie	10
3. Structura cursurilor de istorie ca “hărți imaginare”	11
4. Noi tendințe în istoria predată în școală în anii '60 și '70	12
5. Transformarea Europei	13
6. Primele recomandări ale Consiliului Europei privind istoria predată în școală	14
Capitolul 3 – Conținutul cursurilor de istorie predate în școală în anii '90.....	16
1. Context	16
2. Surse de informare	16
3. Principii directoare	17
4. Privire generală asupra cursurilor de istorie	17
Capitolul 4 – Complexitatea istoriei naționale.....	20
1. Inițiativele Consiliului Europei	20
2. Identități naționale	20
3. Simboluri naționale: miturile	22
4. Minorități	23
5. Istoria ca factor de dezbinare	24
6. Există o istorie oficială?	26
7. Istorie națională sau naționalistă?	27
8. Câteva implicații practice	29
Capitolul 5 – Istoria Europei în cadrul curriculum-ului școlar	31
1. Definițiile Europei	31
2. Practica actuală	32
3. Opiniile Consiliului Europei	34
Capitolul 6 – Noi perspective asupra istoriei europene.....	36
1. Istorie locală	36
2. Teme transnaționale	37
3. Studii de caz asupra influenței și interacțiunii reciproce	37
4. Conexiuni și interconexiuni culturale	38
5. Istorie fără frontiere	39
6. Abordări multiple	40
Capitolul 7 – Locul istoriei în cadrul educației sociale și civice	42
1. Dezvoltarea unei dimensiuni europene în școală	42
2. Legături și schimburi între școli	44

3. Educația interculturală	46
4. Educația pentru calitatea de cetățean	47
Capitolul 8 – În sălile de clasă.....	52
1. Elevi	52
2. Materialele didactice	54
3. Profesori	55
Epilog : Întrebarea persistă	58
ANEXA I	61
ANEXA II	64

Capitolul 1 : Introducere

1. Activitatea Consiliului Europei

Timp de aproape 50 de ani Consiliul Europei a inițiat și sprijinit întâlniri periodice ale experților ce se ocupă de predarea și învățarea istoriei în școli, proveniți din fiecare țară de pe continent. Luate laolaltă, rapoartele acestor întâlniri constituie astăzi o colecție importantă a punctelor de vedere ale tuturor celor preocupați de predarea și învățarea istoriei în Europa. Prezentul studiu încearcă să prezinte concluziile și recomandările esențiale ce se desprind din toate aceste rapoarte privind istoria predată în școală.

Istoria predată în școală s-a bucurat întotdeauna de un loc important în programele Consiliului Europei privind educația. De la început s-a considerat că modul în care istoria este predată și învățată în școală influențează cunoștințele, înțelegerea și percepția pe care elevii le dobândesc atât asupra propriei lor țări, cât și asupra celorlalte. Încă din 1950, la un an de la înființarea Consiliului Europei, Comitetul Miniștrilor a ridicat problema revizuirii manualelor. La prima conferință pe această temă, desfășurată la Calw (Olanda - [n.tr.](#)), în 1953, au participat reprezentanți din 15 țări. Activitatea a demarat în condițiile de la sfârșitul celui de-al doilea război mondial, pornindu-se de la idea că manualele de istorie, dacă sunt elaborate de către echipe independente de experți aleși din toată Europa, ar putea fi îmbunătățite prin eliminarea stereotipurilor, a prejudecăților, sau a erorilor grosolane în ceea ce privește celelalte țări. Rezultatul, se spera, ar fi putut contribui la o pace stabilă și la o înțelegere mai profundă, mai ales între țările din Europa.

A devenit repede evident că o asemenea abordare era prea limitată. Manualele nu pot fi dezbătute izolat: acestea sunt rezultatele programelor analitice și a modului de predare specifice fiecărei țări. Activitatea în domeniul manualelor a dus la comparații și la descoperirea unor asemănări izbitoare în ceea ce privește abordarea predării istoriei în toate țările, iar rezultatele au fost publicate.

Consiliul Europei a căutat să influențeze guvernele, miniștrii educației și politicienii și să comunice aceste concluzii până la nivelul profesorilor din școli. El a inițiat un sistem ce oferea burse profesorilor pentru a participa la seminarii alături de alți profesori din toată Europa, constituind punctul de plecare pentru actualul sistem anual de perfecționare în învățământ. În fiecare an câteva din aceste seminarii privesc predarea istoriei. Fiecare seminar este organizat de o țară gazdă, istorici și alți experți fiind invitați să discute cu profesori din țara gazdă despre prezentarea materiei predate în clase. Reiese clar din rapoarte că mulți profesori au apreciat aceste contacte. Selectarea și simplificarea conținutului istoriei pentru curriculum și dezvoltarea unor tehnici de predare care să implice elevii reprezintă o sarcină mai complicată decât se consideră în general. În multe țări cei preocupați activ de aceste probleme reprezintă un grup mic, iar profesorii care reflectează asupra activității lor se simt de-a dreptul izolați.

Consiliul Europei a menținut un cadru de discuție privind istoria predată în școală mai larg decât oriunde altundeva. Conferințele, simpozioanele și seminariile au adunat laolaltă diferiți experți pentru a discuta problemele esențiale, pentru a face recomandări și pentru a întocmi rapoarte privind o mulțime de aspecte diferite referitoare la predarea și învățarea istoriei în școlile din întreaga Europă. Miniștri ai educației, istorici, academicieni, funcționari

din ministerele educației, inspectori școlari, profesori, directori de școli, persoane însărcinate cu pregătirea profesorilor, precum și cercetători în domeniul educației, autori și editori de manuale au contribuit și dezbătut problemele esențiale apărute în procesul de adaptare al predării istoriei .

2. Coordonatele istoriei predate în școală

Activitatea în domeniul istoriei a privit cu precădere predarea la grupe de elevi cu vârste cuprinse între 10-11 ani și 16 ani. În majoritatea țărilor europene, la această grupă de vârstă istoria este de obicei parte a curriculum-ului obligatoriu pentru toți elevii. Dar timpul disponibil pentru istorie ca obiect de învățământ este foarte scurt. O analiză din 1995 a arătat că istoria este obligatorie numai pentru 5 ani de gimnaziu-liceu în majoritatea sistemelor educaționale și numai pentru 3 ani în altele, pentru ultimele clase de liceu istoria fiind materie opțională. În școlile tehnice și în cele profesionale sunt adesea mai puține ore alocate istoriei decât în școlile teoretice. Această investigație a acoperit numai 12 țări, dar rezultatele au, probabil, o aplicabilitate mai largă.

“Materialul strâns pentru această cercetare a arătat că elevul de gimnaziu din Europa de Vest are în medie mai puțin de două ore de istorie pe săptămână, aproximative 80 de ore pe an, un total de 240 de ore acolo unde gimnaziul este limitat la trei ani și 400 de ore într-un sistem în care gimnaziul începe la 11 ani și se termină la 16.”¹

Pregătirea profesorilor de istorie este foarte diferită. La nivelul liceului sau în liceele teoretice cu o selecție deosebită, profesorul de istorie este foarte probabil un profesor bine calificat și specializat, licențiat în istorie, cu o anumită pregătire în metodologia predării materiei și cu vaste cunoștințe privind conținutului istoriei, precum și cu o pregătire pedagogică ce pune accent pe metodele istoriei. În gimnaziu, în școlile tehnice și în cele profesionale, profesorul poate combina predarea a două sau mai multe materii, cum ar fi istoria cu geografia sau religia, educația civică, științele sociale, ori, mai rar, o limbă modernă. Acești profesori nu sunt specialiști în istorie, iar pentru unii istoria poate să nici nu reprezinte principalul domeniu de interes.

Cei ce se simt îngrijorați de aceste statistici dezolante trebuie să țină cont și de faptul că istoria predată în școală nu se construiește pe o bază inexistentă. Există din ce în ce mai multe probe și o convingere crescândă ce răzbate din rapoartele Consiliului Europei conform cărora copiii acumulează o cantitate considerabilă din cunoștințele lor de istorie în afara școlii. Această acumulare începe în familie, pe baza amintirilor personale, a anecdotelor, a conversațiilor și a poveștilor pe care le aud. Pe măsură ce copiii cresc, aspecte ale istoriei pot fi întâlnite și în mediul înconjurător, cu ocazia aniversărilor și sărbătorilor locale, precum și în excursiile din vacanțe. Spre sfârșitul secolului XX o sursă majoră de informare este reprezentată de mass-media, mai ales prin televiziune, cinematografe și casete video. De obicei, asemenea cunoștințe de istorie sunt acumulate din întâmplare. Aceasta nu duce în mod necesar la o viziune mai clară asupra problemelor istoriei și nici la conștientizarea folosirii corecte sau incorecte a surselor istorice. Ceea ce poate oferi însă aceasta este curiozitatea sau entuziasmul inițial, ca și o mai mare cunoaștere a tuturor domeniilor istoriei.

¹ R. Stradling , *Conținutul Curriculum-ului de istorie în școlile din Europa*, 1995. Ref. CC-ED/Hist(95)1

3. Istoria în școala primară

Istoria în școala primară nu a fost complet neglijată în activitatea Consiliului Europei, o conferință pe această temă având loc în 1983. Raportul său subliniază că omiterea în întregime a istoriei la acest nivel de învățământ este greșită, deoarece copiii trebuie să se familiarizeze cu procesele istorice cât mai devreme posibil, să înceapă să deprindă un simț al unei lumi temporale dincolo de cea imediată și să identifice mărturiile istorice în mediul în care trăiesc și în societate. În raport se arată că istoria, la acest nivel, este de obicei integrată unei abordări interdisciplinare și sugerează folosirea unor metode de predare care să dezvolte învățarea activă interogativă de către elevi, ca și folosirea unor povestiri captivante, a prezentării artefactelor, a reprezentărilor vizuale și a surselor orale. Se recomandau în mod deosebit vizite tematice la muzee și folosirea mărturiilor istorice din mediul înconjurător de câte ori este posibil.

Mai departe, raportul sugera posibilitatea ca analiza să se facă, dincolo de mediul imediat înconjurător, prin recunoașterea faptului că Europa este o sumă de comunități locale, care pot fi puse în legătura una cu alta, care pot face schimburi de activități în fiecare localitate, care obțin astfel o perspectivă comparativă și, eventual, elaborează o lucrare care să conțină concluziile acestor schimburi. Această idee a fost preluată la o dată ulterioară de către Conferința Permanentă a Autorităților Locale și Regionale din Europa, care a lansat în 1991-1992 un proiect privind “Istoria locală și regională”.

Recunoscând că schimburile de elevi costă și sunt dificil de organizat, proiectul a urmărit să găsească o cale mai simplă prin care elevii din școala primară să “deschidă o fereastră către o altă regiune a Europei și către locuitorii săi.” Scopul era implicarea celor mai puțin privilegiați, întărirea identității și originii locale și acordarea de sprijin pentru combaterea rasismului și a xenofobiei. Comunicațiile moderne au făcut posibil ca profesorii și elevii lor să fie puși în legătură cu colegii lor din alte țări. Elevii au realizat o descriere a vieții lor cotidiene și a familiilor lor și o istorie a localității sau regiunii din care proveneau. Schimburile între elevi au fost continuate cu schimburi între clase similare din alte state, ceea ce le-a conferit audiență și un nou scop în activitatea lor în domeniul istoriei. Organizatorii au decis să pună în legătură clase din țări depărtate, pentru a stabili legături între estul și vestul Europei, de exemplu, o clasă din Marea Britanie cu una din Ungaria, sau între Nordul și Sudul continentului, de exemplu, o școală din Italia și una din Danemarca. Proiectul a dat cele mai bune rezultate acolo unde profesorul a avut o anumită libertate în organizarea activității, iar rezultatele obținute au fost dintre cele mai variate.

Profesorii din școala primară nu au o pregătire de specialitate în domeniul istoriei. Ei au o pregătire generală cu accent pe dezvoltarea copilului și pe tehnicile de predare a citirii și a matematicii la nivel primar. Durata școlii primare și numărul de ore de istorie sunt foarte variate în Europa. Majoritatea elevilor fac câteva ore de istorie, adesea în principal istorie locală, și doar puțini au un curs structurat. Unii profesori manifestând un interes real în domeniul istoriei au luat parte la seminariile organizate de către Consiliul Europei cu privire la problemele mai largi ridicate de predarea istoriei.

Capitolul 2 : Fundamentele activității în domeniul istoriei predate în școală

1. Manualele

Activitatea Consiliului Europei în domeniul istoriei predate în școală a debutat cu analiza manualelor școlare pentru a înlătura erorile evidente și prejudecățile. Aceasta a dus inevitabil la discutarea programelor de istorie din diferite țări, în funcție de care erau concepute textele respective. Toate manualele reflectă în mod necesar trăsăturile principale ale conținutului cursului de istorie. A existat o serie de șase conferințe, între 1953 și 1958, care au analizat cu atenție conținutul cursurilor cu privire la fiecare perioadă istorică, așa cum se reflectă ele în manuale.

A existat un precedent pentru acest tip de activitate, în anii '20 și '30, practica analizei comparative a manualelor fiind deja stabilită între câteva țări din Peninsula Scandinavă. Revizuirea manualelor de istorie în Germania postbelică a constituit un stimul imediat pentru activitatea privind manualele în celelalte țări europene. Profesorul Georg Eckert din Braunschweig a promovat și a susținut ideea organizării unor întâlniri între reprezentanți ai diferitelor țări cu scopul înlăturării aspectelor părtinitoare din cărțile de istorie națională. Până în 1951 aceasta a dus la fondarea a ceea ce a devenit mai târziu Institutul Georg Eckert pentru Cercetări Internaționale asupra Manualelor. În 1965 Institutului i s-a cerut să acționeze ca un centru pentru manuale al Consiliului Europei. Activitatea internațională în ceea ce privește manualele a continuat în cadrul conferințelor Consiliului Europei ținute periodic la Institut și prin elaborarea de publicații².

Astăzi manualele de istorie se află în schimbare. Dacă înainte manualele erau predominant autoritar narrative, acum există o tendință de reducere a ponderii elementelor narrative și de creștere a activităților bazate pe o selecție de surse istorice. Manualele reproduc fragmente dintr-o largă varietate de surse, cum ar fi: documente, fotografii, hărți, grafice, postere, desene și multe alte materiale relevante pentru subiectele abordate. Elevilor li se cere să lucreze prin intermediul exercițiilor structurate pe baza aprecierii și folosirii surselor. Manualele devin mai mult cărți de exerciții decât cărți de citit.

Cum materialele didactice în învățământ s-au diversificat, poziția manualelor s-a schimbat de la statutul de sursă unică pentru lecții la unul de mijloc didactic auxiliar, alături de multe altele. Mijloacele moderne de comunicare, mai ales televiziunea, casetele video și CD-Rom-urile sunt surse de informare din ce în ce mai importante pentru elevi. Manualele actuale trebuie să fie analizate alături de celelalte materiale didactice. Totuși, ele rămân importante chiar în clasele bine înzestrate, de vreme ce “pentru majoritatea profesorilor a preda fără manual este precum a juca fotbal fără mingie”. În toate țările, profesorii cer manuale noi atunci când programa de istorie este modificată.

Cercetarea în domeniul manualelor a devenit interdisciplinară, iar textele acestora sunt examinate din perspective multiple. Cercetările inițiale asupra prejudecăților ce sugerau existența unei versiuni universal valabile a evenimentelor, corectă din punct de vedere faptic,

² *Studii istorice și sociale – Metodologia analizei manualelor*, Ed. Hillary Bourdillon, Swets & Zeitlinger BV Amsterdam/Kisse, 1992. Ref: ISBN 90 265 1230 9.

s-au disipat în actuala abordare multiplă a istoriei predate în școală. Reprezentarea conceptelor și a ideilor centrale din toate manualele, ca și din toate cărțile de istorie, poate fi urmărită în dinamica sa în timp. Astfel, un volum din 1996 al revistei Institutului Brunswick este dedicat cercetării privind diversele modalități în care sunt construite în textele școlare identitățile naționale, principiile pe care se bazează acestea și modul în care s-au schimbat ele.

Analiza manualelor relevă multiple presiuni exercitate asupra istoriei predate în școală: presiunile politice, sistemul de învățământ în schimbare, constrângerile economice, stilurile pedagogice, teoriile asupra învățării și de asemenea, mai ales în cazul istoriei, presiunile opiniei publice. Consiliul Europei a încurajat în mod activ cercetarea manualelor, a dezvoltat câteva principii³ privind standardele de îndeplinit și încearcă să găsească modalități de a face cunoscute rezultatele cercetărilor pe o scară mai largă.

2. Caracteristicile generale ale cursurilor de istorie

Primele conferințe ce au analizat manualele și conținutul cursurilor au ajuns la concluzia că în fiecare țară istoria predată în școală este dominată de istoria națională. În majoritatea țărilor istoria se predă dintr-o perspectivă națională, iar istoria celorlalte țări apare doar în legătură cu propria istorie:

“Cele mai cunoscute categorii de prejudecăți sunt acelea datorate prejudecăților naționale sau ignoranței”.

Mai neașteptată a fost însă concluzia că, deși existau uneori cursuri denumite Istoria Europei, majoritatea acestor cursuri aveau de fapt și o componentă națională :

“Fiecare țară publică manuale intitulate Istoria Europei, dar puține dintre ele sunt, de fapt, ceea ce pretinde titlul. Ele nu vizează Europa ca un întreg, ci rivalitățile dintre diferite puteri europene sau dezvoltarea diferitelor state de pe continent.”⁴

În fine și în mod paradoxal, atunci când în cursuri apar aspecte de istorie universală, acestea sunt privite, de obicei, dintr-o perspectivă eurocentristă, dacă nu dintr-una națională. Istoria Chinei sau cea a Indiei nu au fost explicate sau studiate în cadrul coordonatelor lor proprii, ci doar din punctul de vedere al europenilor. Acest lucru este foarte evident atunci când se abordează tema privind marile descoperiri geografice ale europenilor din secolul al XVI-lea. Subiectul este prezentat dintr-o perspectivă europeană sau națională, și aproape niciodată ca o întâlnire dintre două civilizații diferite.

Au existat anumite anomalii în modul în care aspecte ale istoriei Europei erau prezentate sau omise din cărțile de istorie. Multe dintre acestea erau valabile pentru toate manualele din toate țările, spre exemplu:

- toate manualele erau dominate de perspectiva națională care presupunea, ca o axiomă, că Germania, Franța, Anglia sau Rusia era cel mai bun dintre statele europene și că propriile lor culturi erau superioare tuturor celorlalte. Această observație era valabilă cu deosebire

³ Vezi Anexa I

⁴ E. Bruley și E. H. Dance, *O istorie a Europei?*, A. W. Sythoff-Leyden, 1960, pag. 27

în ceea ce privește războaiele, dar nu se aplica numai conflictelor militare și tratatelor de pace. De exemplu, descoperirile geografice din secolele XV-XVI au reprezentat un fenomen european, dar fiecare țară a dat o importanță disproporționată propriilor exploratori. Perspectiva națională a distorsionat în mod deosebit predarea istoriei Evului Mediu:

“Mult prea multe dintre manualele noastre exagerează importanța propriei națiuni în tratarea temelor de istorie medievală și o minimalizează pe cea a comunității europene”⁵

- în general, în cadrul manualelor predomina perspectiva dominației unei mari puteri asupra istoriei. Națiunile mai mici abia dacă erau menționate. Ca urmare, chiar națiunile mari tindeau spre o abordare a istoriei mai pronunțat naționalistă. Națiunile mici înclinau spre un punct de vedere mai larg, mai regional asupra evenimentelor istorice deoarece istoria lor era legată de cea a altora. Dintre marile puteri, cele din vestul Europei dominau toate textele, cu un accent mai redus pe influența Rusiei;
- Regiuni întregi nu apăreau deloc în istoria Europei. Cu excepția scurtei intervenții a (regelui – n.tr.) Gustav Adolf, Scandinavia era complet absentă. Polonia a fost împărțită între Marile Puteri, dar manualele occidentale tindeau “să nu spună aproape nimic despre mărirea Poloniei din secolele XV-XVI”. La fel, puține lucruri se menționau despre Grecia după perioada istoriei antice, iar dominația și influența Bizanțului erau ignorate. Istoria Turciei nu era explicată. Turcia apărea doar ca un agresor sau ca o problemă în perioada declinului Imperiului Otoman;
- Națiunile erau prezentate în mod singular, ca și cum ar fi fost grupuri omogene. Grupurile minoritare nu erau, adesea, nici măcar menționate. Existența și influența evreilor în Europa de-a lungul a multor secole de istorie a fost arareori menționată până în perioada modernă;
- Istoria religiilor era adesea prezentată în mod partizan și chiar ignorată complet în cadrul istoriei mai recente. “S-a descoperit că, în mod repetat, în ceea ce privește perioadele importante ale istoriei, manualele din statele de religie catolică și protestantă nu fac nici o încercare de a explica punctul de vedere al celeilalte părți”. Însăși existența creștinătății ortodoxe a fost ignorată în manualele din vestul Europei;
- Istoria predată în școală era dominată de istoria politică, deși s-a observat o tendință de a include într-o măsură mai mare istoria socială și economică. Istoria culturii a fost, de asemenea, neglijată. Dezvoltarea științifică, un fenomen internațional, era absentă din manuale, iar emanciparea femeilor a fost tratată foarte sumar.

3. Structurile cursurilor de istorie ca “hărți imaginare”

Concluziile acestor prime conferințe sunt interesante și în același timp relevante: ele analizează, de fapt, cadrul general în care istoria este prezentată elevilor. Concluzia generală a fost că “denaturările sunt de obicei neintenționate, mai degrabă decât conștiente; ele se datorează mai adesea omisiunilor decât erorilor pozitive.”

⁵ Otto-Ernst Schuddekopf, *Predarea istoriei și revizuirea manualelor de istorie*, Strasbourg, 1967, pag. 80

Tocmai pentru că sunt de obicei neintenționate, asemenea denaturări depășesc ușor granița, deseori fragilă, dintre istorie și propagandă:

“Multe manuale de istorie fac propagandă printr-o selecție neechilibrată, care în nici un caz nu rezultă în mod necesar din rea-voință, ci poate fi cauzată de prejudecăți moștenite, nerecunoscute, totuși, ca atare.”⁶

Astfel de denaturări au consecințe profunde asupra cadrului general în care istoria este selectată și prezentată elevilor. Ele formează cadrul general al hărții mentale prin care este privită această materie de studiu. Acest cadru poate reprezenta ceea ce rămâne după ce detaliile învățate au fost uitate. Un elev ar putea să rămână cu impresia că toată istoria este privită din punctul național de vedere al fiecărui individ. Aceasta perspectivă unilaterală este dăunătoare mai ales în ceea ce privește prezentarea războaielor, a tratatelor și a conflictelor de lungă durată. Pe de altă parte, elevii pot foarte bine să creadă că există numai o singură versiune a istoriei sau a imperialismului european. Pentru că nu sunt menționate niciodată alte versiuni ale unei probleme istorice, elevii ar putea să nu realizeze că există și o altă versiune, sau chiar mai multe, asupra unui anume eveniment. Acest fel de denaturare este unul subtil și foarte dificil de descoperit:

“este mai puțin o chestiune de corectare a erorilor cât una de eliminare a omisiunilor și de rectificare a impresiilor false”, iar acestea “nu pot ieși la iveală printr-o simplă citire și, de aceea, marea majoritate a elevilor nu vor reuși să le sesizeze”.

Istoria, în întregimea sa, constituie o problemă de selectare dintr-o masă de informații. Programele analitice și manualele folosite dezvăluie, de obicei, punctul de vedere din care s-a efectuat selecția de informații. Titlurile manualelor și ale cursurilor implică o structură a conținutului, dar acest lucru este extrem de rar recunoscut în mod explicit. Cadrul general al istoriei predate în școală, așa cum a rezultat din aceste prime cercetări era dominat de perspectiva națională, chiar și în cazul istoriei universale sau europene. Perspectiva națională asupra începutului secolului XX a fost proiectată în mod anacronic în trecut, în alte epoci și perioade, ceea ce a distorsionat principalele aspecte ale istoriei universale prezentate elevilor și a afectat orice perspectivă asupra istoriei europene. În esență, punctul de vedere național a fost prezentat elevilor drept singura perspectivă asupra trecutului.

4. Noi tendințe în istoria predată în școală în anii '60 și '70

În anii '60 și '70 au existat schimbări atât la nivelul societății, cât și în predarea istoriei și, în politica educațională, toate acestea afectând teoriile cu privire la predarea istoriei. Activitatea Consiliului Europei a continuat cu alte reuniuni între 1965 și 1979, în cadrul cărora s-au discutat anumite detalii ale istoriei predate în gimnaziu. Una dintre conferințe a analizat în mod special modalitatea în care era prezentată religia în manualele de istorie, recomandând ca aceasta să nu fie nici omisă, dar nici să nu se opereze o proiectare a valorilor prezente în trecut: religia ar fi trebuit să fie studiată ca o parte importantă a conștiinței istorice din fiecare etapă a istoriei.

⁶ Otto-Ernst Schuddekopf, op. cit, pag. 125.

În această perioadă, au existat schimbări majore în cadrul științei istorice, ce au avut ca rezultat o lărgire deosebită a registrului tematic al istoriei. Istoria socială a câștigat teren, devenind un domeniu major al acestei discipline prin cercetarea tuturor claselor sociale și a tuturor aspectelor vieții din trecut și prin dezvoltarea unor tehnici noi, cum ar fi istoria orală. Schimbările generale de mentalitate, de exemplu evoluția curentului feminist, au început să influențeze istoria, pătrunzând într-un ritm mai lent și în manuale.

În școli au apărut inovații și experimente în metodele de predare, toate încercând să promoveze elevilor un mod activ de învățare. S-au adăugat noi metode prin dezvoltarea tehnologiilor care permiteau multiplicarea materialelor scrise folosite în sălile de clasă. Materialul vizual a devenit din ce în ce mai disponibil în forme ce puteau fi utilizate în clasă la predarea istoriei, la început prin diapozitive, apoi pe film sau casete video. S-a îmbunătățit, de asemenea, și calitatea reproducerilor fotografice din manuale. Folosind o varietate de noi materiale didactice, profesorii au căutat să dezvolte metode mai active de învățare, prin care elevii urmau să examineze o seamă de materiale diferite privind un anumit eveniment istoric și să-și exerseze capacitatea de a găsi explicații și răspunsuri.

A existat tendința de a lărgi conținutul programelor analitice prin introducerea unor subiecte din istoria universală; aceasta era o cale de îndepărtare față de trăsăturile specificului național. Consiliul Europei a sponsorizat la începutul anilor '80 seminarii pentru profesorii ce au analizat probleme de istorie universală, precum Fondarea Braziliei sau Predarea istoriei Africii de la sud de Sahara. Au existat două conferințe privind istoria Americii iar în 1983 s-a organizat o conferință importantă despre: Expansiunea portugheză în secolele XV și XVI și impactul la nivel mondial al acesteia. Această conferință a subliniat că:

“În trecut, descoperirile europenilor erau predate într-o manieră șovină sau eurocentristă.” Se recomandă: “având în vedere caracterul multicultural al multor școli din Europa Occidentală și nevoia de a educa tinerii pentru a trăi într-o lume interdependentă, este esențial ca predarea acestui subiect să nu conducă la un sentiment de superioritate rasială sau culturală.”

În câteva sisteme educaționale din Europa au fost realizate experimente de predare interdisciplinară. Acestea însemnau ca profesorii de diferite specialități să conlucreze asupra unor teme prestabilite, astfel încât, de exemplu, istoria, geografia și economia unui anumit subiect să fie analizate împreună. Aceasta abordare, utilizată pe scară largă în școlile primare, a devenit populară și în gimnaziu, ceea ce a condus la dezvoltarea unor programe educaționale interdisciplinare.

Învățarea istoriei a fost abordată din ce în ce mai mult într-un context educațional mai larg. Discuțiile privind scopurile predării și învățării istoriei au determinat Consiliul Europei să ia în considerare contribuția obiectului de studiu la îndeplinirea finalităților sociale și civice ale educației. În 1978 Consiliul Europei și-a început activitatea în domeniul predării drepturilor omului în școli, considerând istoria drept un obiect de studiu folositor, deoarece:

“drepturile omului au trebuit să fie câștigate și apărate de-a lungul istoriei; drepturile omului nu sunt definitive, noi drepturi apărând pe măsura dezvoltării societății.”

5. Europa se transformă

Transformările politice din anii 1989-90 au modificat harta continentului și, într-o măsură importantă, au schimbat în mod fundamental și modalitatea în care era concepută istoria Europei în curriculum-ul de istorie. Ceea ce se cerea acum era reconstruirea concepției asupra Europei în ansamblu. De-a lungul celor patruzeci de ani de Război Rece, Cortina de Fier a divizat continentul atât fizic cât și mental. În vestul Europei aceasta a generat o perspectiva din ce în ce mai trunchiată asupra continentului, mai ales în manualele de istorie. Pentru istorici era clar că transformările politice aveau rădăcini istorice adânci, că Europa ultimului deceniu al secolului XX reînnoa fire istorice din perioade demult apuse.

Primele conferințe ale Consiliului Europei au concluzionat, cu părere de rău, că era dificil să incluzi Europa în întregime în abordarea istoriei în anii '60, în principal pentru că valorile erau atât de diferite și, mai ales, deoarece interpretarea și înțelegerea a ceea ce este istoria era foarte diferită.

“Aceasta înseamnă acceptarea existenței unei rupturi ideologice în cadrul Europei zilelor noastre. Noi suntem, de fapt, preocupați nu de o comunitate europeană, ci de una vest-europeană, care se extinde în răsărit până în Grecia și în Turcia. Aceasta reprezintă o limitare regretabilă a “ideii de Europa”, dar, după cum se pare, una inevitabilă pentru moment. Numai evoluțiile viitoare la care se poate spera pot determina existența unei comunități mai extinse.”⁷

Acum, în anii '90, a devenit posibilă o concepție integratoare asupra Europei, precum și o perspectivă pan-europeană a istoriei sale. Numărul statelor-membre ale Consiliului Europei a crescut rapid, noii membri căutând să modifice abordarea istoriei. Aceștia au anumite concepții în ceea ce privește continentul pe care membrii mai vechi nu le cunoșteau. Implicațiile acestui fapt au început să fie cercetate imediat, nu în ultimul rând prin întâlniri directe între profesori și alte persoane preocupate de “Predarea istoriei în noua Europă”, titlul primului simpozion interguvernamental pan-european al Consiliului Europei, desfășurat la Bruges în 1991.

6. Primele recomandări ale Consiliului Europei privind istoria predată în școală

Primele conferințe au ajuns la câteva concluzii privind conținutul cursurilor de istorie predate în școală. Acestea au folosit în continuare activității Consiliului Europei.

1. Prima dintre acestea este că istoria nu înseamnă propagandă; cursurile de istorie din școală nu trebuie să constituie încercări de a convinge elevii să accepte anumite concluzii sau soluții privind unele probleme curente.
2. În al doilea rând, era necesară o revizuire a programelor analitice de istorie pentru a se permite realizarea unui context european, în afara istoriei naționale. Consiliul Europei a pledat întotdeauna pentru o istorie europeană în cadrul cursurilor școlare, dar aceasta nu a fost niciodată o recomandare obligatorie, ci doar una dintre posibilități. La întâlnirile Consiliului Europei și apoi în toate reuniunile, a devenit un lucru normal ca profesorii și alte persoane să discute la nesfârșit despre cum să se obțină un

⁷ Otto-Ernst Schuddekopf, op. cit, pag. 71, capitol redactat de Haakon Vigander.

echilibru corect între istoria locală, națională, regională, europeană și universală în puținul timp disponibil în școală.

3. Era clar că istoria națională era importantă: “istoria națională este de o mare, poate fundamentală importanță și ar fi o greșeală fatală ca ea să fie neglijată.” Recent, Consiliul Europei a analizat în detaliu predarea istoriei naționale.
4. În mod repetat conferințele au afirmat că perspectiva istorică eurocentristă este la fel de nesatisfăcătoare ca și cea națională. De-a lungul istoriei a existat o permanentă interacțiune între Europa și restul lumii. Fiecare elev “ar trebui să fie învățat să studieze într-o oarecare măsură o cultură extra-europeană. Un asemenea studiu ar contrasta cu istoria europeană și ar avea un caracter complementar.”
5. Era, totuși, evident că existau multe evenimente și mișcări istorice ce au afectat întregul continent și care formau fundamentul ideii că există o istorie a Europei. O conferință din 1965 a elaborat o listă de 25 asemenea teme. Ele se întindeau de la Feudalism și Cruciade până la Dezvoltarea Capitalismului, Revoluția Industrială și Revoluția Franceză, trecând prin Iluminism, Dezvoltarea Imperiilor Coloniale și Cele două Războaie Mondiale. A trata unele procese istorice precum industrializarea sau dezvoltarea imperiilor coloniale numai din punct de vedere național însemna să li se ofere elevilor o perspectivă greșită asupra naturii acestor evenimente. Experiența națională ar trebui plasată cel puțin într-un context european, reprezentând o parte a unei mișcări mult mai largi. Acesta era un motiv întemeiat pentru a li se prezenta elevilor cel puțin un curs de istorie autentic europeană.
6. Elevii din clasele de liceu ar trebui să studieze istoria contemporană pentru că în mod frecvent problemele contemporane îi determină pe oameni să dorească să cunoască mai multe despre trecutul lor istoric. În special în istoria modernă devine esențială o perspectivă internațională. Dar era, de asemenea, indicat să li se furnizeze elevilor date istorice privind crearea noilor instituții europene, despre originile lor și despre problemele și discuțiile stârnite de evoluția acestora.
7. Istoria este un obiect de studiu la care elevii ar trebui să învețe că există, de obicei, mai multe puncte de vedere asupra evenimentelor. Fiecare elev ar trebui să rețină, prin cursurile de istorie, mai multe perspective privind evenimentele ce trebuie explicate. Dacă unul din scopurile educaționale ale învățării istoriei este creșterea gradului de înțelegere a societăților și a comunităților cărora le aparține elevul, atunci statul național nu mai este singura dintre acestea.

“Copilul este, precum va fi și adultul, membru al mai multor comunități. Dacă predarea istoriei ar începe cu comunitatea locală, a orașului sau districtului, apoi s-ar trece la istoria statului, și așa mai departe la cea a Europei și a lumii, ar fi posibil să se obțină în practică un echilibru satisfăcător între revendicările diferitelor comunități cărora le aparținem cu toții.”⁸

Implicațiile acestor concluzii au fost reafirmate și explicate în toate conferințele ulterioare ale Consiliului Europei.

⁸ M. Charriere, *Predarea istoriei în noua Europă, Raport al simpozionului*, Bruges, Belgia, decembrie 1991. Ref. CC-ED/Hist (93)1.

Capitolul 3 : Conținutul cursurilor de istorie predate în școală în anii '90

1. Context

Există multe indicii că, începând din anii '80 și în continuare în anii '90, guvernele, profesorii și cei însărcinați cu întocmirea curriculum-ului de istorie au devenit mult mai preocupați de istoria predată în școală decât s-au manifestat vreodată începând de la înființarea Consiliului Europei. În noile state membre din Europa Centrală și de Est schimbările politice au transformat istoria într-un subiect de intensă dezbateră publică. Există și aici o dorință puternică de redescoperire a istoriei naționale proprii, de rescriere a acesteia și de prezentare a ei în școli. Modificarea istoriei predate în școală însemna elaborarea unor noi metode de predare și a unor noi manuale, ca și o nouă pregătire metodică pentru profesori. Este o sarcină dificilă ce nu a fost îndeplinită în totalitate.

Și în țările din vestul Europei s-a putut observa o nouă preocupare a guvernelor în legătură cu predarea istoriei naționale. În Franța, președintele Mitterand în 1983, și respectiv în Anglia, ministrul educației în 1984, au ținut discursuri, care au stârnit multe discuții, în legătură cu necesitatea înțelegerii istoriei naționale de către tânăra generație. Aceste subiecte au fost preluate de mass-media și dezbătute pe larg. În câteva țări occidentale au fost dezvoltate noi programe și noi cerințe pentru predarea istoriei în școală. Aceste modificări în plan internațional care au avut loc și în SUA au coincis cu o perioadă de revigorare a conștiinței naționale, de demonstrații cu caracter naționalist, și în care coeziunea statelor naționale pare în anumite privințe mult mai fragilă și mai nesigură decât înainte.

2. Surse de informare

La simpozionul de la Bruges din 1991 asupra "Predării istoriei în noua Europă" tuturor țărilor participante li s-a cerut să înainteze câte un raport privind predarea istoriei la nivel național; o trecere în revistă a acestora formează, de fapt, prima parte a raportului simpozionului⁹.

Au fost primite în jur de 50 de rapoarte și majoritatea au vizat subiecte precum: obiectivele predării istoriei, locul său în cadrul curriculum-ului, programele analitice, legătura cu alte subiecte de studiu, metodele de predare utilizate, materialele didactice utilizate, evaluarea și pregătirea profesorilor. Multe dintre rapoartele din Europa de Vest au surprins schimbările majore ce aveau loc, în timp ce în țările din Europa Centrală și de Est schimbările radicale de-abia începeau. Datele obținute la Bruges sunt extrem de numeroase și foarte variate ca natură. Un studiu comparativ mai sistematic asupra predării istoriei și a curriculum-urilor de istorie în statele membre ale Uniunii Europene la acea dată a fost realizat în 1992. Această cercetare a fost, inițial, realizată de un grup de specialiști care a întocmit ulterior un

⁹ M. Charriere, *Predarea istoriei în noua Europă, Raport al simpozionului*, Bruges, Belgia, decembrie 1991. Ref. CC-ED/Hist (93)1.

raport pe aceasta temă pentru Consiliul Europei.¹⁰ Alături de materialele provenind din alte rapoarte, aceste lucrări ne pot oferi anumite informații asupra poziției actuale a istoriei în școli. Au existat însă mai puține schimbări decât s-ar fi anticipat.

3. Principii directoare

În majoritatea sistemelor educaționale există acum principii directoare oficiale în ceea ce privește curriculum-ul. Aceste principii directoare sunt în mare parte rezumatul cerințelor legale, altele fiind simple indicații bazate pe consensul rezultat în urma anumitor cercetări. Uneori și evaluarea poate fi atribuită acestor principii directoare.

În anumite țări istoria este, în primii ani de gimnaziu, predată împreună cu alte obiecte de studiu de către același profesor, putând să nu fie analizată separat. În Scoția, istoria și geografia sunt incluse în științele sociale, în Franța există legături strânse între istorie și geografie; în celelalte țări istoria și educația civică sunt în strânsă legătură. Unele principii directoare sunt rezultatul experimentelor și al evaluării noilor abordări, ca în Spania. Altele pot impune abordări noi, diferite de experiența profesorilor obișnuiți.

Nu există un consens în legătură cu modul în care ar trebui restructurat curriculum-ul de istorie. Cea mai cunoscută abordare este cea cronologică, deși există și alte modele de selectare a materialului, între care principiile directoare grupate în jurul unor subiecte sau teme fundamentale, precum și unele interdisciplinare. Toate aceste principii directoare indică materia de studiu ce trebuie parcursă în clasă și de aceea operează anumite selecții, unele fiind detaliate și stricte, cu o justificare a alegerilor făcute, altele rezumându-se la a enumera o lista de teme fără prea multe alte detalii.

Alte principii directoare includ cerințe referitoare la modul în care ar trebui predată istoria: se insistă pe anumite abordări, metode și deprinderi pe care elevii ar trebui să le dobândească și să le probeze în activitatea lor; spre exemplu să poată evalua valoarea istorică a unei surse. Accentul pus pe aptitudini echivalează, de obicei, cu un curriculum mai puțin încărcat cu detalii, echilibrul cel mai potrivit dintre acestea fiind foarte controversat. În unele țări manualele ce vor însoți principiile directoare în ceea ce privește curriculum-ul sunt expres precizate, în altele există posibilitatea alegerii între câteva manuale aprobate, iar în restul nu se face nici o referire la manuale.

Aria de cuprindere a principiilor directoare variază și adeseori se consideră că existența lor poate întări poziția istoriei în cadrul curriculum-ului școlar. Pe de altă parte, dacă sunt foarte detaliate, acestea limitează libertatea profesorului de a alege și de a adapta programa în funcție de elevi. Unul dintre scopurile principiilor directoare este de a opera o selecție argumentativă a materialului istoric adecvată pentru elevii de diferite vârste și limitată la timpul relativ scurt alocat materiei în școală. Selecția este o sarcină extrem de dificilă, aflându-se în centrul construcției curriculum-ului, dar și în centrul unei aprinse dezbateri.

4. Privire generală asupra cursurilor de istorie

¹⁰ R. Stradling, *Conținutul curriculum-ului școlar de istorie în Europa*, 1995. Ref. CC-ED/Hist (95)1

Conținutul istoriei predate în școală, pentru perioada în care materia respectivă este obligatorie pentru toți elevii, este încă în mare parte constituit din istoria națională. A existat o lărgire a conținutului pentru a include unele teme de istorie locală, de istorie regională sau universală. Dar perspectiva națională tinde încă să influențeze toate curriculum - urile.

“Elevii petrec foarte puțin timp studiind istoria satului sau a orașului natal; mare parte din curriculum-ul lor este ocupată de istoria națională; există, de asemenea, puțin timp afectat studierii interacțiunii istoriei naționale cu cea regională, precum și pentru acoperirea istoriei universale. În termeni generali, această dimensiune globală se limitează la evenimentele secolului XX și, acolo unde este cazul, la trecutul colonial al propriei națiuni.”

Acolo unde în programele de istorie sunt introduse aspecte de istorie europeană, aceasta are loc, de obicei,

“pentru a pune în lumină propria istorie națională sau pentru perioade în care propria națiune a jucat un rol semnificativ în istoria Europei. Fiecare țară subliniază propria perioadă de strălucire, de exemplu: Franța și Iluminismul, Italia și Renașterea, Germania și Reforma, Anglia și Revoluția Industrială, Spania și Portugalia și Marile descoperiri geografice.”

Rezultatul este că adesea există o perspectivă națională și asupra istoriei europene; într-adevăr, deoarece națiunea depășește granițele politice, o parte din istoria Europei reprezintă, în fapt, o modalitate de a întări mândria națională.

Aceasta este o privire de ansamblu; cazurile particulare sunt, se înțelege, diverse. În Germania și în Europa Centrală principiile directoare plasează de cele mai multe ori istoria într-un context mult mai larg, regional, ceea ce este denumit adesea istorie generală sau universală, dar “accentul cade, mai ales, pe lumea occidentală, cu o preferință evidentă pentru Europa”. În Anglia există o lungă tradiție a unor cursuri separate de istorie națională. Dacă națiunile mai mici par să-și situeze cel mai frecvent istoria națională într-un context regional sau european, observația nu e general valabilă și, chiar și în unele țări mici, curriculum-ul este predominant național.

Perspectiva globală sau internațională este predominantă în ceea ce privește istoria secolului XX. Dar și aici există numeroase limite:

“dimensiunea internațională este dominată de Anglia, Franța și Germania înainte de jumătatea secolului XX și de SUA, Uniunea Sovietică, China și Japonia după 1945.”

Există o opinie foarte răspândită conform căreia o perspectivă globală sau universală este esențială pentru studierea istoriei secolului XX, dar, în realitate, întregi continente, cum ar fi India sau Africa apar prea rar în cursurile predate în școală. Istoria secolului XX este, de obicei, ultima perioadă studiată în cadrul cursurilor obligatorii de istorie, ceea ce îi dă o anumită proeminență. O perspectivă universală asupra altor perioade mai timpurii ale istoriei este rar întâlnită, iar concepția asupra istoriei universale este, în general, una foarte limitată. Pentru cei care au drept sarcină întocmirea curriculum-ului este, în mod evident, dificil să adapteze această concepție pentru elevii de vârste mici, într-un timp limitat. Pentru perioada anterioară secolului XX există convenții larg răspândite asupra abordării potrivite ale unei perspective universale:

“Atenția este îndreptată de obicei spre istoria uneia sau a două țări extra-europene, în majoritatea cazurilor foste colonii, sau spre perioada expansiunii europene și a descoperitorilor, ori spre culturile timpurii care au contribuit atât de mult la formarea civilizației europene.”

În general cursurile de istorie din școală includ în prezent mai multă istorie socială și economică, iar unele scot în evidență istoria culturală și cea a ideilor. Dominația istoriei politice nu mai este la fel de extinsă ca înainte, cu excepția secolului XX. În ciuda acestui lucru, istoria femeilor este mai puțin studiată în școală decât este în cadrul istoriei academice, științifice. Noi tehnici precum istoria orală par să nu fie folosite pe scară largă, deși pot fi adaptate ușor activității din școală. Știința și tehnologia sunt în continuare neglijate, și nici istoria mediului înconjurător nu a pătruns cu adevărat în cursurile predate în școală. Abordarea cronologică de la preistorie până în prezent este încă modelul dominant al curriculum-ului. Câteva țări încep cu date mai târzii; în Anglia și în Țara Galilor cursul din școala secundară începe cu istoria Imperiului Roman. Argumentul în favoarea unei structuri cronologice este că aceasta oferă o perspectivă istorică și o hartă imaginară coerentă a istoriei. În schimb există voci care afirmă că:

“o îmbinare a studiilor de profunzime (de ex. Reforma), a liniilor de dezvoltare (de ex. influența Islamului începând cu secolul VII) și a studiilor comparative (de ex. Europa în secolul XVIII și la sfârșitul secolului XX) ar putea fi la fel de eficientă; o perspectivă istorică se dezvoltă, mai degrabă, prin aplicarea metodelor istorice decât prin învățarea evenimentelor-cheie din fiecare perioadă.”

Istoria națională rămâne obiectul principal de studiu în școală. Acest lucru rezultă în mod clar din toate informațiile existente în rapoartele Consiliului Europei. La un seminar al profesorilor s-a ajuns la concluzia că istoria națională ocupă 40-50% din timpul alocat istoriei în școală în majoritatea statelor europene. Nu numai că istoria națională este centrul curriculum-ului de istorie, dar ea influențează și restul programei. A existat un moment, în anii '70, când se părea că accentul pus pe istoria națională în școală se reduce, în timp ce importanța predării istoriei universale crește. În anii '90 această afirmație nu mai este de actualitate. Autorul acestei anchete asupra predării istoriei comenta astfel:

“Părerea mea este că, în anii '90, asistăm, din nou, la o creștere a interesului pentru istoria națională nu numai în acele țări care au trecut prin transformări spectaculoase și, mai ales, prin schimbări politice, ci și în țările Europei de Vest unde anumiți politicieni au devenit preocupați, pe de o parte de alienarea din ce în ce mai mare în societate a tinerilor dezavantajați și a grupurilor marginalizate, pe de altă parte, de viziunea relativ simplistă și care nu are nimic de-a face cu istoria propriei țări pe care majoritatea tinerilor le dobândesc prin mass-media și, mai ales, prin televiziune.”

Învățarea și predarea atât a istoriei naționale cât și a celei europene în școli au fost discutate pe larg la simpozioanele organizate de către Consiliul Europei pentru profesori și la simpozioanele și colocviile bazate pe experiența unor istorici, precum și a altor persoane implicate în învățământ. Concluziile acestor discuții ridică, pentru ambele domenii, multiple probleme și subiecte de dezbatere.

Capitolul 4 : Complexitatea istoriei naționale

1. Inițiativele Consiliului Europei

De-a lungul anilor '90, Consiliul Europei a acordat o atenție deosebită predării istoriei naționale în cadrul conferințelor și seminariilor sale. Acestea au constituit un răspuns atât la solicitările de ajutor venite din partea noilor state-membre, cât și la interesul tuturor pentru istoria națională. De fapt, a existat un nou proiect pentru a “identifica abordări novatoare în predarea istoriei Europei”. Până în 1995, organizatorii proiectului au observat că:

“Paradoxal pentru un proiect privind predarea istoriei Europei, una din principalele teme de discuție au constituit-o scopurile și posibilele abordări ale predării istoriei naționale.”

Concluzia rapoartelor simpozionului de la Bruges sublinia că un obiectiv major al predării istoriei era:

“să lase moștenire o cultură istorică al cărei scop este de a furniza elevilor conștiința rădăcinilor, a originii lor. Termenul de “rădăcini” poate fi înțeles într-un sens larg, dacă se dorește ca elevii să devină conștienți de istoria regională sau mai largă a societății în și cu care trăiesc.”

Cu toate acestea, era deja clar că:

“revigorarea naționalismului și diversele forme de excludere pot accentua pericolul ca aceste “rădăcini” să fie considerate o justificare, explicită sau nu, pentru refugiarea într-o identitate asumată pe seama altora. În aceasta privință, predarea istoriei pare să fie încă legată de căutarea și asumarea unei identități naționale.”

Pericolele naționalismului au devenit evidente în multe părți ale Europei, exemplele violenței rasiste și războiul din fosta Iugoslavia fiind prezente în fiecare seară la televiziune. Totuși, în deceniile de dinaintea anilor '90 au existat puține dezbateri privind conceptele de națiune sau de naționalism. După cum se observa într-una din primele conferințe, “un elev sau un profesor de la 1900 ar fi cu siguranța mai apt decât noi să trateze conceptele naționalității.” O serie de întâlniri ale Consiliului Europei s-au concentrat asupra problemelor și tensiunilor existente în predarea istoriei naționale în școli și au încercat să descopere noi căi de exercitarea unor influențe pozitive.

2. Identități naționale

În câteva din noile state membre ale Consiliului Europei există voci ce pun întrebări fundamentale în legătură cu cadrul general al istoriei naționale. Ar trebui oare ca acest cadru să se bazeze pe granițele statului actual, proiectate în trecut? Care ar trebui oare să fie concepția asupra istoriei naționale de vreme ce, din punct de vedere politic, statul a fost creat foarte recent? Ce înseamnă istoria națională acolo unde există numeroase minorități naționale? Cum poate istoria națională să creeze un sentiment de apartenență la un anumit

stat câtă vreme istoria recentă este indestructibil legată de grupuri care acum formează alte națiuni?

Asupra ministerelor educației din diferite țări s-au exercitat anumite presiuni pentru a rezolva urgent aceste probleme, deoarece “istoria națională este unul din factorii construirii unei identități naționale.” Acest punct de vedere a fost subliniat în rapoartele majorității țărilor din centrul și estul Europei la un seminar al Consiliului Europei, în 1994 la Graz¹¹. Construirea unei identități ar întări sentimentul de identitate națională, iar acesta este scopul predării ei în școli:

“O atenție deosebită este acordată întăririi identității naționale și popularizării ei.” Iar “istoria noastră națională este prezentată dintr-un punct de vedere național și statal care a fost complet ignorat până în prezent.”

Preocuparea referitoare la identitatea națională a apărut și în statele în care aceasta nu a fost determinată de răsturnări politice. Un seminar ținut la York în 1995 a analizat cu atenție “Rolul istoriei în formarea identităților naționale”. Șeful comisiei însărcinate cu elaborarea planului de învățământ din Anglia a ținut un discurs în care a insistat asupra importanței rolului istoriei în conturarea unui sens al comunității și a unei identități a societății și a deplâns lipsa din manualele de istorie a eroilor și a personajelor istorice model pentru tânăra generație. Această intervenție a stârnit numeroase discuții printre participanți. Cu toate acestea, ea scotea în evidență câteva din îngrijorările legate de istoria națională, exprimate în noile state membre, unde se considera că un consens în legătura cu trecutul național este un element important pentru stabilitatea și viitorul societății. Această dezbateră este frecvent alimentată de presiunile din afara școlii, atât din partea oamenilor politici cât și din partea opiniei publice exprimate în presă.

Pentru indivizi, identitatea națională este doar una din multele identități, și, deși esențială, nu capătă o importanță deosebită decât atunci când este amenințată. Identitățile bazate pe religie, sex, interese profesionale, preferința pentru o echipă de fotbal sau apartenența la o comunitate locală pot avea o importanță mult mai mare în viața cotidiană. Identitățile politice și culturale ar putea să nu coincidă. Într-o lume în care indivizii și familiile se mișcă, iar granițele politice se modifică, mulți oameni au identități multiple. Crescând într-o lume complexă, copiii se văd nevoiți să-și creeze propria identitate care ar putea să nu fie întotdeauna aceeași cu cea a părinților, deoarece experiența fiecărei generații este diferită. Chiar și la nivel individual conceptul de identitate națională poate fi complex.

Profesorii de istorie sprijină idea predării istoriei naționale, deoarece consideră că generația viitoare ar trebui să știe ceva din istoria societății în care trăiesc. Dar profesorii sunt conștienți deseori mai mult decât oamenii politici de complexitatea ideii de identitate națională deoarece lucrează cu elevi provenind din medii familiale și având cunoștințe colective diferite. Atunci când politicienii se îngrijorează în legătură cu sensul identității naționale, ei se arată, de obicei, îngrijorați de situația societății, de grupurile sociale care se înstrăinează de societate. Ei privesc către școli ca spre o modalitate de a ameliora aspectele negative ale actualei societăți, cum ar fi: sărăcia, șomajul, discriminarea, care se regăsesc dincolo de școală.

¹¹ Ann Low – Beer, *Reforma predării istoriei în țările europene aflate în tranziție*, Raportul seminarului de la Graz, Austria, noiembrie 1994, Ref. CC-ED/Hist (95)2.

3. Simboluri naționale : miturile

Recent a început o dezbatere aprinsă în mediile academice în legătură cu națiunea și naționalismul, în legătură cu ce se poate cunoaște din izvoarele istorice despre modul în care s-au constituit națiunile și despre natura identităților naționale. Asupra acestor subiecte există o literatură vastă. Uneori, aceste dezbateri au apărut și în publicațiile de largă circulație. Consiliul Europei a adus în cadrul reuniunilor sale experți din diferite domenii de activitate pentru a dezbate problemele conceptuale fundamentale, ca de exemplu: definițiile diferite ale națiunii, statului, statului-națiune, și modalitățile prin care astfel de concepte se pot schimba de-a lungul timpului. Este clar că, deși predarea istoriei naționale în școală reprezintă o cale de a menține națiunea unită, ea nu este în nici un caz singura cale.

Câteva reuniuni ale Consiliului Europei au insistat asupra altor aspecte ale culturii ce influențează în mod hotărât conștiința națională, și anume sportul modern, care se bazează pe reprezentarea națională. Sportivii de renume joacă rolul unor simboluri naționale și sunt un motiv de mândrie. Simbolurile de diferite tipuri sunt importante pentru definirea identității naționale. Astfel de simboluri fac deseori referire la trecutul națiunii, la făurirea istoriei, dar și la mit și tradiție. În Europa, monumentele publice, statuile există încă din antichitate și sunt distruse sau înlocuite atunci când națiunea dorește să-și redefină identitatea. Uneori astfel de simboluri își pot modifica încărcătura emoțională. Există câteva exemple de sfinți bine cunoscuți încă din Evul Mediu care au devenit, recent, simboluri naționale. Schimbările din conștiința națională pot fi identificate prin modificările simbolurilor heraldice naționale care, de obicei, “exprimă concepția dominantă cu privire la autodefinirea unui stat și la legătura sa cu trecutul.”

În toate țările există diferite ceremonii și sărbători comemorative care conțin referiri la evenimentele din trecutul națiunii, ale căror contexte istorice sunt așteptate să fie explicate elevilor de către profesori. Dar, uneori, astfel de evenimente depășesc cadrul istoric. Istoria populară, deosebită de cea studiată la nivel academic sau școlar, include deseori festivități bazate doar tangențial pe trecutul istoric și dominate de miturile și credințele ce s-au dezvoltat dincolo de situația istorică propriu-zisă. Elementele mitice sunt aspecte frecvente ale identității naționale cu o influență deosebită care se sprijină pe amintirile indivizilor, pe emoții. Acest aspect a fost avut în vedere în cadrul a două reuniuni ale Consiliului Europei la Trondheim (Norvegia) și Visby (Suedia). În ambele cazuri, evenimentele istorice au constituit baza rememorării lor într-o formă modernă, a unor puneri în scenă foarte populare.

“Săptămâna Medievală de la Visby care atrage turiștii în acest oraș medieval înconjurat de ziduri nu are o tradiție deosebită, așa cum justificat s-ar putea crede. În ultimii zece ani manifestarea s-a extins, implicând numeroși locuitori ai orașului, ca și entuziaști veniți de peste tot. Numărul mare de oameni ce poartă costume medievale timp de o săptămână constituie o dovadă a importanței acestei idei și se adaugă unor imagini neobișnuite: călugări din Evul Mediu împingând cărucioare cu copii pe străzile pietruite, în timp ce Cavalerii Ordinului Ospitalierilor așteaptă la rând la supermarket. O conferința a specialiștilor în domeniul istoriei a remarcat cu satisfacție grija oamenilor față de gradul de acuratețe al costumelor și al reflectării modei anului 1361. De aceea, deși nu era pe de-a întregul o surpriză, a fost păcat să se afle că întreaga manifestare s-a bazat pe un mit.”¹²

¹² S. Lang. *Istoria Marii Baltice – O istorie a conflictelor*, Raportul seminarului european al profesorilor, Visby, Suedia, August 1993. Ref: DECS/SE/BS/Sem (94)15.

Săptămâna Medievală de la Visby a constituit, precum aprecia raportul, o excelentă ilustrare a influenței trecutului atât pentru a îmbogăți imaginația, cât și pentru a conduce către o viziune deformată, a falsifica și a romanța istoria. Această conferință a concluzionat că naționalismul triumfător suedez a fost anacronic din punct de vedere istoric: pentru acea parte a lumii, în Evul Mediu, loialitatea se exprima față de un monarh sau un oraș, un sentiment al naționalismului urmând încă să se dezvolte.

De asemenea, la Trondheim, o piesă cu un pronunțat caracter dramatic s-a conturat pe marginea legendelor medievale ale Sfântului Olaf. Aceasta, precum și reconstituirea de la Visby, au fost alcătuite în secolul XX și erau destinate să alimenteze naționalismul local. Primul rege creștin al Norvegiei, Olaf, a murit în lupta contra țăranilor liberi devenind sfântul protector al Norvegiei. Această piesă de teatru este jucată anual pe locul unde s-a desfășurat bătălia și atrage numeroși spectatori la o reprezentație în aer liber. Utilizarea în sens dramatic a trecutului, plin de legende și mituri, are o lungă tradiție, scopul său fiind de a crea emoție și de a prezenta lecții de morală ce pot sluji unor scopuri bune sau rele. În lumea modernă, aceasta reprezintă un aspect al industriei turismului și al moștenirii istorice – strâns legate de trecutul istoric. Raportul cu privire la reuniunea de la Trondheim nota că: “scopul istoriei nu este, în principal, de a crea emoții, ci de a analiza și de a evalua dovezile istorice și apoi de a formula concluzii privind ceea ce ele pot spune despre trecut.”

În timp ce oamenii își folosesc trecutul în diferite feluri, pregătirea în domeniul istoriei îi poate determina pe elevi să pună întrebări, nu numai în legătură cu prezentările dramatice, dar și despre utilizarea istoriei în industria patrimoniului, turism, expozițiile din muzee, precum și în legătură cu contextul istoric real al simbolurilor și monumentelor naționale.

4. Minorități

Istoria națională, așa cum a fost concepută în mod tradițional, reprezintă un tip aparte de istorie. În școli, la fel ca pretutindeni, aceasta este, de obicei, o istorie politică și, de aceea, prin definiție, istoria grupului dominant. Există o istorie a majorității și aceasta tratează, în cea mai mare parte, istoria acelor grupuri sau clase sociale care dețin puterea. În istoria predată în școală, care este foarte schematică, există o tendință de a se scoate în evidență mișcările politice și evenimentele majore, momentele de cotitură ale istoriei naționale, conflictele rezolvate cu succes sau, pentru anumite națiuni, perioadele de expansiune și prosperitate. Dar, în istoria fiecărei națiuni, există și alte întâmplări care sunt reversul temelor dominante. Acestea privesc minoritățile naționale, clasele sociale care nu acced la putere, minoritățile religioase, femeile sau viața cotidiană a celor ce nu au luat parte la evenimentele importante. În ultimii ani, istoricii acordă o atenție din ce în ce mai mare istoriei sociale și culturale a oamenilor obișnuiți, care, într-o măsură mai mare decât istoria politică, tinde să dezvăluie complexitatea experienței istorice naționale.

Consiliul Europei a pledat pentru recunoașterea minorităților naționale și a istoriei lor prin includerea acestora în istoria națională. Ca un exemplu elocvent, începând din 1969, Consiliul Europei a sprijinit un număr de inițiative în legătură cu un anumit grup social marginalizat: țigani. Nu numai că aceștia reprezintă un grup minoritar, dar originea și istoria lor sunt distincte. Sunt nomazi și prezenți în toate țările Europei, făcând obiectul multor discriminări și marginalizări. Majoritatea locuitorilor Europei cunosc puține lucruri despre ei,

deși ei sunt prezenți aici de peste 500 de ani, iar cultura, limba și muzica lor au influențat multe aspecte ale culturii europene. Destinul lor se distinge clar în evoluția istorică a Europei. Cu toate acestea, la un seminar desfășurat în 1994, un participant s-a prezentat afirmând următoarele:

“Sunt un membru al comunității romilor și predau istoria într-un gimnaziu. Nu am găsit nici o mențiune despre țigani în manualele de istorie.”

În 1985, Consiliul Europei a sprijinit publicarea unei lucrări elaborată de un expert și intitulată “*Romi, Țigani, Nomazi*”.¹³ Această mică lucrare, plină de informații și bine întocmită, a fost foarte căutată, a doua ediție fiind publicată în 1994. Un capitol important se referea la școală și la efectele școlarizării asupra familiilor de romi. Mare parte din conținutul acestui capitol este valabil pentru toți copiii aparținând unei minorități: ei nu se pot integra în școli dacă în cadrul acestora nu există o recunoaștere a culturii pe care copiii o aduc cu ei din mediul familial. De exemplu, recunoașterea existenței minorităților în cadrul curriculum-ului de istorie “oferă elevilor o perspectivă multiplă, mult mai bogată și dă posibilitatea fiecăruia să regăsească elementele proprii sale identității în perspectiva relației sale cu ceilalți.” Mai mult decât atât, această perspectivă multiplă prezintă și majorității o concepție diferită a națiunii:

“Un program național care să privească minoritățile în cadrul predării istoriei [...] trebuie să se preocupe și de relațiile, și de interdependența dintre majoritate și minorități [...] predarea istoriei minorităților trebuie să țină cont și de rolul minorităților de a ajuta majoritatea sau națiunea să-și înțeleagă propria istorie.”

În timp ce câteva seminarii ale Consiliului Europei au recomandat introducerea istoriei minorităților, trebuie avute în vedere și posibilitățile practice, timpul redus alocat istoriei în școli. După cum a remarcat un delegat dintr-o țară proaspăt admisă, “guvernul a fost de acord să includă istoria minorităților, dar acestea sunt atât de numeroase încât este greu de găsit o modalitate practică de a o face.” Situația e diferită de la o țară la alta, dar și în diferite zone ale aceleiași țări. O posibilă cale ar fi aceea de a rezerva mai mult timp în planul de învățământ pentru obiectele de studiu opționale, pe care profesorii le pot adapta în funcție de elevi.

Regimul aplicat grupurilor minoritare în cadrul școlilor influențează în egală măsură și copiii aparținând majorității în privința modului în care diferitele grupuri ale unei societăți ar trebui să conviețuiască. Atitudinile esențiale în legătură cu recunoașterea egalității în drepturi și a democrației în societățile pluraliste încep să fie învățate în școală. Modul în care este utilizat curriculum-ul de istorie are și implicații civice. Experții Consiliului Europei au ajuns la concluzia că o istorie națională integratoare este esențială pentru societățile democratice.

5. Istoria ca factor de dezbinare

Pentru multe state din Europa, “istoria națională” nu este o simplă poveste. În noile state-membre,

¹³ J-P Liegeois, *Romi, Țigani, Nomazi*, Council of Europe Press (1994), Ref. ISBN 92 871 2349 7.

“o dificultate deosebită pentru școli este de a afla cum poate fi predată istoria națională recentă, care a divizat societatea, cu precădere acolo unde au existat confruntări și vieți pierdute sau irosite în închisori.”

Deocamdată aceste probleme sunt cele mai acute în noile state membre deoarece multe din aceste țări au fost martorele unor evenimente foarte dureroase, încă prezente în memoria colectivă și care pot fi subiecte greu de predat în școală. Dacă autorii curriculum-ului național de istorie nu pot rezolva aceste probleme, atunci profesorii se pot confrunta cu situații foarte diferite. Ei trăiesc în societățile locale în care predau și sunt responsabili în fața părinților, ale căror vieți și păreri le cunosc, despre ceea ce învață tânăra generație.

Aceste probleme au preocupat, de asemenea, și alte țări. Istoria cuprinde numeroase probleme dureroase și controversate. Acolo unde se întâlnesc în istoria recentă, există numeroase semne de întrebare despre cum să fie prezentate tinerei generații. Predarea temei privind Holocaustul reprezintă un astfel de subiect și mulți istorici și profesori reflectează încă asupra modalităților de a-l înțelege și a-l preda. Acum 20 de ani în Spania, profesorii au încercat să polemizeze asupra căilor de a preda un război civil cumplit. Un subiect ceva mai îndepărtat în istorie, ca de exemplu imperialismul european, poate ridica încă probleme în zilele noastre, deoarece efectele colonialismului se întind până astăzi.

În Irlanda de Nord a fost nevoie de multă înțelepciune pentru a preda o istorie autentică într-o societate atât de divizată. Profesorii din Irlanda de Nord și-au prezentat punctele de vedere la câteva întâlniri ale Consiliului Europei. Acolo însuși conceptul de istorie națională a fost și este încă disputat de generații. Profesorii se confruntă cu o concurență acerbă a unei “istorii populare”, a “istoriei străzii”.

“Drapelele și picturile de pe ziduri afirmă cu putere două tipuri de naționalism”.
 “Aceste picturi murale sunt imagini puternice reprezentând o utilizare aparte a istoriei pentru a prezenta un anumit punct de vedere. Aici nu își au locul prezentarea obiectivă a unor cauze complexe, analiza interdependențelor dintre evenimente sau judecățile echilibrate.”

În contextul politic din Irlanda de Nord s-au făcut câțiva pași pentru menținerea istoriei în școli. Profesorii de istorie au depășit barierele profesionale, colaborând cu Ministerul Educației pentru a elabora tehnici și abordări noi în predarea istoriei. Până la sfârșitul anilor '80 aceste inițiative au fost preluate de către guvern. A fost elaborat un curriculum de istorie cu structură comună, care, după largi consultări, a devenit baza legală a istoriei predate în școală începând cu 1991. Pe lângă aceasta, școlilor li se cere să introducă o materie de studiu numită “Educație pentru înțelegere reciprocă” pe toată durata anilor de studiu. Toate acestea sunt prezentate excelent într-un raport al Consiliului Europei din 1994. Într-adevăr, tehnicile de predare-învățare sunt similare cu cele aplicate de Consiliul Europei în toată Europa; este vorba în esență de punerea în legătură a profesorilor și elevilor, dincolo de bariere naționale și religioase, prin proiecte și discuții comune, și de crearea unui cadru în care să poate fi cercetate și discutate chestiunile controversate. Legăturile între școlile din Europa au fost realizate în cadrul unui Proiect de Studii Europene special creat, folosindu-se tehnici moderne de comunicare. Câțeva mii de profesori și de elevi au fost implicați în stabilirea de contacte cu alți elevi, dincolo de limitele comunităților și de frontierele naționale.

Acțiunile concrete în sprijinul guvernelor sunt cruciale pentru susținerea unor astfel de inițiative. În Irlanda de Nord acestea au fost determinate de nevoia generală de a trăi într-o societate mai liniștită. Raportul asupra curriculum-ului de istorie se sprijină pe: “o gândire deschisă și respectul pentru o serie de posibile interpretări bazate pe probe istorice și pe obiectivitate.” Astfel, istoria trebuie abordată ca un obiect de studiu în învățământ. Guvernul a sprijinit o abordare corectă din punct de vedere istoric a unui trecut zbuciumat, în speranța că acest lucru va îmbunătăți relațiile din cadrul comunității în viitor. Au fost investite fonduri guvernamentale pentru achiziționarea de materiale didactice necesare noului curriculum de istorie, inclusiv cărți scrise în colaborare de către profesori din ambele părți ale barierei profesionale. Înainte de adoptarea acestor decizii, istoria predată în școală era o formă de propagandă confesională, iar adeseori subiectele sensibile și istoria recentă nici nu erau predate, deoarece profesorii simțeau că nu puteau dezbate aceste probleme în lipsa unor materiale didactice adecvate.

Există totuși un număr de țări europene în care pot fi întâlnite mai multe versiuni ale istoriei naționale predate în școală, deși nu toate aceste versiuni sunt accesibile tuturor elevilor. Într-un anumit sens, acestea sunt istorii diferite, dar variațiile existente în istoria națională nu au ridicat probleme. Ele reflectă constituțiile naționale și sunt urmarea experienței istorice diferite. În landurile germane, în diferitele regiuni ale Regatului Unit al Marii Britanii, în Elveția, în Spania versiunile istoriei naționale care sunt predate în școli au un puternic accent regional. De asemenea, versiunile diferite au origini comune, dar variază în ceea ce privește conținutul și punctele de vedere. Există multe avantaje în prezentarea unei viziuni multilaterale a istoriei colectivității, nu în ultimul rând faptul că oferă o anumită protecție împotriva versiunilor mai simpliste ale istoriei naționaliste.

6. Există o istorie oficială?

Istoria predată în școală este, de multe ori, o formă de istorie oficială. În majoritatea țărilor, conținutul curriculum-ului de istorie este în cele din urmă decis de organismele guvernamentale. Istoria, ca și restul planului de învățământ, face parte din legislație; profesorilor li se cere, prin lege, să predea anumite subiecte, ce includ în mod necesar probleme de istorie națională, indicate mai mult sau mai puțin detaliat. Uneori schimbările din cadrul curriculum-ului și modalitățile de examinare pot începe la nivelul de bază al sistemului educațional, însă modificările majore necesită de obicei și intervenția guvernamentală, iar după dezbateri și consultări, în cele din urmă este nevoie de modificarea legislației.

Statutul public și semi-oficial al istoriei predate în școală a fost discutat de reprezentanți din toate noile state membre ale Consiliului Europei din 1994 la seminarul de la Graz. În câteva țări au existat controverse în ceea ce privește noile versiuni ale istoriei naționale incluse în manuale. Aceste dispute se manifestă mai acut în privința istoriei naționale recente și mai puțin asupra altor aspecte ale istoriei. În țările în care costul manualelor este suportat de Ministerele Educației, aceste texte pot fi ușor considerate drept istorie “oficială”. Dar chiar și în țările în care nu există un asemenea sprijin oficial guvernamental, manualele de istorie sunt văzute uneori drept o versiune publică a istoriei “noastre”, fiind criticate ca inadecvate sau lipsite de valoare. Manualele de istorie sunt rareori apreciate. În multe țări fie a existat, fie există, o conspirație a tăcerii asupra aspectelor mai sensibile sau controversate ale istoriei naționale și o înțelegere tacită de a nu le include în programele și manualele școlare. În țările în care istoricii sunt complet în afara controlului

guvernului, guvernele păstrează totuși, de obicei, o influență considerabilă asupra istoriei predate în școală, nu numai prin legislație, ci și prin inspecții și examene.

Există o a doua accepție a afirmației că istoria predată în școală este o formă de istorie oficială: ea trebuie să fie o versiune a istoriei naționale cât mai acceptabilă pentru opinia publică. Aspectele istoriei predate în școală sunt cele mai criticate în țările cu cele mai deschise dezbateri publice. În toate țările europene, modificările aduse istoriei naționale predate în școală vor conduce în mod inerent la dezbateri publice. Se poate spune că istoria predată în școală este forma cea mai publică a istoriei, versiunea istoriei naționale cea mai accesibilă publicului larg și despre care, în societățile democratice, pot avea loc numeroase dezbateri.

7. Istorie națională sau naționalistă?

Un raport al unui seminar al profesorilor organizat de Consiliul Europei începe prin a afirma că:

“Toți participanții au fost de acord că istoria națională este o parte integrantă a oricărui curriculum și manual, și trebuie predată în clasă. Elevii, ca și alți indivizi, trebuie să aibă o minimă pregătire în ceea ce privește limba, istoria și moștenirea lor culturală.”

Importanța istoriei naționale a fost afirmată în mod repetat de către profesori în cadrul întâlnirilor Consiliului Europei. Totuși, profesorii sunt conștienți în mod clar că “pasul de la predarea unei istorii naționale la predarea unei istorii naționaliste poate fi unul foarte mic”. Propria lor pregătire istorică le arată cât de ușor pot deveni orele de istorie un mijloc de îndoctrinare politică.

“În multe țări poate exista tendința din partea grupurilor de presiune, din partea unor segmente ale opiniei publice sau din partea politicienilor de a folosi istoria ca pe un mijloc de a induce un sentiment de superioritate și, în unele cazuri, de ură față de “ceilalți”, fie că aceștia sunt state sau grupuri etnice minoritare”

Profesorii de istorie menționează întotdeauna pericolele, limitările și condițiile ce fac imposibilă o abordare realmente istorică a istoriei naționale. De exemplu, raportul unui important simpozion din 1993 a reținut că:

“grupurile de lucru au fost de acord că este legitim ca programa de istorie să fie considerată un mijloc de dezvoltare și de menținere a unui sentiment de identitate națională, dar numai cu respectarea anumitor condiții. În primul rând, acestea au dorit să sublinieze distincția, făcută în câteva dintre prelegeri, între “identitatea națională” și “naționalism”, considerându-se că nu este legitim ca istoria să fie predată astfel încât să promoveze atitudini naționaliste. În al doilea rând, unii participanți au considerat că în acele țări în care populația nu este omogenă din punct de vedere etnic și cultural, trebuie găsit un echilibru, spre exemplu între dezvoltarea și menținerea unui sentiment de identitate politică comună și recunoașterea deplină a istoriei grupurilor etnice și culturale minoritare și a contribuției lor la istoria statului sau a națiunii ca întreg.”

Raportul acestui simpozion remarca anumite incertitudini în legătură cu scopurile predării istoriei naționale, precum și o anumită dezaprobare a cerințelor ce pot fi impuse profesorilor în legătură cu istoria națională. Însă:

“Importanța unor conferințe precum aceasta constă în faptul că problemele sunt scoase la lumină și este posibil un schimb de opinii. Trebuie întreprins mai mult la nivel internațional pentru a încuraja dezbateri similare între cei însărcinați oficial cu întocmirea recomandărilor și a regulamentelor ce privesc curriculum-ul.”

La un alt seminar s-a remarcat distincția dintre istoria națională și istoria naționalistă care poate să rezide în terminologie: sensul unor noțiuni precum “națiune” sau “minoritate” poate fi foarte important. Este oare corect ca profesorii să folosească termeni ca “noi” și “ei” în istorie? Participanții au analizat influența televiziunii și a presei, precum și a manualelor și a istoriei populare asupra picturilor cu graffiti de pe străzi. Concluzia a fost că, în ceea ce privește identitatea și conștiința națională:

“agenții sociali din afara sistemului școlar joacă, probabil, un rol mai important.”

De vreme ce istoria a fost folosită, și nu întotdeauna corect, de către forțe din afara școlii, rezultă că una din finalitățile istoriei predate în școală trebuie să fie:

“aceea de a asigura elevilor instrumentele, cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare pentru a putea distinge folosirea corectă sau incorectă a istoriei.”

Elevii trebuie să învețe să evalueze corect valoarea tuturor surselor de informare, a articolelor din presă, precum și a manualelor ca probe istorice.

“A existat o dorință generală de a avea manuale care să prezinte elevilor mai multe puncte de vedere și care să le ofere posibilitatea de a-și folosi îndemânarea. Acest lucru este important mai ales în cazul confruntării cu pericolul unei istorii naționaliste sau șovine. Elevii trebuie să dobândească deprinderile necesare pentru a descoperi și a demasca propaganda.”

Mulți se întreabă cât de departe ar trebui să meargă profesorii de istorie în tratarea problemelor controversate și sensibile ale trecutului și ale conștiinței naționale. La această întâlnire s-a ajuns la concluzia că asemenea aspecte trebuie tratate ori de câte ori este posibil, de vreme ce școala este, probabil, singurul loc în care pot fi studiate. Istoria predată în școală ar putea astfel să conducă, cel puțin, la o mai mare înțelegere a izvoarelor istorice și a surselor istorice de conflict din societatea contemporană. Se considera astfel, cu deosebire, că:

“ profesorii de istorie au obligația să nu fie neutri, mai ales acolo unde se manifestă aspecte de șovinism, xenofobie și rasism”.

Totuși, abordarea unor anumite aspecte controversate în sălile de curs pot pricinui profesorilor de istorie numeroase probleme, fiind nevoie de mult curaj din partea acestora. Este nevoie, în acest sens, de sprijinul școlii, al comunității, al guvernelor.

Un nou sprijin îl constituie **Euroclio** (Conferința Asociațiilor Profesorilor de Istorie din Europa). Organizația a fost fondată în anul 1993 sub auspiciile Consiliului Europei, care

a acționat intens pentru a o sprijini și pentru a-i face cunoscute activitățile. Au existat, de asemenea, numeroase cereri pentru alcătuirea unei Carte a profesorilor de istorie, care să ofere o protecție împotriva presiunilor exercitate asupra lor. Organizațiile internaționale pot oferi, ele însele, sprijin prin publicitate. Există o părere generală, după cum se afirma la o conferință, că:

“ profesorii de istorie nu sunt obligați să prezinte în mod mecanic versiuni oficiale ale miturilor naționale și ale propagandei”.

Conform concluziilor acestui seminar, așteptările societății în privința predării istoriei în școli sunt contradictorii. Pe de o parte:

“există o părere generală conform căreia istoria din cadrul sistemului educațional joacă un rol important în formarea identității naționale. De aici rezultă interesul față de acest obiect de studiu manifestat de către politicieni și de opinia publică din toată lumea”.

Pe de altă parte, este evident că factorii exteriori școlii sunt de multe ori mult mai influenți în ceea ce privește sentimentul național și identitatea națională. Această influență se bazează pe o perspectivă foarte subiectivă, pseudo-istorică asupra trecutului național. Un istoric a remarcat într-o conferință anterioară că de la istoria predată în școală se așteaptă două lucruri, în special, în cazul elevilor de vârste mai mari. Astfel, ea trebuie să transmită cunoștințe și metode științifice și să învețe elevii să gândească și să fie critici. În al doilea rând, însă, i se cere să fie constructivă, să dea autenticitate și să întărească conștiința națională prin intermediul educației istorice. Între aceste două funcții există tensiuni, ce se manifestă, de altfel, și în activitatea istoricilor, care sunt apreciați de societate mai ales atunci când emit interpretări noi și consistente ale trecutului pe care le obțin frecvent printr-o reinterpretare critică.

8. Câteva implicații practice

1. Consiliul Europei a afirmat întotdeauna că școala trebuie să ofere elevilor o educație istorică autentică. Există, desigur, contradicții între ceea ce se așteaptă de la istoria predată în școală atât din partea politicienilor, cât și din partea opiniei publice, iar acestea se manifestă mai acut în cadrul abordărilor recente ale istoriei naționale. În 1996 Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei, în recomandarea sa asupra istoriei predate în școală și asupra învățării istoriei în Europa, arăta:

“ Conștiința istorică constituie o abilitate socială importantă. În lipsa acesteia, individul este mai vulnerabil în fața manipulărilor politice sau de altă natură “.

Pentru majoritatea tinerilor, istoria începe în școală. Aceasta nu înseamnă că istoria trebuie să fie o simplă învățare pe de rost a unor date istorice întâmplătoare; istoria predată în școală trebuie să reprezinte o inițiere în domeniul modalităților de acumulare a cunoștințelor istorice, trebuie să dezvolte abilitățile critice și să ofere elevilor calea către o atitudine democratică, tolerantă și responsabilă.

2. Istoria predată în școală a fost folosită de către factorii politici în vederea îndoctrinării ideologice, devenind obiectul de studiu cel mai expus unor astfel de manipulări. Dar chiar

protejarea istoriei împotriva manipulărilor de tot felul este tot responsabilitatea guvernelor. În opinia Consiliului Europei:

“cetățenii au dreptul să învețe o istorie nemanipulată. Statul trebuie să ocrotească acest drept și să încurajeze o abordare științifică, fără denaturări politice sau religioase, în tot ceea ce se predă.”

Guvernele au o influență considerabilă asupra istoriei predate în școală, prin intermediul legislației și prin ministerele educației, ele putând folosi istoria fie ca “o afirmare a identității naționale”, fie pentru a sprijini o abordare critică și deschisă a istoriei naționale.

3. Un cadru general mai flexibil pentru curriculum, cu subiecte opționale, ar putea integra și istoria minorităților și a comunităților locale:

“În societățile divizate, multietnice și multirasiale de astăzi, ar putea fi necesară includerea unor posibilități separate pentru diferite grupuri de a-și prezenta propria istorie, într-un cadru stabilit la nivel național.”

Proiectele de istorie locală pot reflecta istoria minorităților din regiunea sau orașul respectiv, aceasta putând fi considerată ca o alternativă reală la istoria națională. O introducere în istoria minorităților reprezintă o cale către educația civică reală și pentru copiii aparținând majorității.

Capitolul 5: Istoria Europei în cadrul curriculum-ului școlar

Istoria națională și cea a Europei nu reprezintă obiecte separate de studiu decât în câteva țări. Un seminar din 1991 asupra “Predării istoriei Europei și a noțiunilor despre societate” nota:

“Se vorbește despre istoria națională, dar aceasta este o idee falsă: nu există o singură națiune în Europa a cărei istorie să nu fie legată de cea a Europei, a întregului continent. Odată ce elevii vor realiza acest lucru, vor fi capabili să privească dincolo de cele mai tendențioase mituri ale trecutului, propăvăduite de formele extreme ale naționalismului.”

Cantitatea și întinderea istoriei Europei predată în cadrul învățământului de bază variază în diferite sisteme școlare, astfel încât este dificil de prezentat o imagine generală. Sinteza rapoartelor din toate țările participante la simpozionul de la Bruges din 1991 concluziona :

“Toți tinerii din Europa au șansa de a descoperi evoluția unor regiuni și a unor țări diferite de cele proprii.”

Toate informațiile existente arată că această generalizare este apropiată de realitate, dar concepția asupra Europei și asupra istoriei sale este în general influențată de perspectiva națională. În anumite zone, mai ales în Europa de Nord, există o perspectivă mai largă, regională. Chiar și această perspectivă este, însă, una limitată în ceea ce privește Europa ca întreg. Timpul afectat istoriei în școli este foarte limitat, ceea ce reprezintă o constrângere serioasă, astfel încât, pentru majoritatea elevilor, studiul istoriei Europei se reduce la câteva teme. Consiliul Europei a analizat atent, în câteva întâlniri, felul în care este prezentată în școli istoria Europei, o foarte bună anchetă asupra “Conținutului curriculum-ului de istorie în școlile din Europa” fiind publicată în 1995.¹⁴

1. Definițiile Europei

Termenul ‘Europa’ are multe sensuri ce s-au modificat de-a lungul istoriei. În anumite momente, inclusiv în prezent, au existat mai multe definiții diferite în același timp. Ancheta menționată mai sus atrage atenția asupra diferitelor definiții ale istoriei Europei ce rezultă implicit din curriculum-uri și din ultimele încercări de a elabora noi manuale. Există două definiții principale. Prima dintre ele are în vedere o abordare cronologică, concentrându-se pe mișcările și evenimentele comune și subliniind unitatea Europei. Cea de-a doua concepție are în vedere anumite perioade, scoțând în evidență diversitatea precum și tensiunile și conflictele, uneori dinamice, din istoria Europei. Ambele concepții au și plusuri și minusuri. Elevilor de vârste mai mari trebuie să li se explice mobilitatea conceptului.

¹⁴ R. Stradling, *Conținutul curriculum-ului de istorie în școlile din Europa*, 1995. Ref. CC-ED/Hist. (95) 1

2. Practici actuale

Integrarea istoriei Europei în cadrul cursurilor școlare se poate face în mai multe feluri, existând câteva caracteristici generale ale locului său în structura curriculum-ului de istorie.

1. Temele de istorie a Europei sunt de obicei legate de perspectiva națională. Acolo unde istoria națională este predată în context european, continentul nu va fi privit ca întreg, ci numai în relație cu istoria națională.

Mare parte din predarea istoriei Europei se face dintr-o perspectivă mai degrabă regională decât continentală: accentul se pune pe istoria Europei de Nord, a Mării Mediterane, a bazinului Mării Egee, a Europei Centrale, a Țărilor Baltice sau a Scandinaviei. La un seminar desfășurat în Republica Cehă în 1996, participanții au ajuns la concluzia că fiecare țară privește tratatele de la sfârșitul Primului Război Mondial din propria perspectivă regională. Acele tratate care nu sunt relevante pe plan local sunt omise complet, astfel încât, de exemplu, elevii din restul continentului nu învață despre evenimentele ce privesc Grecia și Turcia.

2. Există, totuși, câteva teme de istorie a Europei a căror predare este foarte răspândită, așa cum se arată în graficul conținut de ancheta din 1995 (vezi Anexa II). Teme similare au fost identificate și în anii '60. Nu toate aceste teme sunt cuprinse în fiecare curriculum. Deși asemenea teme se bazează în privința detaliilor pe experiența națională, profesorii le pot folosi pentru a dezvolta o perspectivă europeană sau comparativă la elevi. La fel cum există o diversitate considerabilă între diferitele sisteme școlare, există diferențe în cadrul fiecărui sistem în ceea ce privește felul în care școlile și profesorii interpretează recomandările oficiale.

3. Planurile de învățământ ce conferă cursurilor o viziune atotcuprinzătoare asupra istoriei europene pe termen lung nu sunt ceva obișnuit. Ancheta din 1995 dă exemplul Luxemburgului, unde există un curs de istorie cu durata de trei ani care începe cu Imperiul Roman și se termină cu colapsul socialismului în Europa de Est. Și în Portugalia accentul se pune pe istoria Europei și pe cea universală, istoria națională predându-se în cadrul învățământului post-obligatoriu. În Europa Centrală și în anumite părți din Germania istoria națională se predă împreună cu cursuri de istorie universală sau generală, care sunt, de fapt, în mare parte, cursuri de istorie a Europei.

4. În mod interesant, câteva din noile planuri de învățământ elaborate în Europa Centrală și de Est pun un mare accent pe istoria Europei. Raportul din 1995 dă un exemplu din Slovenia și comentează că respectivele programe acoperă aproape în aceeași măsură evenimente din țările Europei Occidentale și din istoria națională. La un alt seminar din 1991, chiar țările din Europa Centrală au dorit noi planuri de învățământ prin care istoria națională să fie predată întotdeauna în context european.

5. Există exemple de cursuri școlare concepute astfel încât, pe durata acestora, perspectivele națională, europeană și universală să interacționeze din punct de vedere conceptual. Asemenea cursuri nu sunt ceva obișnuit, însă programa franceză pentru primele clase de gimnaziu oferă un astfel de exemplu :

**Versiune prescurtată a curriculum-ului de istorie pentru ciclul II
(vârsta: 11-13 ani) în Franța**

Vechiul Regim

Ideile de proprietate, schimbări sociale și demografice și mișcări de populație; evoluția treptată a statului; crearea unei monarhii stabile; munca, tehnologia și societatea în secolul XVIII.

Revoluția franceză și Imperiul

Principalele personalități; etapele cronologice; documente importante ale epocii; impactul Revoluției în afara Franței; impactul ideilor revoluționare și dezvoltarea Imperiului.

Franța, Europa și lumea în secolul XIX

Economie, societate, națiuni în Europa: dezvoltarea liberalismului, mișcări sociale, idei religioase, naționalism și internaționalism;
Franța și francezii: dezvoltarea democrației, ideologii, schimbări sociale, evoluții politice în Franța secolului XIX, evoluția mentalităților;
Europa și lumea: colonialism, exploatare și cuceriri. (NB. Acest capitol trebuie să includă studierea unei civilizații non-europene).

6. O perspectivă comparativă, care să ceară profesorului să compare evenimentele din istoria națională cu experiența istorică a altor țări, este mai des întâlnită. Există diferite astfel de abordări comparative: de exemplu discuția poate fi grupată în jurul unei teme, ca în cazul comunității de limbă franceză din Belgia, unde elevii analizează sistemul de guvernământ absolutist și reprezentativ în Franța, Anglia, Țările de Jos, Rusia și Europa de Est. În anul următor ei studiază revoluțiile din Franța, Statele Unite, Germania și Italia și apoi mișcarea revoluționară din Belgia. O altă formă constă în studierea unei perioade de conflict: în Irlanda de Nord, elevilor li se cere să studieze rivalitatea economică, politică și religioasă dintre Anglia și Spania la sfârșitul secolului al XVI-lea și să analizeze impactul acesteia asupra națiunii irlandeze și olandeze. În acest caz elevilor li se cere să analizeze rivalitățile și conflictele în care au fost implicate atât țările lor, cât și altele. S-a pus problema dacă abordarea comparativă nu este prea complicată pentru elevi cu vârste cuprinse între 11 și 15 ani. În practică, însă, elevilor li se cere numai ocazional să studieze evenimentele dintr-un astfel de punct de vedere comparativ european.

7. Unele momente din istoria Europei sunt mai importante decât altele:

“În general, se studiază într-o oarecare măsură Grecia antică și despre Imperiul Roman ... Evul mediu este adesea tratat fragmentar ... Descrierea evenimentelor și a mișcărilor de la sfârșitul Evului mediu până la mijlocul secolului XVIII este limitată.”

8. Scara temporală variază foarte mult: în istoria veche, elevii pot studia evenimente derulate pe parcursul a câtorva secole. În perioada modernă, temele se întind rareori pe mai mult de 50 de ani. O abordare pe termen lung este utilă pentru înțelegerea anumitor evenimente, însă predarea istoriei moderne nu permite folosirea ei.

9. Istoria secolului XX pune accentul pe relațiile politice internaționale și pe crearea instituțiilor supra-naționale, și:

“este demn de notat că îngrijorări în legătură cu valoarea educațională limitată a unei asemenea abordări au fost exprimate cu regularitate la întâlnirile Consiliului Europei încă de la mijlocul anilor '70.”

Foarte adesea:

“ideea europeană și construcția Europei nu par să primească o atenție constantă decât în lecțiile de educație civică.”

10. În fine, istoria țărilor din Europa Centrală și de Est nu apare aproape deloc în programele de istorie din țările vest-europene. Profesorii din aceste țări au fost dezamăgiți să descopere că cei din Vest nu cunosc nici măcar cele mai importante evenimente din istoria restului continentului. Se pare că actuala generație de studenți din Vest își manifestă curiozitatea în legătură cu restul Europei, în parte datorită a ceea ce află prin intermediul televiziunii. Însă prea puține referiri la istoria celeilalte jumătăți a Europei și-au făcut loc până acum în manualele vestice. Istoricii au elaborat deja multe cărți noi de istorie a unor țări din Europa Centrală și de Est pentru adulții interesați. În manualele de istorie, însă, noile preocupări istorice își fac loc cu greu și există puține țări care au mecanisme instituționalizate pentru a verifica dacă manualele reflectă tendințele istorice curente.

3. Opiniile Consiliului Europei

Consiliul Europei a susținut întotdeauna idea că istoria predată în școală trebuie să includă istoria Europei, și că modificările majore, evenimentele semnificative și personalitățile importante trebuie să fie cunoscute pe scară largă. Din când în când anumite grupuri au susținut existența unor teme comune de istorie europeană, cerându-se chiar elaborarea unui manual comun de istorie a Europei. Această concepție a fost întotdeauna respinsă de către Consiliu, care a considerat că este mai potrivit să se recunoască și să se încurajeze o diversitate de abordări. În mod similar, ar fi mai bine să existe mai multe manuale, și încă și mai bine ca acestea să fie publicate nu numai la nivel local, ci la un nivel mai larg.

Încă de la primele sale întâlniri, Consiliul Europei a subliniat faptul că nu este în favoarea unei abordări eurocentriste și că :

“ nu este de acord cu folosirea istoriei ca propagandă pentru unitatea Europei, cu atât mai puțin cu o așa-numită ‘euro-istorie’.”

Conferința Permanentă a Miniștrilor Educației din Europa, care a avut loc la Kristiansand, în Norvegia, în 1997, recomanda:

“autoritățile din domeniul educației trebuie să revizuiască programele de învățământ, pentru a se asigura că acestea reflectă bogăția și diversitatea istoriei Europei. Consiliul Europei trebuie să sprijine aceste eforturi, prin organizarea de întâlniri între istorici, cei ce elaborează programe, autori de manuale și reprezentanți ai

profesorilor și ai editorilor pentru a crea curriculum-uri și manuale cu o dimensiune europeană. Mai mult, miniștrii RESPING categoric ideea unei încercări de a impune o versiune uniformă sau standardizată a istoriei Europei școlilor din statele membre.”

Raportul simpozionului de la Bruges, din 1991, sugera că:

“este nevoie să regândim viziunea noastră asupra Europei și asupra popoarelor sale în predarea istoriei. Acest proces trebuie să țină seama de un fapt social: mobilitatea din ce în ce mai mare a populației și mai ales a tineretului Europei. Un număr de rapoarte menționează acest fapt, ceea ce face mai dificilă menținerea unor frontiere mai mult sau mai puțin rigide în privința programelor analitice de istorie.”

Există multe constrângeri asupra istoriei predate în școală: elevii au o vârstă mică, timpul este redus, iar examinările și evaluările influențează din ce în ce mai mult ceea ce se poate face. În general, însă, și în ciuda multor schimbări, curriculum-ul școlar de istorie este adesea limitat și chiar depășit în ceea ce privește felul în care este prezentată istoria Europei. Un important simpozion desfășurat la Praga în 1995, rezultat al unui proiect cu durata de doi ani asupra “Predării istoriei în noua Europă”¹⁵, nota că noile abordări ale istoriei și ale concepției despre Europa nu au reușit să se integreze în curriculum-urile școlare și că acest proces se desfășoară foarte lent.

“Trebuie să reanalizăm felul în care este predată istoria modernă. În multe cazuri, vechile programe au ignorat schimbările de după 1989, dar profesorii de istorie sunt conștienți că elevii nu ignoră evenimentele și schimbările contemporane. Dacă nu discută aceste schimbări cu profesorii de istorie, elevii vor deveni dependenți de mass media, mai ales de televiziune, pentru a se informa. Cu câteva excepții notabile, televiziunea tinde să prezinte o perspectivă non-istorică.”

E posibil să nu fie nevoie de schimbări majore ale curriculum-ului. Ceea ce se cere este o nouă perspectivă, un nou mod de a concepe Europa și istoria sa în cadrul curriculum-ului școlar. Acest lucru are implicații importante asupra pregătirii profesorilor. Anumite întâlniri și rapoarte ale Consiliului Europei au făcut sugestii în legătură cu schimbarea. Constrângerile și problemele practice care frânează modificarea curriculum-ului sunt considerabile, dar în anii '90 Consiliul a exprimat necesitatea unei noi concepții în ceea ce privește predarea cunoștințelor despre Europa. Au existat multe inițiative și proiecte noi pentru găsirea unor căi de dezvoltare a unor noi perspective asupra istoriei Europei.

¹⁵ R. Stradling, *Înțelegerea reciprocă și predarea istoriei Europei: dificultăți, probleme, abordări*. Praga, Republica Cehă, 1995. Ref: CC-Ed /Hist (95) 16.

Capitolul 6: Noi perspective asupra istoriei Europei

Noile inițiative privind istoria Europei sunt variate, însă toate depind de o nouă concepție în ceea ce privește modalitatea de introducere a acestora în curriculum-ul școlar. O temă principală de discuție în cadrul numeroaselor reuniuni ale Consiliului Europei se referă la modalitatea de obținere a unui echilibru satisfăcător între istoria locală, națională, regională, europeană și universală. O abordare exhaustivă nu este, evident, posibilă, multe cursuri acoperind deja mai multă materie decât pot asimila elevii de vârste mici. Consiliul Europei susține de multă vreme faptul că abordarea și perspectiva oferită elevilor sunt mai importante decât învățarea detaliilor.

Raportul simpozionului de la Praga sugera:

“În cadrul discuțiilor s-a remarcat tendința de a considera că acest echilibru se referă în esență la cantitatea de materie sau de timp alocată fiecărei dimensiuni istorice. Este posibil, totuși, să se rezolve această problemă în mod diferit prin intermediul abordării pe care o alege profesorul.”

Concret, profesorii care au o viziune clară asupra noii Europe pot introduce această dimensiune foarte ușor în acele teme în care accentul se pune pe istoria națională sau locală, dar unde o conexiune cu perspectiva europeană poate fi relevantă și utilă pentru temele respective. Aceeași abordare poate fi folosită și în cazul unei conexiuni cu istoria universală. Elevilor li se oferă astfel posibilitatea de a cunoaște și alte perspective pe lângă cea națională, dar și faptul că există o multitudine de perspective asupra tuturor temelor istorice și că aceste perspective sunt interconectate și nu formează compartimente separate.

Au fost dezvoltate noi perspective și în alte direcții, prin activitatea culturală a Consiliului Europei, legătura cu istoria predată în școală fiind realizată, de exemplu, prin intermediul muzeelor și al artei.

Noile tehnologii au transformat modul de comunicare între școlile din Europa, ceea ce a condus la proiecte comune, dincolo de granițele naționale, și a permis comunicarea directă între elevi în cadrul orelor de istorie. Consiliul Europei a promovat inițiative care să analizeze anume temele de istorie dincolo de limitele naționale.

Nu toate inovațiile au apărut din senin, unele fiind rezultatul experienței acumulate în decursul unei perioade considerabile de timp. Dar ritmul schimbărilor a crescut spectaculos în anii '90. Unele dintre inițiativele descrise mai jos aparțin altor organizații cu care Consiliul Europei a cooperat. Toate aceste inițiative au fost popularizate prin seminariile Consiliului Europei.

1. Istoria locală

Istoria locală a fost întotdeauna apreciată de către profesorii de istorie, dar a fost considerată de obicei un obiect auxiliar istoriei naționale sau celei europene. Rapoartele și întâlnirile recente au arătat însă altceva. Studiul temelor locale conduce la o varietate de

perspective, reprezentând adesea o cale precisă spre conexiunile naționale, europene sau internaționale, de exemplu dacă se studiază :

- o familie cu legături naționale și internaționale;
- un monument închinat războiului care leagă localitatea nu numai de evenimentele naționale, ci și de cele internaționale;
- legăturile comerciale ale unui port local sau ale unei fabrici, în relație cu evoluția unor evenimente naționale, regionale sau internaționale.

2. Teme transnaționale

Consiliul Europei a inițiat seminariile asupra unor teme care sunt atât transnaționale, cât și europene. Istorici, muzeografi, arheologi și alți experți au fost invitați să contribuie la actualizarea concepției asupra unui subiect, iar apoi profesorii și alți specialiști au elaborat modul de prezentare a temei în sălile de clasă. Aceste rapoarte acoperă teme precum:

- Epoca vikingilor în Europa (1983);
- Revoluția franceză și consecințele sale în Europa (1988);
- Simbolurile libertății - Elveția în secolele XIII și XIV (1991);
- Hansa în Norvegia și în Europa (1992),
- Deplasarea vikingilor către est – exploratori ai rutelor fluviale de la Marea Baltică până la Marea Caspică (1994);
- Dunărea – leagăn al culturii europene (1994);
- Momente cruciale ale istoriei Ungariei în perspectiva sa europeană (1994);
- Balcanii - răscruce multietnică și multiculturală (1995);

O expoziție de obiecte de artă, “De la vikingi la cruciați, scandinavii și Europa între 800-1200” a fost ținută la Paris, la Berlin și la Copenhaga în 1992-1993, în legătură cu seminarul asupra epocii vikingilor și asupra Mării Baltice, finanțat de Consiliul Nordic al Miniștrilor și de Consiliul Europei. Regiunea Mării Baltice are legături internaționale bine dezvoltate, inclusiv “Rețeaua școlară a vikingilor”. Elevii află informații despre vikingi din zona lor natală și fac schimb de informații prin e-mail cu alte școli din rețea, aflându-se astfel în legătură cu vecinii lor europeni.

3. Studii de caz asupra influenței și interacțiunii reciproce

Punctele de influență și de interacțiune reciprocă din istoria europeană au fost transformate în studii de caz. De obicei raportul a fost întocmit de un specialist asupra temei respective, care se pronunță și în legătură cu modul de prezentare a acestora în clase. Unele din aceste teme au fost prezentate la simpozioane și la alte întâlniri ale Consiliului Europei. Scopul era analizarea temei din mai multe puncte de vedere, pentru “a încuraja elevii să privească evenimentele și schimbările studiate dintr-o perspectivă mai europeană” și pentru a scoate în evidență punctele de contact și de influență.

Studiile de caz includ:

- Revoluția Franceză;
- Hansa;
- Evreii din Praga;
- Andaluzia (El-Andalus);
- Veneția și Marea Mediterană;

- Dunărea.

4. Conexiuni și interconexiuni culturale

Unul din scopurile Consiliului Europei este să “promoveze conștiința unei identități culturale europene și să încurajeze dezvoltarea acesteia”. Programul “Itinerarii culturale” al Consiliului Europei a început în 1987 și se adresa inițial adulților, încercând să adauge turismului o nouă dimensiune prin coordonarea evenimentelor culturale și a activităților muzeale în jurul unor rute “de-a lungul cărora identitatea europeană era deja formată”. Au fost editate mai multe broșuri și o revistă în legătură cu aceste itinerarii, care în general au o puternică legătură cu istoria și implică mai multe națiuni. Există asemenea rute culturale legate de: celți, vikingi, rutele de pelerinaj la Santiago de Compostela, Hansa, mănăstiri. Există, de asemenea, un Drum al Mătășii și un Drum al Barocului.

Dacă sunt elaborate materiale adecvate, aceste rute pot avea și o reală valoare educațională. În legătură cu itinerariile de pelerinaj la Santiago de Compostela a fost dezvoltat un proiect ce a implicat patru școli din țări diferite. La muzeul istoric Gotland de la Visby, în Suedia, au fost elaborate materiale auxiliare și ghiduri ale siturilor care să le permită profesorilor să cerceteze ruta Hanseatică. Seminariile care au luat în discuție folosirea în școli a rutelor culturale au cerut ca atunci când un sit nu poate fi vizitat să existe casete video care să poată fi folosite în școli.

Rolul educațional al muzeelor a fost analizat în cadrul seminariilor și al rapoartelor Consiliului Europei. Un seminar desfășurat la Salzburg în 1990 a căutat să identifice unele strategii pentru încurajarea cooperării între muzee, “astfel încât acestea să-și îndeplinească rolul de a educa tinerii în legătură cu moștenirea culturală europeană”. Există deja anumite rețele de legătură, iar o parte a acestor activități se suprapune cu programul “Itinerarii culturale”. Tehnologia modernă poate dezvolta și îmbunătăți aceste legături între muzee și școli. Perioada actuală este una de schimbări rapide și pentru muzee, numărul lor a crescut, dar modalitățile de finanțare sunt foarte diverse. Statutul muzeelor este de asemenea foarte variat: în unele țări există o tradiție a muzeelor mici, conduse pe plan local, cu legături bine stabilite cu școlile locale. Toate muzeele sunt interesate să atragă tinerii, multe din acestea având departamente educaționale ce pun din ce în ce mai mult accentul pe dimensiunea europeană. Muzeele, asemănător cursurilor de istorie din școli, pot reinterpretă obiectele proprii din diferite perspective, dezvăluind conexiunile naționale, europene și internaționale ale obiectelor locale.

De mulți ani, Consiliul Europei sponsorizează expoziții de artă. Acestea au tratat din ce în ce mai mult evoluția personalităților și a ideilor esențiale pentru dezvoltarea societății europene, plasând materialul vizual într-un pronunțat context istoric. O recentă expoziție de acest fel, intitulată “Artă și putere: Europa sub dictatori, 1930-1945”, prezenta arta și arhitectura regimurilor totalitare, care credeau în comunicarea vizuală a idealurilor lor. În urma cooperării cu alte organizații, materialul vizual al acestor expoziții este disponibil într-o măsură din ce în ce mai mare prin mijloace moderne, precum CD Rom-uri și casete video, ce pot fi vizionate atât prin televiziune, cât și prin vizitarea anumitor orașe.

“Clasele europene de patrimoniu” au început în Franța în 1982, fiind lansate pe plan internațional în 1989 pentru a marca cea de-a 40-a aniversare a Consiliului Europei¹⁶. Cursurile reuniau elevi din țări diferite la un sit de interes istoric pentru a-l studia în profunzime prin arheologie, istorie, lingvistică, artă, muzică și teatru. Acesta este un proiect excelent realizat, asupra căruia Consiliul Europei a elaborat un volum foarte util, ce cuprinde rapoartele organizatorilor privind experiența lor în cadrul anumitor proiecte. Multe dintre ele se bazează pe participarea elevilor la săpăturile arheologice sau la munca de restaurare. Un principiu de bază al proiectului este deplasarea elevilor într-un mediu nou, unde aceștia trebuie să învețe să trăiască, să lucreze și să comunice cu elevi din zone diferite. Finalitatea este, în parte, educația inter-culturală, educarea elevilor prin experiența unei situații multiculturale. De obicei două sau mai multe clase din țări diferite lucrează împreună, elaborând și făcând schimb de materiale, eventual petrecând săptămâni împreună și făcându-și o vizită reciprocă în același an.

5. Istorie fără frontiere

Un scop major al multor proiecte este găsirea unor modalități prin care elevi din zone diferite să poată conlucra. Tehnologia informației este folosită din ce în ce mai mult pentru a stabili o legătură directă între elevi. Soluția ideală este ca elevii să se întâlnească și să petreacă un timp trăind și lucrând împreună. O parte a acestor proiecte vizează teme istorice. Consiliul Europei a elaborat recent un raport intitulat “Istorie fără frontiere” asupra a 19 dintre aceste proiecte¹⁷. Raportul face câteva sugestii practice foarte utile profesorilor care doresc să stabilească legături cu școli din alte țări. Un număr crescând de școli au stabilit astfel de legături prin intermediul tehnologiilor moderne.

“Istorie și identitate” este titlul unui proiect al Consiliului Europei derulat în urma inițiativei despre “Democrația, drepturile omului și minoritățile”, proiectul pilot începând în 1995 și derulându-se pe parcursul a 18 luni. Proiectul a implicat profesori din cinci țări învecinate, cu puternice legături istorice: Austria, Republica Cehă, Ungaria, Slovacia și Slovenia. Proiectul a debutat cu un seminar despre “Istorie și identitate”, la care participanții au analizat conceptele fundamentale de identitate națională, identitățile personale multiple, stereotipurile naționale și au discutat diferite exemple de formare a identității naționale. Latura practică a proiectului a pus în legătură profesori și elevi dincolo de granițele naționale pentru a studia o temă aleasă de comun acord, folosind abordări noi. Proiectele privesc o mulțime de subiecte: de la studiul unei familii aristocratice ce deține terenuri în trei țări până la viața de zi cu zi în două țări învecinate. Două dintre proiecte vizează grupurile minoritare din cadrul unei anumite regiuni, fiecare școală realizând cercetări și făcând schimb de informații. Alte proiecte au cercetat direct modificarea simbolurilor naționale și cauzele acestor schimbări.

Idea era, în cadrul acestor proiecte, ca elevii să studieze tema aleasă, să facă schimb de informații și apoi să se întâlnească pentru a discuta activitatea fiecăruia și pentru a trage concluziile finale. Din rațiuni financiare acest lucru nu este posibil pentru toți, deși profesorii consideră că un asemenea contact direct motivează elevii. O altă dificultate majoră constă în faptul că asemenea teme de cercetare s-au dovedit imposibil de încadrat în activitatea

¹⁶ *Manual pentru cursurile de moștenire culturală europeană*. Ref: ISBN 92 871 2227 X.

¹⁷ S. Lang, *Istorie fără frontiere: un ghid practic al proiectelor internaționale în școlile europene*, Strasbourg, Franța, 1995, Ref: CC-ED/Hist (96)2.

curriculară obișnuită. Ele sunt predate ca teme suplimentare de către profesorii interesați. În nici una din cele cinci țări nu există în cadrul curriculum-ului posibilitatea de opțiune sau flexibilitatea necesare introducerii unor asemenea proiecte deosebite.

“Proiectul de studii europene” a debutat în 1986, fiind finanțat în mod curent de ministerele educației din Irlanda și din Irlanda de Nord și de autorități naționale și regionale din alte câteva țări. Acest proiect a fost prezentat la câteva întâlniri ale Consiliului Europei. Este un proiect de anvergură ce include 300 de școli din toată Europa, având versiuni atât pentru elevii de vârste mici, cât și pentru elevi mai mari. Unul din punctele forte ale acestui proiect este acela că a fost conceput pentru a fi integrat în cursurile școlare obișnuite. Ca și în cazul altor proiecte, școlile sunt reunite în grupuri de câte trei: o școală din Irlanda, una din Irlanda de Nord și alta dintr-o țară terță. Proiectul a început prin legături puternice cu școlile din Belgia și din Franța, dar are în prezent conexiuni cu școli din multe alte țări. Elevii mai mari se întâlnesc pentru un curs de o săptămână. Temele convenite sunt studiate în timpul cursurilor, apoi clasele fac schimb de informații prin intermediul calculatorului. Elevii studiază, de exemplu, normanzii, secolul XVII, sau conflictul din 1914-1921 din propria lor perspectivă. Schimbul de informații asupra cercetărilor efectuate conferă o dimensiune europeană fiecărei teme. Elevii învață însă multe lucruri și unii despre alții. La începutul proiectului ei fac schimb de informații personale și pot discuta periodic părerile lor asupra evenimentelor politice, asupra meciurilor de fotbal sau asupra cântăreților preferați. Elevii implicați sunt încurajați să-și dezvolte cunoștințele lingvistice și aptitudinea de a folosi tehnologia ca un mijloc eficient de comunicare.

6. Abordări multiple

“Multi-perspectivitatea” este un concept folosit din ce în ce mai mult la conferințele Consiliului Europei pentru a descrie o anumită modalitate de învățare a istoriei și un tip aparte de abordare a conținutului curriculum-ului. În esență aceasta își are originea în disciplina de bază a istoriei și în nevoia de a evalua evenimentele istorice din mai multe perspective. Toți istoricii fac acest lucru. Chiar și copii de vârste mici pot înțelege că în cazul unei bătălii sau al invadării unei țări există cel puțin două perspective asupra evenimentului respectiv: cea a învingătorului și cea a învinsului, a invadatorului și a celui invadat. Nu este dificil să se prezinte simplificat perspective polarizate. De aici, elevii pot deveni conștienți că există o gamă întreagă de perspective asupra evenimentelor istorice majore, de exemplu cele din timpul Reformei sau modificările determinate de industrializare. În istorie, perspectivele multiple sunt normale și ele trebuie să fie susținute cu argumente istorice și luate în considerare în formularea de aprecieri și concluzii.

Recentul manual al Consiliului Europei privind “Istoria fără frontiere” arată că multe evenimente istorice nu sunt neapărat incluse în granițele naționale de astăzi. Pentru a înțelege majoritatea perioadelor istorice trebuie să stabilim niște granițe mentale și să încercăm să concepem lumea înainte de apariția națiunilor. Între istoria europeană și cele naționale va exista o strânsă legătură în momentul în care profesorii și autorii de manuale vor începe să gândească dincolo de barierele mentale tradiționale. O perspectivă universală adaugă o nouă dimensiune istoriei.

Tehnologia modernă permite deja elevilor să facă schimb de opinii asupra percepțiilor locale ale evenimentelor și ale schimbărilor istorice majore. Asemenea schimburi de opinii pot crea o nouă percepție, nu numai un nou punct de vedere, iar o a doua părere poate

clarifica perspectiva unei anumite persoane. Există o interacțiune între diferitele perspective: elevii descoperă că industrializarea a avut o mulțime de forme de manifestare, sau că experiența celui de-al Doilea Război Mondial a fost cu totul diferită în alte zone ale Europei. Televiziunea oferă în fiecare zi tinerilor imagini ale unor lumi foarte depărtate de cea în care trăiesc.

Un profesor conștient de ceea ce înseamnă multi-perspectivitatea o poate folosi pentru a rezolva dilema echilibrului între perspectivele locale, naționale, regionale, europene și universale asupra locului istoriei în curriculum-ul școlar. Profesorii consideră important să facă un schimb de experiență la seminariile internaționale. Participanții din țările gazdă arată că: “avem posibilitatea să vedem prin ochii invitaților noștri felul în care suntem priviți de alții - un proces sănătos și salutar.” Responsabili în domeniul politicilor de învățământ și experți în întocmirea curriculum-ului au afirmat că, la întâlnirile Consiliului Europei, au avut multe de învățat din analiza propriei experiențe printr-o perspectivă europeană. Mai mult, aceasta este din ce în ce mai mult considerată ca un mod vital de a percepe lumea în democrațiile multiculturale.

Capitolul 7: Locul istoriei în cadrul educației sociale și civice

Care este scopul predării istoriei în școală? Majoritatea documentelor curriculare din domeniul istoriei încep cu scopurile și obiectivele propuse. Există de obicei câteva asemenea scopuri și obiective, exprimate diferit în fiecare țară și multe conțin referiri la contribuția istoriei la îndeplinirea scopurilor sociale și civice mai largi ale educației. Raportul citat mai sus¹⁸ oferă o listă de 12 asemenea scopuri și sugerează că ele pot fi grupate în trei mari categorii:

- dobândirea unor cunoștințe despre trecut și înțelegerea acestuia sunt lucruri absolut necesare pentru a deveni o persoană educată; printr-o poziție umanistă istoria contribuie la educația generală;

- dezvoltarea unei perspective și a unei percepții istorice; istoria este o disciplină științifică ce oferă în mod intrinsec cunoștințe și aptitudini valoroase;

- dobândirea cunoștințelor, a percepției și a aptitudinilor istorice ca un mijloc de atingere a altor finalități: socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean, o mai bună percepție internațională – un punct de vedere instrumentalist asupra istoriei ca un ingredient esențial în atingerea altor scopuri importante ale educației.

A existat o aprinsă dispută asupra valabilității acestor trei scopuri generale, iar unii profesori afirmă că unul sau altul dintre ele este cel mai important. Pentru elevii de vârste mai mici, mulți profesori vor avea tendința să sublinieze finalitățile mai largi, educative și sociale, ale învățării istoriei, considerând finalitățile științifice mai importante în cazul elevilor mai mari. Raportul concluzionează:

“curriculum-ul de istorie adoptat în majoritatea sistemelor educaționale din Europa de Vest nu reflectă aceste trei poziții diferite, ci încearcă să atingă toate aceste trei scopuri prin intermediul aceluiași cadru curricular.”

Întâlnirile Consiliului Europei au luat în considerare contribuția istoriei la educația socială și civică în mai multe moduri. Inițiativele în domeniul educației sociale și civice tind să se suprapună parțial, având puncte comune. Ele includ o activitate extracurriculară, adesea interdisciplinară, care pune accentul pe participarea elevilor și pe învățarea prin experiență, depășindu-se învățarea științifică din cadrul activității școlare obișnuite.

1. Dezvoltarea unei dimensiuni europene în școală

Aceasta nu este o idee nouă și pentru o vreme multe organizații și școli s-au implicat în transpunerea ei în practică. Totuși, odată cu sfârșitul divizării Europei și cu dezvoltarea legăturilor economice, sociale și politice pe continent, ideea includerii unei dimensiuni europene în educația tuturor copiilor a început să câștige teren. Consiliul Europei a sprijinit această idee, însă acțiunile sale au apărut ca răspuns la multiplele cereri de asistență în includerea unei dimensiuni europene în școli. Consiliul a cooperat adesea cu alte instituții

¹⁸ R. Stradling, *Conținutul curriculum-ului de istorie în școlile din Europa*, 1995. Ref. CC-ED/Hist (95) 1

europene, cu guverne la nivel național și local și cu organizații neguvernamentale preocupate de aceeași problemă. Consiliul Europei a elaborat cu acest prilej câteva publicații foarte utile și a făcut publice noi inițiative.

În 1989 Consiliul de Miniștri a adoptat o rezoluție asupra importanței dezvoltării unei dimensiuni europene a educației, în urma căreia Consiliul pentru Cooperare Culturală al Consiliului Europei a lansat un proiect intitulat “A doua educație pentru Europa”, prevăzut a se desfășura între 1991 și 1996. Scopurile acestui proiect erau:

- să asigure tinerilor cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare pentru a face față încercărilor majore ale societății europene;
- să pregătească tinerii pentru educația superioară, pentru a fi mai mobili, pentru a munci și a trăi într-o Europă democratică, multiculturală și cu o mare diversitate lingvistică;
- să îi facă pe tineri conștienți de moștenirea lor culturală comună și de responsabilitățile lor comune ca europeni.

Ce se înțelege prin dimensiunea europeană în educație? Sensul acestui termen s-a dezvoltat rapid în ultimii ani. Din ce în ce mai mult aceasta înseamnă a-i ajuta pe elevi să dobândească o imagine generală, globală a Europei, prin intermediul activităților particulare în care sunt angajați în acest scop. Aceasta include recunoașterea diversității Europei, dar și a unor aspecte ale moștenirii culturale comune, precum și a valorilor civice întruchipate de idealurile democrațiilor pluraliste.

“Termenul “dimensiune europeană” implică o cunoaștere a obiceiurilor, a culturii, a limbii și a situației economice din alte țări europene – dar – aspectul crucial este înțelegerea mecanismului prin care toate aceste elemente creează diferite perspective în modul de a-i percepe pe ceilalți europeni și pe noi înșine.”¹⁹

În ceea ce privește curriculum-ul, nu se pune problema creării unor cursuri noi, atât la istorie, cât și la orice altă materie. Este mai degrabă vorba de analizarea programelor existente pentru a identifica temele ce se pretează la introducerea unei perspective europene. Din ce în ce mai mult această problemă implică elevi din diferite părți ale Europei ce comunică între ei prin mijloace electronice, uneori întâlnindu-se și lucrând împreună prin schimburi între școli. Proiectele interdisciplinare pot include și un segment de istorie.

Comunicarea dincolo de barierele lingvistice rămâne o parte fundamentală a dimensiunii europene. Contactul direct încurajează învățarea altei limbi și profesorii de limbi străine din gimnaziu joacă un rol important în toate aceste schimburi. Cei implicați în punerea în legătură a școlilor prin mijloace moderne de comunicare nu consideră o problemă majoră găsirea unei limbi în care să comunice. Au existat câteva tipuri de legături, cu schimburi de experiență între clase de școală primară sau cu elevi prea mici pentru a cunoaște îndeajuns o limbă străină. Uneori translatorii au fost găsiți printre părinți sau alte persoane apropiate de școală. Dar schimburile de materiale lucrate în clasă au fost făcute fără a folosi prea mult o

¹⁹ J. Ritchie și F. J. Sanz, *Dimensiunea europeană în schimburile regionale*, Council of Europe Publishing, Ref. ISBN 92 871 2847

limbă comună, “prin întocmirea unor fișe personale, prin desene, prin modele, prin casete video și audio pe care elevii au putut găsi noi mijloace de comunicare într-o limbă străină.”

Un număr de programe desfășurate cu succes sunt extra-curriculare, fiind de multe ori conduse chiar de elevi într-un cadru general. ”Programul Fax!”²⁰ este un astfel de exemplu, fiind în esență un ziar produs de elevi ce cuprind grupuri din mai multe țări. Programul a debutat în 1989 și se întinde în prezent în afara Europei, având legături și cu grupuri din Asia. Din când în când sunt publicate articole pe teme culturale și de istorie locală. Punctul principal al multor programe este găsirea unei activități care să asigure o cale spre Europa.

În ultimii ani a avut loc o dezvoltare fără precedent a activităților cu latură europeană în școli, ca și o creștere a volumului schimburilor dintre școli. Există multe exemple de festivaluri și sărbători locale legate de înfrățiri ale orașelor sau ale regiunilor, ce implică adesea întreprinzători locali. Elevii iau parte la evenimentele sportive sau muzicale europene, în activități de teatru sau de dans și vizitează țări străine cu ocazia unor cursuri de limbi străine, a unor studii pe teren sau a excursiilor la schi. Unele dintre aceste activități pot conduce la studierea istoriei unei anumite țări, sau la studiul cauzelor istorice ale unor evenimente din Europa zilelor noastre. Toate aceste activități pot fi de scurtă durată și extra-curriculare, dar experiența este de obicei pozitivă și importantă pentru elevi. Idei precum sărbătorirea unei Zile a Europei în școli, sau înființarea unui club european câștigă tot mai mult teren. “Cluburile europene”²¹ își au originea în Portugalia și asigură un sistem de conectare a școlilor prin rețele electronice extinse. Noile cluburi fac adesea cercetări și scriu pentru ceilalți istoria localității lor. Există un sprijin considerabil pentru toate aceste activități la nivel local, regional și guvernamental, iar școlile primare sunt la fel de implicate ca și cele secundare.

2. Legături și schimburi între școli

Legăturile și schimburile dintre școli sunt o practică veche în predarea limbilor străine. De dată mai recentă este opinia că un asemenea contact este benefic și pentru alte materii, printre care și istoria. Într-adevăr, schimburile și legăturile sunt considerate tot mai mult ca schimburi culturale mai largi, în care învățarea istoriei, a geografiei, a culturii și a ecologiei în școlile corespondente sunt toate importante. Tendința este în ultima vreme de încurajare a legăturilor multiple între mai multe școli. Acestea facilitează lucrul în cadrul curriculum-ului, contribuind la o educație cu dimensiune europeană la toate materiile. Unele școli și țări sunt mai implicate în aceste proiecte decât altele. Există semnale că mult mai multe școli și mult mai mulți profesori ar dori să ia parte la un proiect transnațional.

Consiliul Europei a influențat mult desfășurarea unor astfel de schimburi și în 1991 a organizat o “Rețea de legături și schimburi între școli”, ce organizează întâlniri regulate, întocmind rapoarte anuale asupra seminariilor. Aceasta a elaborat un ghid util pentru organizarea legăturilor și schimburilor²², conținând adrese și excelente sfaturi practice. Încă din anii '80 Consiliul Europei a observat schimbări majore în natura legăturilor dintre școli și a organizat întâlniri pentru a analiza implicațiile acestor schimbări:

²⁰ J. Agnes, *The Fax! Programme*, Council of Europe Press, 1994, Ref. ISBN 92 871 2412 4.

²¹ M. Belard, *Cluburile europene*, Council of Europe Press, 1993, Ref. ISBN 92 871 2125 7.

²² R. Savage, *Legături și schimburi între școlile din Europa: un ghid practic*, Council of Europe Press, 1993, Ref. ISBN 92 871 2270 9.

“Datorită interesului crescând al școlilor de a stabili contacte cu culturi diferite și de a derula proiecte ce depășesc simplul scop de învățare a unei limbi străine, există în prezent un număr din ce în ce mai mare de exemple de școli ce au pus la punct rețele ce se întind în unele cazuri pe tot globul. Crearea unor asemenea rețele de școli cu acoperire mondială a fost posibilă datorită folosirii noilor tehnologii.”

Cu ocazia primelor întâlniri s-a remarcat, de asemenea, că:

“În majoritatea statelor membre, evoluțiile în folosirea noilor tehnologii în scopuri educaționale au loc cu o rată de progres din ce în ce mai mare la nivelurile inferioare. Departamentele educației de la nivel național nu au fost întotdeauna capabile să țină pasul cu ceea ce se întâmplă în școli.”

Tehnologia informației a facilitat școlilor legătura cu școli din alte țări pentru o gamă întreagă de scopuri.

“Rețeaua de legături între școli” încurajează rețelele multiple, în care sunt implicate mai multe țări, ceea ce face mai ușoară includerea țărilor cu limbi minoritare și a noilor state membre care sunt interesate să se implice. Consiliul Europei a încurajat o astfel de participare ca un mod practic de a comunica o perspectivă pan-europeană. Legăturile prin intermediul unei rețele nu au în mod necesar aceleași scopuri pentru toți participanții. O rețea multiplă de acest tip implică automat o activitate pluridisciplinară:

O școală din Franța are legături cu câte o școală din Marea Britanie, din Germania, din Portugalia și din Danemarca. În toate școlile se predă engleza, celelalte limbi predate fiind franceza și germana. În școala franceză sunt câțiva elevi de origine portugheză. Directorii aprobă un program comun de studii cu durata de trei ani ce include:

- a. studiul efectelor poluării asupra mediului înconjurător pe plan local;
- b. studiul marilor descoperiri geografice din secolele XV – XVI;
- c. elaborarea în comun a unui ziar lunar cu ajutorul poștei electronice;
- d. studiul tipurilor de migrări.

Profesorii de istorie, geografie și informatică fac scurte vizite în celelalte școli din rețea, iar profesorii de limbi străine fac schimb de posturi. Schimburile de elevi sunt organizate ca parte a proiectelor comune de studii.

Atingerea scopurilor educaționale ale acestor proiecte este o sarcină dificilă, ceea ce are implicații serioase în pregătirea profesorilor și a directorilor de școli. Tehnologia și entuziasmul nu sunt de ajuns pentru a derula proiecte viabile. Profesorii au nevoie de o pregătire specială pentru conducerea unor astfel de proiecte, care să-i familiarizeze cu tehnologia și care să-i facă să înțeleagă și să aprecieze ce se înțelege prin o dimensiune europeană. Învățarea deprinderilor antreprenoriale pe care le implică un astfel de proiect și planificarea activităților istorice ca parte a unui proiect ce folosește tehnologia informației nu fac parte din pregătirea obișnuită a majorității profesorilor.

Legăturile dintre școli s-au dezvoltat rapid în anii '90, dar încă sunt considerate adesea niște inițiative excepționale. Prin “Rețeaua de legături și schimburi între școli”, Consiliul Europei consideră că dezvoltarea informaticii sub multe forme arată că atât legăturile cât și schimburile ar trebui să devină o parte integrantă a activității școlare. Proiectele comune ar

trebui să fie recunoscute în cadrul curriculum-ului obișnuit și să contribuie la evaluări. Conferința Permanentă a Miniștrilor Educației din Europa a recomandat ca toate statele membre să:

“recunoască legăturile și schimburile dintre școli ca o parte integrantă a educației la toate nivelurile și să le sprijine prin toate mijloacele – politice, legislative, administrative și financiare.”

3. Educația interculturală

Predarea unei dimensiuni europene a căpătat un înțeles ce depășește accepțiunea tradițională, ce se manifestă prin schimburi și parteneriat între școli. În unele țări educația pe care o presupune aceasta este numită educație interculturală. Aceasta nu e o idee nouă, Federația Europeană pentru Învățământ Intercultural (EFIL) fiind înființată în 1971 în Belgia și existând un număr de organizații implicate pe scară largă. Au existat discuții și în cadrul Consiliului Europei privind educația interculturală în anii '70 și '80, ca urmare a activității cu comunitățile migratoare. Această activitate a condus la organizarea unui atelier de lucru pentru pregătirea tuturor profesorilor în scopul acestei abordări, și la elaborarea, în 1985²³, a unui manual foarte util ce explică valorile generale ale acestor idei. Înțelesul termenului și practica educației interculturale ca un segment acceptat al educației în școală diferă pe continent. Un seminar din 1992 concluziona:

“În unele țări educația interculturală era un element obligatoriu, cu un loc bine precizat în cadrul curriculum-ului și cu reguli clare în ceea ce privește predarea. În altele – aproximativ 50 % - educația interculturală era încă o noțiune vagă, depinzând foarte mult de interesele, aptitudinile și atitudinea fiecărui profesor.”

Pregătirea elevilor pentru experiența contactului cu semeni de-ai lor din medii culturale diferite reprezintă o formă de învățare socială. Asemenea contacte pot avea efecte negative. Intervenția educațională directă urmărește să încurajeze o deschidere mai mare față de diferențele culturale, inclusiv o mai mare conștientizare a propriului mediu cultural și construirea unor relații în condițiile unor diferențe cunoscute. Aceasta înseamnă a-i ajuta pe elevi să înțeleagă în general diversitatea, care este trăsătura esențială a Europei, prin experiențele personale. Ei vor observa diferențele, dar și punctele comune pe care le au cu alți tineri europeni. Vor putea deveni astfel mai conștienți de propria lor identitate și de trăsăturile culturii lor naționale prin întâlnirea cu ceilalți. Elevii trebuie să fie ajutați să dobândească abilitatea de a negocia și de a comunica în situații interculturale și să-și analizeze propriile opinii și atitudini față de Europa. La fiecare astfel de întâlnire, tinerii pot învăța că înțelegerea Europei presupune întotdeauna diversitate și comunicare interculturală.

Consiliul Europei a publicat o serie de rapoarte interesante, toate bazate pe experiențele reale ale unor ateliere interculturale²⁴ și pe metodele practice, structurate, folosite de acestea. O descriere scurtă nu poate reda pe de-a-ntregul esența acestor rapoarte,

²³ M. Rey, *Pregătirea profesorilor pentru educația interculturală? Activitatea Consiliului pentru Cooperare Culturală: 1977-1983*, editată de Consiliul Europei, 1986

²⁴ I. Mohedano-Sohm, *Vorbind tinerilor despre Europa*, publicată de Council of Europe Press 1995. Ref: ISBN 92 871 2681 X.

dar, de exemplu, o serie de activități sunt menite să arate participanților natura diversității culturale și istorice. Toți europenii abordează Europa prin prisma culturii proprii, care este rezultatul activității școlare în domeniul istoriei naționale. Elevilor trebuie să li se atragă atenția asupra următorului lucru:

“O modalitate de a-i face pe tineri să înțeleagă aceasta este... să li se ceară să descrie felul în care este reflectat un eveniment istoric în țara lor. Fiecare țară are o percepție diferită a Europei, a istoriei sale, a granițelor sale și a personalităților sale ilustre. Să-l luăm pe Napoleon, de exemplu. În sistemul școlar francez Napoleon este prezentat ca un “om măreț”, ceea ce nu este cazul la un rus sau la un spaniol.”

Tinerii au deja anumite păreri, atât asupra Europei, cât și asupra altor popoare, însă acestea sunt de fapt stereotipuri, iar:

“Un aspect crucial al dimensiunii europene este analizarea acestor stereotipuri, pentru a vedea modul în care au evoluat ele și apoi pentru a găsi căi de a-i încuraja pe tineri să le pună la îndoială, oferindu-le cadre de referință diferite.”

Imaginea Europei ca întreg diferă în mod similar și se bazează adesea pe stereotipuri limitate. Pentru mulți occidentali, Europa înseamnă Uniunea Europeană. Pentru alții linia trasată de Cortina de Fier persistă încă sub forma unei linii mentale: “francezii ne spun că pe hărțile lor Europa se termina la Austria, restul fiind de aceeași culoare, de obicei gri.” Există asemenea imagini și de partea cealaltă a liniei: ”pentru o întreagă generație de cehi imaginea Europei Occidentale a fost aceea a libertății, o imagine pe care au trebuit să și-o schimbe, adesea nu fără suferință.” Experiența recunoașterii stereotipurilor și a revizuirii propriilor percepții false este unul din aspectele de bază ale întâlnirii cu Europa.

Educația interculturală se bazează mai mult pe experiență decât pe activitatea școlară obișnuită. Aceasta este într-un sens reversul multi-perspectivității mentale recomandate în studierea istoriei.

4. Pregătirea pentru statutul de cetățean

Între istorie și educația politică există o strânsă legătură. În ultimul deceniu a existat o preocupare constantă în Europa în legătură cu educarea viitorilor cetățeni. Recent, noile state membre au cerut ajutorul Consiliului Europei pentru elaborarea unor programe de educare a elevilor în legătură cu sensurile democrației, cu drepturile și libertățile dintr-o societate pluralistă și cu abordarea conflictelor și dezvoltarea toleranței. În multe țări, profesorii de istorie predau și educația civică. Au existat câteva conferințe ale Consiliului Europei, seminarii ale profesorilor și publicații în legătură cu această arie educațională. În 1992 a avut loc o conferință a directorilor institutelor de cercetare în domeniul educației pe această temă, organizată în comun de UNESCO și de Consiliul Europei, ale cărei lucrări au fost publicate²⁵. A fost făcut un efort special pentru a răspunde solicitărilor noilor state membre.

Legătura dintre istorie și educația politică are și un aspect negativ, mai ales în țările în care istoria a fost folosită ca un instrument de îndoctrinare ideologică. La un seminar desfășurat la Moscova în 1994 s-a consemnat că :

²⁵ L. Edwards, P. Munn, K. Fogelman, *Educație pentru un statut democratic de cetățean în Europa*, Sweets & Zeitlinger, 1994, Ref: ISBN 90 265 1383 6.

“ utilizarea greșită a istoriei în perioadele recente în scopuri politice face cu atât mai importantă, dar și mai dificilă, considerarea istoriei ca un instrument pentru atingerea unui statut democratic de cetățean.”

Unul din primele seminarii cu participare est-europeană, din 1991, mergea chiar mai departe:

“Începând din secolul XIX, fiecare țară europeană a avut propria experiență a folosirii istoriei nu pentru a atinge în primul rând obiective educaționale, ci pentru a servi ceea ce se dorea a reprezenta interesele legitime ale sistemului politic dominant din fiecare epocă.”

Educația în domeniul drepturilor omului reprezintă un aspect fundamental al activității Consiliului Europei. Concepția modernă asupra drepturilor omului are o anumită istorie și a fost exprimată pentru prima dată la sfârșitul secolului XVIII în Franța și în America. Există drepturi universale și drepturi individuale și probabil cea mai cunoscută expresie a lor este Declarația Universală a Drepturilor Omului adoptată de Organizația Națiunilor Unite în 1948. Prin Convenția Europeană pentru Apărarea Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale din 1951 a fost înființat primul proces legal și primul tribunal care să apere aceste drepturi, aceasta fiind una dintre realizările de excepție ale Consiliului Europei. Totuși, după cum se afirmă într-o foarte utilă lucrare publicată de Consiliu²⁶, pentru ca textele și legile să aibă o forță reală trebuie ca ele să fie cunoscute și măcar o parte din modul lor de operare și din valorile pe care se bazează trebuie să înțeleasă de publicul larg.

Pentru a încuraja predarea drepturilor omului, Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei a adoptat în 1985 o recomandare care a fost rezultatul unui program de cercetare și de consultări derulat pe o perioadă de cinci ani, menit a ajuta profesorii. Secțiunea referitoare la predarea și învățarea drepturilor omului începe prin a afirma că:

“Înțelegerea și exercitarea drepturilor omului reprezintă un element important în pregătirea tuturor tinerilor pentru viața într-o societate democratică și pluralistă. Aceasta face parte din educația socială și politică și implică o înțelegere interculturală și internațională.”

Predarea drepturilor omului este adesea inclusă în educația civică. În țările de limbă engleză activitatea în domeniul educației multiculturale și anti-rasiste pot acoperi teme similare ca parte a educației personale și sociale. În alte țări, școlile pot trata educația valorilor sau educația pentru democrație. În celelalte țări educația religioasă poate prelua aceste teme, sau ele pot fi incluse în etică ori filozofie. Temele respective pot fi tratate în școli sub titulaturi diferite.

Nevoia unor asemenea cursuri a răzbătut clar din solicitările de ajutor venite din partea noilor state membre, unde însăși noțiunea unor astfel de drepturi a fost aproape necunoscută. La un seminar al profesorilor desfășurat la Rostov-pe-Don (Federația Rusă) în 1993 s-a remarcat că poate primul lucru ce trebuie stabilit este că:

²⁶ H. Starkey, *Educația în domeniul drepturilor omului*, Cassell/ Consiliul Europei, 1991, Ref: ISBN 0 304 31943 0.

“existența instrumentelor și a tratatelor privind drepturile omului marchează o schimbare în sistemul de valori. Ceea ce în trecut era considerat inevitabil, ca făcând parte din viață, este acum condamnat, iar uneori se întreprind acțiuni pentru a împiedica astfel de acte. Încălări există, multe fiind condamnate și când se poate acționa împotriva lor și se acționează, ceea ce nu este cazul întotdeauna, unele rele sunt îndreptate sau compensate. O perspectivă istorică poate, de aceea, să ajute în explicarea naturii schimbării. În trecut, condamnările erau o simplă chestiune de opinie. Acum ele au, în principiu, forța dreptului internațional, prin care un act este catalogat drept o încălcare a regulilor după care coexistă statele. Guvernele sunt forțate să se apere, ele sunt blamate în fața lumii, iar legitimitatea lor este subminată în ochii cetățenilor lor și ai altora.”

În unele țări, Franța, de exemplu, predarea drepturilor omului este puternic dezvoltată în cadrul curriculum-ului. În rest, aceasta este sporadică sau inexistentă. Profesorii nu au fost pregătiți pentru predarea drepturilor omului. Mediul legislativ și istoric trebuie raportat la mediul imediat înconjurător, la nivel local și la nivelul școlii. Elevii trebuie să-și îndrepte atenția spre aspecte relevante pentru viața lor în cadrul școlii și al comunității, cum ar fi rasismul sau discriminarea femeilor, ca exemple privind drepturile omului. Ziarele sau controversile din școală oferă cazuri concrete prin analizarea cărora elevii pot începe să înțeleagă cum problemele de justiție afectează viața de zi cu zi. Problemele locale pot fi raportate la dreptul internațional, spre exemplu pedeapsa corporală aplicată elevilor în școlile din Marea Britanie a fost abolită deoarece Curtea Europeană a Drepturilor Omului a stabilit că acestea reprezintă o încălcare a drepturilor omului.

Predarea drepturilor omului și a responsabilităților civice presupune o altfel de învățare decât cea care predomină în școlile secundare. Acumularea informației este necesară, însă ea rămâne fără rezultat dacă nu este însoțită de o experiență reală a implicării în viața comunității, în cadrul școlii și în afara ei. Aceasta trebuie să includă experiența dezbaterii atitudinilor și a opiniilor, inclusiv a valorilor proprii, precum și învățarea modalităților de tratare a problemelor controversate. Multe cursuri vor include aspecte de istorie, cum ar fi: învățarea originilor și a dezvoltării legislației în domeniul drepturilor omului, sau investigarea vieții personalităților ale căror acțiuni ilustrează lupta pentru câștigarea drepturilor, de exemplu Mahatma Gandhi, Andrei Sakharov sau sufragetele. Anumite teme incluse în cursurile obișnuite de istorie au o strânsă legătură cu educația civică: de exemplu lupta pentru obținerea anumitor drepturi, precum abolirea sclaviei sau legalizarea sindicatelor. Teme din istoria recentă sau studiul Atenei în secolul VI î.Chr. pot constitui baza discuțiilor întregului concept de cetățenie și a sensurilor acestuia în diferite arii și epoci.

Există probe considerabile, totuși, pentru a se ajunge la concluzia că educația pentru statutul de cetățean nu dă rezultate în școli. Mare parte din aceste probe apar în rapoartele Consiliului European. Un seminar al profesorilor din 1993 a analizat situația acestui tip de educație într-un număr de țări și a tras concluzia că:

“Resursele alocate educației pentru statutul de cetățean în Europa sunt sporadice, fragmentate și foarte variate, țările adoptând abordări complet diferite ale materiei. Aproape în fiecare țară există o discrepanță între retorica politicii oficiale, care consideră în mod constant educația pentru statutul de cetățean drept un scop esențial al educației, și realitatea din școli, unde este în general tratată prost în privința timpului alocat prin curriculum, a resurselor și a materialelor de pregătire disponibile.”

O întrebare este dacă această materie ar trebui predată separat sau ar trebui încadrată în activitatea școlară obișnuită. Ca subiect de sine stătător, ea nu este prea mult apreciată de elevi, mai ales de cei din clasele mai mari, preocupați de materiile la care susțin examene. Profesorii nu o consideră o prioritate și în majoritatea țărilor ei nici nu au fost pregătiți pentru o asemenea sarcină. În țările în care ei sunt mai bine pregătiți, cum este Danemarca, educația socială și politică are un statut mai bun. În toată Europa, din diferite motive, elevii sunt mult mai puțin atrași de politica tradițională și mult mai mult implicați, spre exemplu, în problemele de protecția mediului.

Situația s-ar putea schimba, după cum declara recent dl. Maitland Stobart, director adjunct al Directoratului pentru Educație, Cultură și Sport al Consiliului Europei (în prezent pensionar):

“există un mare interes în predarea valorilor democratice în toată Europa în prezent. Majoritatea țărilor din Europa Centrală și de Est pregătesc noi programe pentru predarea unor cunoștințe despre un statut democratic de cetățean pentru a înlocui cursurile de educație civice puternic ideologizate care astăzi nu mai sunt de actualitate. În același timp în Europa de Vest se prefigurează o puternică dezbatere în legătură cu rolul educației în depășirea apatiei politice și în combaterea unor amenințări la adresa valorilor democratice, cum ar fi intoleranța, xenofobia, rasismul, violența și terorismul.”²⁷

În esență, educația civică pune în discuție problemele delicate ale valorilor din cadrul societății, asupra cărora e posibil să nu existe un consens. Majoritatea experților consideră că educația pentru statutul de cetățean ar trebui să ocupe un loc bine stabilit în cadrul curriculum-ului. Ei sugerează însă și că unele dintre problemele legate de valori ar trebui tratate de mai multe materii din cadrul curriculum-ului, istoria fiind întotdeauna menționată ca una dintre materiile implicate:

“trebuie să căutăm ca științele sociale, istoria, geografia, educația morală și religioasă să joace fiecare un rol în combaterea prejudecăților rasiale.”

Consiliul Europei a început de curând derularea unui proiect privind “Predarea istoriei Europei în secolul XX”. Predarea istoriei moderne este considerată esențială pentru înțelegerea lumii moderne, dar și “pentru ca tinerii să fie mai bine pregătiți pentru a promova democrația”, după cum a argumentat Consiliul Adunării Parlamentare.

Consiliul a elaborat un volum interesant privind “Predarea istoriei și promovarea valorilor democratice și a toleranței”²⁸. În esență, autorul apreciază că folosirea unor noi metode în predarea istoriei arată că această materie poate contribui pozitiv în planul educației civice. Conținând multe exemple practice acest volum arată că dobândirea de către elevi a aptitudinilor de a folosi și de a interpreta orice fel de probe istorice, de a evalua mai multe puncte de vedere, de a discuta implicații și de a trage concluzii, toate acestea au o valoare științifică, dar sunt în egală măsură importante ca aptitudini civice. Puțini elevi vor deveni

²⁷ H. Starkey, *Cuvânt înainte la Educația în Domeniul Drepturilor Omului*, Cassell/ Consiliul Europei 1991. Ref: ISBN 0 304 31943 0.

²⁸ C. Gallagher, *Predarea istoriei și promovarea valorilor democratice și a toleranței*. Ref: CC-ED/Hist (96) 1.

istorici, însă autorul consideră că aptitudinea de a gândi din perspectivă istorică reprezintă o aptitudine democratică valoroasă:

“Metodologia istoriei încurajează o abordare din mai multe perspective a oricărei teme, protejând ceea ce este inclus de obicei în noțiunea de principii morale: că orice judecată trebuie să se bazeze pe probe; că există întotdeauna mai multe puncte de vedere ce trebuie luate în considerare și că opiniile trebuie argumentate prin apelarea la argumente raționale și prin înțelegere față de alte perspective. Premisa fundamentală a subiectului este că informația nu trebuie considerată ca atare, ci examinată critic pentru a analiza scopul și mesajul său.”

Mai mult, obiectul de studiu al istoriei este adesea relevant pentru educația civică, atâta vreme cât istoria:

“oferă multe posibilități de a aborda probleme delicate sau controversate, de a vedea cum agresivitatea, naționalismul și lipsa de sensibilitate pun stăpânire și se răspândesc peste tot, mai ales în situații ce par să sfideze realitatea, precum Holocaustul.”

Hotărârea de a preda istoria ca un aspect pozitiv al educației civice este mai pronunțată la profesorii din țările unde istoria a fost cel mai mult afectată de ideologie. Baza trebuie să fie istoria reală, nu viziunile false, idealizate sau mitizate ale trecutului. Subiectele dificile sau controversate trebuie tratate, pentru că acestea nu sunt niciodată uitate. Sensul democrației trebuie reînviat, și atât conținutul, cât și metodele istoriei pot ajuta în acest scop. După cum spunea un profesor din Republica Cehă:

“Școlile nu reprezintă singura influență asupra tinerilor și nu trebuie să subestimăm importanța familiei, a comunității, a grupurilor informale și a mass mediei. Pe de altă parte, școlile sunt agentul oficial al socializării. În această calitate, ele au de jucat un rol special în a-i face pe tineri să devină cetățeni mai informați, mai activi, mai responsabili; școala obligatorie ar putea fi singurul loc în care aceștia sunt încurajați și ajutați să trateze informația într-un mod riguros și critic, să înțeleagă complexitatea problemelor politice, economice și sociale, să aprecieze diversitatea și să pună la îndoială și să respingă stereotipurile.”

Consiliul Europei a rămas fidel unei perspective ce consideră predarea istoriei un aspect important al unei educații civice mai largi, așa cum era descrisă aceasta în recomandarea Comitetului de Miniștri din 1983:

“Programele noastre educaționale trebuie să-i încurajeze pe toți tinerii europeni să se considere nu numai cetățeni ai propriei lor regiuni sau țări, ci și cetățeni ai Europei și ai lumii. Toți tinerii Europei ar trebui ajutați să dobândească dorința și abilitatea de a păstra și de a promova democrația, drepturile omului și libertățile fundamentale.”

Capitolul 8: În clase

Concepția dezvoltată de Consiliul Europei cu privire la rolul istoriei în școală se bucură de o influență considerabilă, dar a aplica aceste idei în activitatea pedagogică de zi cu zi de la clasă reprezintă un proces complicat ce se desfășoară mult mai lent decât ar spera cei care îl aplică. Dezbaterile în cadrul seminariilor și simpozioanelor influențează atitudinile, ideile și abordările atât ale profesorilor, cât și ale factorilor de decizie în materie educațională. Dar, schimbările pe scară largă implică consultări la nivel național, regional și local și pot însemna și modificări în domeniul legislației. Eventualele modificări trebuie să fie aplicate în mod direct de către profesori în școală. Ei pot demara această activitate dacă dispun de resurse. Consiliul Europei este perfect conștient de aceasta, căci primește numeroase solicitări de noi materiale didactice prin care noile idei să fie transpuse în practică în clasă.

Istoria învățată în școală constituie o formă aparte de istorie. Ea diferă atât de istoria prezentată la nivel academic, cât și de istoria populară. Asupra istoriei predate în școală se manifestă numeroase presiuni din partea guvernelor, datorită așteptărilor părinților și ale opiniei publice; mai presus de toate datorită faptului că elevii din școli au vârste mici și nu au ales să studieze acest obiect, ci li s-a impus să o facă. Se impune cu necesitate să se simplifice și să se adapteze vârstei materialele didactice în domeniul istoriei dacă se dorește ca ele să fie interesante și înțelese de elevi.

Consiliul Europei a susținut întotdeauna necesitatea folosirii metodelor active de învățare, ori de câte ori este posibil, ceea ce înseamnă ca elevii să folosească nu doar izvoarele scrise, ci și materialele video și dovezile arheologice. Pentru a pune în aplicare o idee bună, într-o clasă cu 30 elevi, se impune mai mult decât o simplă prezentare: trebuie ca ideile să fie dezvoltate în cadrul unor exerciții prezente în manuale sau prin intermediul altor mijloace de învățământ cu care lucrează elevii care încep să asimileze informație și să-și formeze propriile păreri. Nu poți afla niciodată cât de multă valoare au aceste viziuni noi cu privire la predarea istoriei până nu sunt aplicate în clasă. Răspunsul profesorilor și al elevilor va modifica, la rândul său, ideile și acesta nu poate fi anticipat în întregime.

În cadrul unei clase, procesul predării și al învățării se află într-o strânsă legătură și depind amândouă, într-o anumită măsură, de mijloacele de învățământ. Profesorii au nevoie să asimileze noile perspective și idei înainte de a le aplica în clasă. Acesta poate reprezenta un proces în desfășurare și uneori, noile mijloace de învățământ pot ajuta pe profesori să îmbrățișeze noile idei.

1. Elevii

Elevii din primele clase, atunci când istoria constituie un obiect obligatoriu de studiu, sunt încă la o vârstă fragedă, de obicei între 11 și 16 ani, dar în unele țări, istoria sau o mică parte a ei devine opțională încă de la vârsta de 14 ani. Elevii sunt foarte diferiți în ceea ce privește abilitățile și interesele, nu doar în cadrul unei clase, ci de la școală la școală sau în cadrul unei zone, al unui oraș sau a unei țări. Unii, într-un număr mare, nu sunt de acord că vechile instrumente de predare ale istoriei, bazate în principal pe cărți, sunt atractive. Înțelegerea acestor procese la nivelul academic și al adulților trebuie mult simplificată și transformată pentru a interesa și chiar a angaja tânăra generație. Prăpastia între istoria din școală și cea de la nivel academic a devenit mult mai evidentă în acele țări în care imediat după 1989 noile manuale de istorie au fost scrise de profesorii din învățământul superior. În

cadrul seminarului de la Graz s-au făcut auzite multe critici venite din partea profesorilor cu privire la aceste metode:

“este bine că avem un manual despre istoria națională, dar este trist că acesta este așa de arid și de încărcat cu informații. Acesta nu va ajuta cu nimic la predarea istoriei.”

Profesorii și autorii de manuale au acționat ca mediatori între istoria scrisă la nivel academic și cea destinată elevilor. Cei mai buni autori de manuale din toate țările sunt, mai ales, profesorii decât experții de la nivel academic, deoarece este absolut necesar să înțelegi ceva din domeniul pedagogiei și psihologiei, ca și din dinamica claselor de elevi. La un alt seminar, profesorii au explicat cum au încercat să folosească în clase materialul excelent privind istoria locală, furnizat de către istorici, dar s-au lovit de “problemele traducerii și publicării izvoarelor istorice, multe dintre acestea fiind prea dificile pentru elevi”. În final, au alcătuit o lucrare, cu o accentuată componentă narativă și plină de glume în care au inclus și cele mai interesante pasaje din sursele istorice folosite.

În câteva țări metoda de a-i face pe elevi să folosească o varietate de surse istorice, atât vizuale cât și scrise, a devenit o componentă obișnuită a manualelor de istorie. Astfel de lucrări au devenit mai degrabă instrumente de lucru, cu numeroase exerciții pentru elevi, decât niște simple lecturi. În activitatea zilnică la clasă această metodă poate să prezinte și probleme – de exemplu, exercițiile care încep ca niște inovații pot deveni niște activități mecanice. Metoda de a folosi izvoarele istorice trebuie completată cu cea privind utilizarea detaliilor narative și acestea să fie adaptate elevilor de o anumită vârstă și de un anumit nivel de dezvoltare intelectuală. Există dovezi că o varietate de metode de predare a istoriei care să corespundă mentalității elevilor permit ca obiectivul principal al istoriei de a provoca mintea elevilor, să fie atins. Niciodată până acum nu au fost folosite în școli pe scară largă metode care să includă jocul de situații și care să se bucure de o așa mare popularitate. Unele tipuri de jocuri de situație pot implica și vizitele la muzee sau pot lua forma reconstituirii unui eveniment istoric cu sprijinul unei clase. În luna februarie 1997 la Cambridge, în Marea Britanie, Consiliul Europei a organizat un joc de situații în care elevii mai mari din diferite țări au fost implicați într-o simulare a Tratatului de la Versailles și a Conferinței de Pace de la Paris (din 1919-1920-n.tr.), cu participanți care reprezentau o altă țară decât a lor.

În teorie, astăzi ar exista o mai mare varietate de mijloace de învățământ pentru predarea istoriei decât oricând: material audio-vizual, informații din bazele de date, obiectele descoperite în cercetările arheologice și istoria orală. În practică, ele nu sunt peste tot disponibile. În unele țări bogate accesul la o mașină de foto-copiat poate transforma actul de predare. Chiar și în țările bogate, a găsi materialul video potrivit pentru întreaga clasă se poate dovedi o încercare foarte grea. Mijloacele de învățământ sunt mult mai numeroase pentru istoria locală și națională.

Tehnologia modernă modifică sursele învățării istoriei în școală și elevii înțeleg aceasta mai bine și mai repede decât profesorii lor. Acolo unde există programe bune de televiziune, casetele video sau CD-Rom-urile sunt, în general, foarte populare pentru elevii obișnuiți cu o cultură vizuală. Sursele electronice ale învățării pot fi accesate de către elevii înșiși sau pot fi utilizate în mici grupuri de lucru. Mass-media, în special televiziunea, reprezintă o importantă sursă de informații și elevii trebuie să învețe să le interpreteze în mod critic. De aceea, profesorii solicită să aibă o pregătire în ceea ce privește educația în domeniul mijloacelor mass-media.

Cunoștințele și informațiile pot ajunge foarte repede prin intermediul mijloacelor moderne la un public larg, cum este cel de vârstă școlară. O casetă video bine realizată poate transmite informații prin intermediul ilustrațiilor și al comentariilor la fel de bine ca și majoritatea manualelor. Aceasta demonstrează, o dată în plus, de ce este nevoie de o varietate de mijloace de învățământ în clase. Caseta video poate oferi stimulul inițial și interesul, iar lucrările de istorie sunt necesare pentru recapitulare și concluzii. Schimburile și legăturile între școli pot stimula pe elevi să se acomodeze cu tehnologia informației pentru a comunica în mod liber cu clasele partenere. Există dovezi că astfel de legături sunt foarte populare în rândul elevilor, care sunt nerăbdători să-și cunoască colegii de pretutindeni. Interesul pentru învățarea unei limbi moderne poate fi susținut și el prin intermediul unor astfel de contacte. În ambele cazuri se manifesta abilitați folositoare elevilor, în timp ce componenta istorică și culturală a unor astfel de schimbări poate încuraja multi-perspectivitatea și modifica unele abordări ale istoriei.

Tineretul și istoria reprezintă un important proiect european la care au luat parte reprezentanți din Norvegia, Germania și Ungaria. El își propune să evalueze modul în care elevii gândesc despre istorie și cum se leagă aceasta de atitudinile lor în plan social și politic și de identitatea națională. În 1994/1995 un chestionar a fost completat de o mie de elevi cu vârsta între 15 și 16 ani din 32 țări cuprinzând toată Europa. Rezultatele sunt evaluate în prezent și vor oferi un material interesant.

2. **Materialele didactice**

Puține clase sau școli dispun de materiale didactice de calitate, ceea ce înseamnă că elevilor le este mai greu să cunoască materialele care fac ca istoria să devină inteligibilă pentru ei.

“Doar într-un număr mic de state din Europa școlile au biblioteci bine dotate și centre de informare înzestrate”.

Mai rău este faptul că prea multe lucrări de istorie utilizate în școli sunt învechite și nu reflectă în mod corect noile teorii ale științei istorice moderne. Manualele școlare de istorie nu trebuie să reflecte toate noile orientări din domeniul academic, dar este necesar ca ele să se adreseze elevilor care văd lumea prin ochii omului de la sfârșitul secolului XX. Lucrările care au un caracter narativ pot fi foarte folositoare în predarea istoriei în școală.

Rapoartele elaborate pentru reuniunile și seminariile Consiliului Europei abundă în cereri de mijloace de învățământ care le-ar permite profesorilor să-și pună în aplicare ideile în clasă. În mod deosebit există o lipsă de materiale privind istoria europeană și universală.

“Materialele capabile să servească drept mijloace fundamentale de învățământ pentru a oferi elevilor o viziune europeană pot fi alcătuite, desigur, din tot felul de izvoare istorice. Dar puțini profesori au timp să le caute și puțin material de acest fel a fost realizat și publicat.”

Consiliul Europei a pregătit Materiale Pedagogice privind Dimensiunea Europeană pe marginea a 14 probleme, dintre care unele cu caracter istoric, ca de exemplu: “Revoluțiile Industriale”, “Descoperire sau Întâlnire: Europa și evoluția imperiilor sale coloniale”. Acestea au fost testate în școli din diferite țări și sunt destinate să se adauge materialelor existente și

să îmbogățească mai degrabă decât să schimbe curriculum-ul de istorie existent. Se speră că ele pot fi utilizate în numeroase țări, deoarece curriculum-ul de istorie, deși este foarte diferit, cuprinde teme comune privind istoria europeană. Consiliul Europei a popularizat și alte materiale didactice, precum Itinerariile Culturale prin intermediul expozițiilor de artă ale Consiliului Europei și activitatea din muzee. Acestea pot deveni din ce în ce mai cunoscute în Europa, mai ales datorită mijloacelor moderne de comunicare în masă.

Evoluțiile rapide în domeniul tehnologiei informației și al comunicațiilor au capacitatea de a determina multe din transformările din domeniul educației, cum de altfel se și întâmplă în unele țări din Europa. Elevii pot avea acces direct la orice fel de informații care acum 10 ani nu erau disponibile. Totuși, chiar și în țările bogate, școlile sunt pe bună dreptate lipsite de fonduri și de materiale didactice adecvate. Discuția privind utilizările tehnologiei moderne în clasă poate părea ceva de domeniul fantasticului pentru profesorii de istorie din unele state ale Europei și acest lucru a fost remarcat la unele seminarii ale Consiliului Europei.

3. Profesorii

Pregătirea metodică a profesorilor este diferită, în Europa, de la țară la țară și deseori este realizată în scurt timp. De fapt, nimeni nu a analizat sistematic modul în care profesorii de istorie sunt pregătiți. Pentru cei care sunt implicați în mod direct în formarea continuă, șansele oferite nu sunt nici bine fructificate, nici obligatorii. În viitor, pregătirea metodică, poate sprijini în mod efektiv pe profesori. Noile state membre ale Consiliului Europei își regândesc în prezent sistemul de predare a istoriei și află că își pot modifica relativ cu ușurință curriculum-ul de istorie; mult mai dificil și costisitor este însă să se alcătuiască manuale satisfăcătoare; dar, cel mai dificil este ca profesorii să fie formați din nou, în plan metodic și profesoral și să fie sprijiniți să se adapteze și să fie încrezători în noua conjunctură.

Unele idei se răspândesc foarte repede, pornindu-se chiar de la nivelul școlii, ca de exemplu numărul crescut de schimburi și legături între școli. Dar, este evident că o viziune optimă asupra pregătirii metodice nu va deveni un fenomen general dacă ea se va realiza prin entuziasmul și energia câtorva profesori excepționali. Este necesară o abordare mult mai sistematică și mai organizată a pregătirii inițiale a profesorilor și a pregătirii de specialitate ulterioare, atât din partea inspectorilor, cât și din partea autorităților locale și centrale.

Problemele pregătirii profesorilor de istorie au fost deseori ridicate în cadrul seminariilor Consiliului Europei. Consiliul plănuiește să acorde o atenție mai mare acestei probleme și a sprijinit publicarea a două lucrări folositoare²⁹. Unii profesori metodiști au fost implicați în activitatea Consiliului Europei, reprezentând un grup important ce urmează să promoveze viitoarele schimbări în domeniul pregătirii metodice. În noile state membre pregătirea profesorilor de istorie este o problemă importantă. Există unele state membre ale Consiliului unde s-a produs deja restructurarea sistemului de predare a istoriei și acum pot oferi din experiența lor. Acum 20 de ani un grup de profesori metodiști din Spania a descoperit că profesorii de istorie din școlile obișnuite aveau nevoie de centre locale pentru informare pedagogică. Grupurile de profesori ce analizează noile metode și modalități de abordare ale predării istorice se pot sprijini reciproc. Mici ajutoare financiare pentru desfășurarea cursurilor și seminariilor ar putea ajuta, de asemenea, procesul de învățământ.

²⁹ Audrey Osler și Hugh Starkey, *Pregătirea profesorilor și drepturile omului*, Ref: ISBN 1-85346-406-6.

Cu siguranță pregătirea metodică de specialitate reprezintă o responsabilitate națională. Programul Consiliului Europei de pregătire metodică a profesorilor a reprezentat un cadru favorabil pentru profesori de a prezenta noi modalități și perspective de abordare a problemelor din cadrul predării istoriei. S-au elaborat numeroase proiecte privind utilitatea unor astfel de schimburi de păreri. Nu doar profesorii, dar și mulți alți experți care s-au reunit în cadrul acestor cursuri au apreciat cât de utilă poate fi o abordare din perspectivă internațională. Aceasta poate clarifica unele idei privind punctele forte, slăbiciunile și aspectele particulare ale sistemului de învățământ național și poate stimula noi posibilități. În ultimii ani, Consiliul Europei a depus multe eforturi pentru ca numeroase publicații de specialitate să fie la dispoziția profesorilor și a înființat centre de documentare în multe capitale din noile state membre.

Euroclio (Conferința Europeană a Asociațiilor Profesorilor de Istorie) a fost fondată în anul 1993 cu sprijinul Consiliului Europei. Organizația cuprinde un birou internațional de conducere și publică un buletin care difuzează informații privind profesorii de istorie din întreaga Europă. În fiecare an conferința anuală se concentrează asupra predării unui aspect particular al istoriei, ca de exemplu “Filip al II-lea și epoca sa” sau “Conferința de la Potsdam din 1945 și consecințele sale”. Numeroase grupuri de profesori de istorie s-au implicat în activitatea Euroclio și au prezentat rapoarte cu privire la unele teme generale, precum: “Încurajarea valorilor democratice prin predarea istoriei”.

Astfel de activități cu caracter internațional se adresează totuși unui număr mic de profesori, deși unele concluzii ce s-au desprins s-au răspândit rapid în rândul profesorilor. Oricum, există unele reuniuni noi ce relevă pregătirea metodică de calitate a profesorilor.

1. Toți profesorii de istorie au nevoie de o pregătire specială pentru a folosi tehnologia informației. Există uneori presupunerea că această pregătire nu este importantă pentru profesorii de istorie, fapt care nu mai este adevărat. Noua mass-media constituie o importantă sursă de informație din care elevii învață istoria și poate deveni la fel de importantă ca și manualele. Ele reprezintă un instrument fundamental pentru intensificarea schimburilor și legăturilor între școli.
2. Profesorii au nevoie de pregătire în unele domenii ale educației pentru utilizarea mass-media, pentru a învăța să folosească evaluarea tradițională în predarea istoriei și folosirea izvoarelor istorice.
3. Se impune ca profesorii de istorie să se implice activ în realizarea manualelor de istorie și o astfel de activitate poate reprezenta o formă de viitoare pregătire metodică. Analiza critică a manualelor reprezintă o parte mai puțin importantă a pregătirii de bază a profesorilor și așa ar trebui să rămână.
4. Intensificarea schimburilor și legăturilor între școli, în cadrul cărora profesorii de istorie joacă un rol important impune o pregătire metodică solidă a profesorilor.
5. Pregătirea inițială a profesorilor ar trebui să țină seama și de natura și pericolele pe care le implică predarea istoriei naționale. În cadrul metodologiei privind aplicarea curriculum-ului de istorie, profesorii pot afla modele privind predarea istoriei și folosirea în mod creator a tuturor posibilităților oferite de către ora de curs. Acolo unde este necesar, profesorii recent calificați trebuie să se familiarizeze cu modelele existente de a plasa unele aspecte ale istoriei naționale într-o altă perspectivă.
6. Predarea istoriei Europei sau contribuția istoriei la făurirea unei dimensiuni europene chiar în cadrul școlii, impun ca profesorii să aibă o pregătire de

- specialitate și metodică privind aceste perioade ale istoriei. Altfel, le va lipsi, sau vor avea o viziune foarte limitată sau distorsionată a ceea ce înseamnă o perspectivă europeană.
7. O cunoaștere a diversității sistemelor educaționale din Europa și a diferitelor modalități de a preda istoria, este foarte importantă pentru profesorii implicați mai târziu în schimburile școlare. Ea se poate de asemenea justifica și ca o modalitate de a obține o nouă perspectivă asupra propriului sistem. Aceasta este facilitată prin scurte schimburi educaționale sau seminarii internaționale, precum cele desfășurate sub egida Consiliului Europei.
 8. Multi-perspectivitatea și educația interculturală este mult mai dezvoltată în unele țări decât în altele. Ambele probleme au fost abordate în scurte sesiuni de comunicări sau ateliere de lucru, dar concluziile lor nu au fost diseminate și au fost relativ necunoscute în multe țări ale Europei. Ele sunt folositoare pentru a stabili un echilibru corect între viziunea locală, națională, europeană și internațională.
 9. Dacă profesorilor de istorie le revine o responsabilitate mult mai largă în privința educației sociale și civice, atunci este necesară o pregătire deosebită pentru munca efectivă la clasă. Pregătirea profesorilor pentru predarea drepturilor omului, pentru o înțelegere a conceptelor de cetățenie sau a problemelor controversate ale istoriei în școală nu este uniformă. Fără o pregătire prealabilă și un sprijin efectiv, profesorii vor evita să abordeze astfel de probleme în clasă.

Epilog: Întrebări ce persistă

Întreaga istorie este înfățișată în cadrul unei viziuni ce lasă loc interpretărilor. Viziunea asupra istoriei predate în școală pe care a afirmat-o Consiliul Europei de-a lungul anilor, cuprinde o anumită interpretare. Ea acceptă existența unor modalități diverse de a preda istoria în școlile din Europa:

“Educația, mai mult ca oricare domeniu al cooperării europene cunoaște o diversificare [și] este un domeniu în care identitatea națională și suveranitatea de stat sunt exprimate cu deosebită putere”, iar ”această diversitate constituie deja un patrimoniu și o moștenire comune”.

Acceptarea acestei diversități este un aspect de seamă al cunoașterii Europei, dar reprezintă, de asemenea, un aspect fundamental al națiunilor moderne care a modificat diferitele modalități de abordare ale istoriei naționale.

“Acum 100 de ani exista o încredere puternică în stabilitatea politică și coeziunea socială afirmate prin intermediul uniformității, de exemplu: o limbă națională, o cultură națională, o religie națională, un singur sistem de valori. O sută de ani mai târziu, situația s-a schimbat aproape complet. Astăzi, diversitatea reprezintă o condiție normală. Sfârșitul acestui secol (secolul XX- n.tr.) este marcat de mari migrații de populație, alianțe supranaționale și, în unele state, de o renaștere a unor puternice conflicte și războaie interetnice. La sfârșitul acestui secol este de neconceput ca stabilitatea politică și coeziunea socială să fie afectate, în afară de cazul când atingerea acestora se face prin intermediul diversității, înțelegerii mutuale și toleranței”.

Acceptarea diversității și încurajarea viziunii interdisciplinare constituie esența activității Consiliului Europei privind predarea istoriei, alături de:

1. Accentuarea învățării active de către elevi pe baza unei varietăți de izvoare istorice și cultivarea deprinderilor lor critice.
2. Abordarea conținutului curriculum-ului de istorie în funcție de:
 - credința că “istoria națională nu este sinonimă cu istoria naționalistă” și că istoria “nu ar trebui să încurajeze atitudini înguste, șovine, intolerante ori să conducă la sentimente de superioritate etnică, națională sau rasială”;
 - concepția că istoria și dimensiunea sa europeană ar trebui să constituie o parte fundamentală a educației în școală. Consiliul Europei a fost “categoric de părere că nu poate fi vorba despre a impune o versiune unanim acceptată a istoriei Europei”, deși există unele subiecte comune studiate în unele state din Europa;
 - și, în final, credința că “oricând este posibil, viziunea națională și europeană trebuie să fie lărgite către o viziune universală” și că “istoria națională nu trebuie separată de contextul său european și universal”.
3. Consiliul Europei a recunoscut din ce în ce mai mult “contribuția pe care o pot aduce activitățile din afara școlii la actul formal al predării-învățării”, cu precădere prin intermediul schimbului și legăturilor dintre școli.

4. S-a recomandat, întotdeauna, ca elevii să studieze istoria modernă și contemporană și această concepție a fost întărită de către Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei care a solicitat adoptarea “unor tehnici adecvate de predare a istoriei moderne astfel încât elevii să fie gata să practice democrația”. S-a încercat să se analizeze diferite modalități de a se prezenta în clasă evenimente controversate și dureroase din istoria recentă.
5. Consiliul Europei a sprijinit cercetarea în plan internațional asupra manualelor de istorie și numeroase seminarii de pregătire metodică a profesorilor.

Mai presus de orice, conceptul privind predarea și învățarea istoriei în școală are un scop civic foarte clar. Acesta transpare din titlurile și concluziile numeroaselor reuniuni la care au participat numeroși experți, inclusiv istorici. De exemplu, un recent simpozion la Sofia privind Istoria, Valorile Democratice și Toleranța în Europa a propus anumite criterii privind curriculum-ul, manualele și practica profesorilor. Astfel:

- Respectă ele adevărul istoric?
- Sprijină ele instituțiile democratice?
- Promovează ele drepturile omului, toleranța, înțelegerea și abordarea interdisciplinară?
- Dezvoltă ele gândirea critică și capacitatea de a recunoaște prejudecăți și stereotipuri?
- Încurajează ele atitudini precum: viziunea largă, acceptarea diversității, empatia și curajul civic?

Istoria este predată de obicei în școli în scopul cultivării valorilor civice cât și pentru interesul său intrinsec și valoarea sa ca metodă a cunoașterii.

“În general, puține curriculum-uri de istorie subliniază numai scopurile educaționale ale istoriei. Chiar și acei autori de curriculum care își încep lucrarea cu importanța predării metodelor istorice par să nu dorească să lase de înțeles că aceasta ar fi, de asemenea, unicul criteriu pentru alegerea conținuturilor”.

“În numeroase țări există o contradicție între scopurile sociale și politice și cele pur educaționale”.

Consiliul Europei a dat un răspuns anume la întrebarea fundamentală: de ce istoria face parte din curriculum-ul de baza? Activitatea Consiliului privind istoria a început odată cu analiza manualelor. De atunci, Consiliul Europei a susținut o abordare mai flexibilă și mai potrivită decât cea tradițional națională care a reieșit de pe urma analizei manualelor. În prezent, se are în vedere o gamă mai largă de deprinderi ce fac parte din educația civică.

Marea problemă este dacă propunerile Consiliului Europei sunt cele mai potrivite și adecvate pentru elevii ce trec în secolul XXI. La un seminar la care au participat în 1994 noile state membre s-a remarcat că:

“Deja, în toate clasele se afirmă o noua generație de elevi, cu mintea limpede și neafectată de trăirile profesorilor și ale celor vârstnici...Elevii privesc spre viitor. Ei privesc la televizor și pot învăța mai mult din sistemul mass-media și din alte surse decât de la școală. Elevii mai mari pun, desigur, întrebări cu privire la trecut și la

prezent. Să regândești curriculum-ul de istorie înseamnă să reflectezi asupra viitorului și asupra trecutului. Precum a subliniat un delegat cu experiență, istoria are nevoie în școală să fie relevantă și plină de înțeles pentru elevi și nu pentru bunicii lor”.

ANEXA I ¹

Din punct de vedere al Secretariatului Consiliului Europei pot fi prezentate următoarele concluzii:

2.4.1. METODE DE ANALIZĂ A MANUALELOR

Pare iluzoriu să încerci să analizezi toate manualele sub toate aspectele. Este necesară o abordare pragmatică pentru a afla dacă un manual este folositor într-o situație dată și în mâinile unui profesor sau elev anume. Este foarte importantă desigur, în acest cadru, analiza manualelor. Astfel, institutul din Braunschweig a întreprins o muncă de pionierat. Cooperarea internațională în domeniul cercetării manualelor trebuie să se intensifice; circulația informației cu privire la cercetările în curs și la publicații trebuie îmbunătățită.

2.4.2. MUNCA DE ECHIPĂ LA ALCĂTUIREA MANUALULUI

Calitatea manualului depinde de munca de echipă, cea din urmă constituită din autor(i), publicist, editor, specialiști în domeniu, lingviști, designeri, etc. Publicistul apreciază dacă există o piață pentru un anumit tip de manual și dacă ar putea fi aprobat (în țările unde este necesară o astfel de aprobare). Editorul alege autorii potriviți; împreună, ei analizează curriculum-ul și selectează conținutul având în vedere actualul nivel al cercetării și evaluând modalitatea cea mai bună în care se poate prezenta manualul și structura sa astfel încât elevii să îl înțeleagă. Lingviștii pot controla dacă textul este potrivit pentru grupul de vârstă prevăzut. Designerii și experții media pot sprijini activitatea cu ilustrații și o adecvată punere în pagină.

2.4.3. SELECTAREA MANUALULUI

Numeroase țări mențin procedurile unei aprobări formale a manualelor pentru a garanta calitatea, respectul unor anumite valori și un minimum de obiectivitate. Pe de altă parte, mulți experți ar prefera doar să recomande manualele bune și să lase profesorilor libertatea de a alege manualele utilizând o listă de criterii de alegere. În nici un caz profesorii nu trebuie să depindă în mod absolut de manual; ei nu își vor limita materia predată doar la ceea ce oferă publicistul.

2.4.4. MANUALUL TREBUIE SĂ FIE CORESPUNZATOR DIN PUNCT DE VEDERE ȘTIINȚIFIC

Desigur, manualele trebuie să fie corespunzătoare din punct de vedere științific; ele nu trebuie să conțină inexactități. Pe de altă parte, nici un manual nu poate fi vreodată complet în

¹ *Istoria și studiile sociale - Metodologii de analiză a manualelor*, Ed. Hillary Bourdillon, Sweets and Zeitlinger B. V. Amsterdam, p.109-111

toate aspectele sale și nu va corespunde ultimelor cercetări în domeniul științific. Un efort prea mare de a aborda toate aspectele poate duce la o prezentare incorectă. În cazul în care evenimentele și fenomenele istorice cunosc diferite interpretări, manualele ar trebui să prezinte și punctele de vedere controversate. În nici un caz predarea istoriei nu trebuie să insiste pe date, reguli și bătălii; istoria socială și culturală vor trebui incluse în aceste manuale. Autorul ar trebui să aibă ultimul cuvânt asupra a ceea ce să includă în manual sau să omită.

2.4.5. DIMENSIUNEA EUROPEANĂ

Manualele ar trebui să păstreze un echilibru între istoria și geografia locală, regională, națională, europeană, universală. Cooperarea între cele 12 state ale Comunității Europene, 25 de țări ale Consiliului Europei și restul continentului nostru presupune conștientizarea patrimoniului cultural european și a interacțiunii intelectual-culturale. Istoria nu mai trebuie prezentată din punct de vedere național, ci trebuie dezvăluit cadrul general european al evenimentelor.

2.4.6. PREJUDECĂȚI ȘI DOGME

Prejudiciile aduse altor popoare și altor zone prin predarea istoriei vor trebui depășite, dar un bun manual trebuie să-și asume unele răspunderi (de exemplu: asumarea ideii că democrația parlamentară reprezintă ceva pozitiv). Ar fi totuși folositor dacă autorul și-ar manifesta deschis părerile și le-ar discuta. De exemplu, dacă se discută despre societatea multiculturală, un manual nu ar trebui doar să însire argumentele pro și contra, ci să adopte o poziție clară față de aceasta.

2.4.7. UTILITATEA MANUALELOR CA INSTRUMENTE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Manualele ar trebui să fie, cel puțin, adecvate copiilor și adolescenților și scrise într-un limbaj accesibil acestora. Acei care sunt interesați de cea mai bună metodă de predare, potrivită subiectului în cauză - aparținând de drept disciplinei istorie în țările vorbitoare de limba germană - ar trebui să ofere sfaturi pentru a identifica soluții privind predarea celui mai bun conținut și pentru prezentarea și ilustrarea sa. Multe manuale sunt elaborate într-un limbaj prea științific; altele nu se ridică îndeajuns la un nivel științific corespunzător. Deseori elevii se pierd în bogăția de informații, izvoare și note explicative, material documentar, exemple, citate, etc. Mai mult, manualele nu ar trebui doar să transmită informație, dar să și stimuleze gândirea critică a elevilor.

2.4.8. PUNEREA ÎN PAGINĂ, DESIGN-UL ȘI ILUSTRĂȚIILE

Într-o lume plină de ilustrații, manualele vor trebui să devină un concurent redutabil pentru sistemul mass-media. Formatul, tiparul, sublinierile, cadranele, fotografiile, desenele, schemele, diagramele vor trebui alese cu grijă, urmărindu-se un scop educațional precis. Cercetarea în domeniul manualelor ar trebui să includă și o dezbatere privind problema dacă un manual are un design și ilustrații de bună calitate pentru a servi ca mijloc de învățământ într-o măsură mai mare decât în trecut; dacă ilustrațiile sunt suficient explicate astfel încât să nu fie înțelese greșit; dacă diagramele sunt suficient de clare pentru a fi înțelese de către

elevi. Faptul că un manual conține multe ilustrații nu înseamnă deloc că este un instrument de învățămînt folositor pentru atingerea unor obiective educaționale.

A trecut vremea manualelor a căror menire era doar de a prezenta în mod corect contextul istoric și de a înlătura prejudecățile privind alte popoare și țări. Evaluarea manualelor a devenit o activitate mai complexă, care are în vedere dimensiunea lor europeană, dacă sunt folosite de profesorii și elevii și dacă sunt reușite în ceea ce privește design-ul, punerea în pagină și ilustrațiile. Schimbul de experiență cu caracter internațional este vital în acest context și Institutul Georg Eckart va juca un rol esențial.

ANEXA II

TEME ALE ISTORIEI EUROPEI PREDATE PE LARG ÎN ȘCOLILE SECUNDARE DIN EUROPA OCCIDENTALĂ

<ul style="list-style-type: none"> ☐ Antichitatea greacă ☐ Tradiția iudeo-creștină ☐ Roma și Imperiul Roman ☐ Bizanțul ☐ Primele invazii ale barbarilor (goții, hunii, vandalii) ☐ Creștinătatea răsăriteană și apuseană ☐ Afirmarea Islamului ☐ Europa carolingiană ☐ Ultimele invazii ale barbarilor (vikingii, saxonii, anglii) ☐ Cruciadele ☐ Renașterea ☐ Reforma și Contrareforma 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Descoperirile geografice ☐ Afirmarea statelor naționale ☐ Iluminismul ☐ Imperiul lui Napoleon I ☐ Congresul de la Viena ☐ Mișcări naționaliste în secolul al XIX-lea ☐ Colonialismul ☐ Ideologiile secolului al XIX-lea ☐ Primul război mondial ☐ Comunism, Fascism, Național Socialism ☐ Al doilea război mondial ☐ Cooperarea politică și economică după 1945
---	--

Referinte:

Toate trimerile din lucrare se fac la rapoartele Consiliului Europei publicate de către Directoratul pentru Educație, Cultură și Sport de la Strasbourg. Numai trimerile cele mai importante sunt menționate. O bibliografie a tuturor documentelor Consiliului Europei privind **Predarea istoriei 1953-1996** și rapoartele pot fi obținute de la :

CONSILIUL EUROPEI
Consiliul pentru Cooperare Culturală
Directoratul pentru Educație, Cultură și Sport
F- 67075 Strasbourg Cedex
Franța