

CZU: 371.14

DOI: 10.36120/2587-3636.v30i4.205-211

CIRCUMSCRIEREA AXIOLOGICĂ A FORMĂRII CONTINUE A PROFESORILOR DE ISTORIE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ACTUALE

Daniela VACARCIUC, doctorandă UPSC

<https://orcid.org/0009-0005-1204-3790>

Rezumat. Articolul abordează o problemă actuală ce vizează formarea continuă a profesorilor școlari de istorie în procesul de modernizare a educației prin prisma unei viziuni noi, cum este cea a axiologiei batică sau a valorilor profunde. Sunt elucidate avantajele abordării problematologice în formarea continuă a profesorilor de istorie, prin care se propune și o schimbare de perspectivă. De asemenea, este analizat ansamblul formativ DACI, care incumbă câteva valori profunde (dreptatea, autenticitatea, cumpătarea, integritatea) și sunt ilustrate unele acțiuni de formare a competenței problematologice a profesorilor școlari în consensul noilor cerințe ale educației.

Cuvinte-cheie: axiologie, axiologie batică, problematologizare, competență problematologică, valoare, gândire istorică

AXIOLOGICAL CIRCUMSCRIBING OF THE ONGOING TRAINING OF HISTORY TEACHERS IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATION

Abstract. The article addresses a current issue concerning the ongoing training of teachers history schoolchildren in the process of modernization of education through the prism of a new vision, such as that of batik axiology or deep values. The advantages of the problematological approach in continuous training of history teachers, which also proposes a change of perspective. Moreover, the DACI formative ensemble is analyzed, which includes some profound values (justice, authenticity, thrift, integrity) and some competency-forming actions are illustrated problematological of school teachers in the consensus of the new requirements of education.

Keywords: axiology, batik axiology, problematologization, problematological competence, value, historical thinking.

Introducere

Educația este astăzi o temă presantă, deoarece se produce intrinsec o redistribuire a orientărilor în politica educațională mondială, globalizarea este supusă corecțiilor, iar democrația își revizuieste reperele. Preocupările pe tărâmul teoriei pedagogice și al practicii formării continue orientate în direcția ameliorării activităților sunt, actualmente, mai frecvente ca oricând. Cerința obiectivă de a conferi activității de formare o eficiență mai înaltă, reclamată de exigențele lumii contemporane, generează și stimulează eforturile privind abordarea formării continue pe mai multe planuri. Educația actuală favorizează diferențele, vizează mai multe adevăruri și valorifică valorile, în speranța de a evita dominația unui discurs nonvaloric. Educația nu poate face abstracție, dacă este temeinică, de caracteristicile societății existente: emergența globalizării, triumful neoliberalismului și digitalizarea activităților.

Modernizarea educației prin valorizare implică și promovarea unei educații în viziune kantiană, care se realizează pe un set de principii extraordinare, valabile azi mai

mult ca oricând. Im. Kant a abordat un șir de probleme deosebite, care vizează pedagogia în general și educația axiologică în particular, care sunt și azi valabile, având un impact deosebit în contextul pedagogiei actuale [6, p.18]. De asemenea, tratează aspecte în legătură cu diferite valori ale educației: *libertatea, datoria, disciplina, răspunderea*. Este foarte relevant că filosoful rezervă educației o dezvoltare ascendentă: “Poate că educația va deveni tot mai bună. De acum înainte acest lucru se poate înfăptui, căci abia acum începe judecata dreaptă și priceperea lămurită pentru ceea ce-i într-adevăr necesar pentru o bună educație” [6, p.14].

Abordări epistemologice

În ceea ce privește raportarea la valori, paradigma modernă promovează ideea ca profesorii să-i educe pe elevi în spiritul *valorilor universale*. Profesorii trebuie să reconstruiască sistemul de valori în contextul propriei culturi profesionale. Gândirea fenomenului axiologic implică valoarea care este un fel de proprietate a lucrului, în raport cu subiectul care evaluează și percepe axiologic. Or, raportul dintre formare și valoare este deosebit de complex, complexitate dată de faptul că același lucru, fără a suferi o anumită modificare, este purtătorul succesiv sau simultan al unor valori foarte diferite unele de altele. Tot sensul educației este legat de valori. El constă esențial în raportarea la valori, în realizarea valorilor, în intuiția și creația valorilor. Atitudinea pseudovalorică este un mare pericol, fiindcă astfel pedagogul nu numai că-și pierde sensul activității, dar se și adâncește în lipsa de sens a activității sale.

Trăim într-o lume care a schimbat nu doar scena istoriei, ci și ponderea diverselor ei dinamici. De aceea H. Zimmermann sublinia, pe bună dreptate, nevoia de a se urca la „istoria calitativă”. Este vorba de istoria realizărilor exemplare în materie de instituții, descoperiri și creații, nivel de viață, interacțiuni cu lumea. Orice scriere a istoriei se face în lumina unei filosofii mai mult sau mai puțin organizate [Apud 8].

În linia acestor considerații, istoria școlară este un construct ghidat, în momentul conceperii sale, de obiective formative, selectând, ordonând și interpretând, în mod deliberat, faptele istorice pentru a răspunde comenzii educaționale. În planul acțiunii practice, istoria poate dobândi ceea ce se numește „funcție practică” sau, mai exact, recursul la istorie poate dobândi această funcție, punând datele istoriei în slujba unor scopuri social-educaționale. Majoritatea fenomenelor istorice pot fi interpretate și reconstruite dintr-o varietate de perspective, reflectând influențele culturale în schimbare, care determină ce anume fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie. În acest context, *multiperspectivitatea* în studiul istoriei reprezintă un proces, o strategie pentru a înțelege. Acest proces poate reflecta propriul punct de vedere și propria interpretare a ceea ce s-a întâmplat și de ce, propria perspectivă a ceea ce este relevant sau nu.

Întemeierea *istoriei* ca disciplină școlară și abordarea modalităților de valorificare în procesul educațional, studiul contingentelor manifestărilor în aspect istoric, cu vizibilitate și impact destul de larg, practicile de formare a competențelor istorice, experiența noilor dinamici la nivelul educației istorice, diversificarea spectrului de investigare istorică etc. sunt obiectul de studiu al mai multor autori: R. Strandling [12], M. Klingenberg [7], W. Dulthey [3], N. Iorga [5], A. Marga [8], G. Gruber [4], F. Ragno [10], F. Braudel [1], S. Musteață [9] etc.

În contextul actual al valorificării axiologice în școală, reieșind din noile realități, există destule pete albe în formarea continuă a profesorilor școlari de istorie sau *aspecte conexe gândirii* acestora care sunt insuficient abordate și își găsesc cu greu locul în procesul educațional și în cel de formare continuă, necontribuind astfel la configurarea unei pedagogii moderne în predarea istoriei, bazată și pe unele probe experimentale. De aici și întrebarea: Ce este *axiologia batică* și ce reprezintă acest domeniu în ansamblul acțiunilor de formare continuă a profesorilor școlari de istorie?

„Axiologia, ca ramură distinctă a filosofiei, constituie o consecință a disocierii valorii generice de valorile speciale studiate de științele particulare, însă ... spre deosebire de acestea, *axiologia* pune în centrul preocupărilor sale problema *raportului dintre momentul obiectiv și subiectiv al valorii*, modul de funcționare a sistemului de valori în ansamblul sistemului social, încercând să *clarifice esența valorii ca atare*” [13]. Dacă ne referim la ierarhia valorilor, este rațional să ne adresăm ideilor lui N. Râmbu, care afirmă că ordinea ierarhică aparține esenței însăși a valorilor [11, pp. 344-345]. Toate orientările axiologice sunt de acord că există *valori superioare* (spirituale) și *valori inferioare* (materiale), însă disputele se ivesc atunci când o anumită valoare este prezentată ca *absolută*. Dacă valorile materiale sunt uneori amenințate, cele spirituale sunt amenințate mereu. Pericolul face parte din însăși esența valorilor spirituale, valori care ***ne obligă să le aparținem întotdeauna***, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței [11, p. 349].

Dacă ne referim la *problemă*, aceasta semnifică în limbajul uzual o incertitudine, o situație confuză, o contradicție dintre ceea ce persoana cunoaște și ceea ce el nu cunoaște deocamdată. Rezolvarea problemei înlătură incertitudinea cunoașterii. Rezolvarea de probleme devine un mecanism al dezvoltării cognitive a profesorului. Forța ***problematologizării***, în schimb, se explică prin sporul de putere al gândirii subiecților și instalarea unei *rețele puternice în procesul de gândire*. Prins în acțiunea gândirii problematologice, subiectul intră într-o stare de dependență interogativă, din care încearcă „să scape”. O încercare de rezolvare a unei probleme, adică de a găsi soluții adecvate unei întrebări, cade sub incidența unei propoziții ca răspuns la întrebare. În abordarea problematologică răspunsul nu este o soluție, ci iarăși o problemă [2]. Prin urmare, în abordarea problematică problema se rezolvă, iar în abordarea problematologică aceasta re-are, se amplifică, subiectul fiind solicitat să caute noi

soluții problemelor. După cum afirmă M. Meyer, în abordarea problematologică cunoașterea pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă, constituind „punctul arhimedic al dezvoltării cognitiv-pragmatice” [14, p. 20].

Abordări praxiologice

În contextul acestor discuții, evidențierea avantajelor problematologice ale procesului de formare profesională continuă a profesorilor este, în primul rând, un mod de a spune că problemele formative pot fi judecate altfel, după un alt model de înțelegere și cu alte criterii decât cele existente. Problematologia ne propune, așadar, o schimbare de perspectivă, o modalitate de eliberare a gândirii de sub tutela unui model autoritar.

Așadar, problematologizarea reprezintă o orientare didactico-formativă inovativă pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a interogației euristice și presupune participarea activă a subiectului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/ răspunsuri la o problemă problematizată, de o tensiune ideatică superioară.

În această arie de interes, trebuie să clarificăm, noțional, câteva aspecte, pornind de la ideile lui N. Râmbu despre axiologie, care menționează că denumirea disciplinei care studiază valorile nu este definitiv stabilită. El amintește de faptul că în Germania se oscilează între *axiologie* și *teoria valorilor*, în Franța se folosesc alternativ *axiologie* și filosofia valorilor, în spațiul anglo-saxon s-a consolidat denumirea de *axiology* pentru teoria generală a valorilor [11, p.337]. Cel mai important aspect amintit de N.Râmbu este cel al *valorilor profunde sau batice* (Bathik), promovat de Kurt Port în cadrul valorilor spirituale [Ibidem, p. 337]. Aceste valori, în rezultatul analizei, s-au constituit într-un *Ansamblu formativ de bază*: dreptatea (D), autenticitatea (A), cumpătarea (C), integritatea (I) – **DACI**.

În felul acesta, încercarea de a consemna elementele *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice* în formarea profesorilor școlari de istorie, care are ca finalitate *formarea competenței problematologice a profesorului școlar*, este determinată, cel puțin în legătură cu discursul educațional, de presupuziția esențială care domină întregul discurs analitic și interpretativ: formarea profesorilor școlari de istorie este rezultativă în contextul valorificării axiologiei batice.

În vederea valorificării *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice* a fost organizat un experiment pedagogic, care a avut drept *obiectiv* formarea competenței problematologice a profesorilor școlari de istorie (elementele subsecvente ale acesteia). În vederea reperării acțiunilor experimentale, a fost formulată următoarea *ipoteză*: Competența problematologică a profesorului școlar poate fi formată într-un cadru axiologic prin valorificarea Ansamblului formativ de bază **DACI**.

Pentru exemplificare, prezentăm o mini-secvență din experimentul de formare, constituit din 19 acțiuni de formare (analiza curriculumului din perspectivă axiologică, analiza valorilor profesionale, valori istorice, analiza problematologică, procedee problematologice etc.).

Activitatea *Matricea reflexivă* (proba complexă 4) a avut drept obiectiv antrenarea capacităților problematice și problematologice ale subiecților experimentali. Aceștia s-au axat pe identificarea a trei probleme în baza textului dat (unic pentru toți) și formularea de întrebări problematice și problematologice în baza problemelor identificate. De exemplu: *Problema 1. Unirea triburilor geto-dacice. Întrebare problematică: Ce importanță a avut unirea triburilor geto-dacice de către Burebista? Întrebare problematologică: Cum crezi, unirea triburilor geto-dacice în sec. I s-ar fi produs dacă n-ar fi fost realizată de Burebista?* Alternative de răspuns: *Nu, deoarece este meritul lui Burebista, după moartea lui statul s-a destrămat; Da, deoarece numai uniți puteau să obțină rezistența atacurilor triburilor vecine.* *Problema 2. Consolidarea statului geto-dac. Întrebare problematică: Statul lui Burebista era o monarhie militară sau o monarhie teoretică?* Alternative de răspuns: *Militară, deoarece regele nu era preot suprem; Dacia devine monarhie teocratică pe timpul lui Deceneu.* *Întrebare problematologică: Introducând cultul zeului suprem Zalmoxis, Burebista, în afară de a unifica din punct de vedere religios statul, avea drept scop consolidarea puterii proprii în stat?* Alternative de răspuns: *Nu, avea drept scop unificarea religioasă; Da, deoarece el se afla în fruntea statului așa cum Zalmoxis era zeu suprem.*

Următorul pas l-a constituit formularea soluțiilor posibile pentru problemele identificate. Pentru problema 1, soluția 1: Toate răspunsurile elevilor vin să confirme ideea că unificarea triburilor geto-dace a avut o importanță deosebită în evoluția social-economică, politică și culturală; soluția 2: Elevii expun opinii divergente, aducând argumente. Orice răspuns sugerează alte întrebări de tipul: *Cine erau totuși dușmanii geto-dacilor? Erau ei în stare să opună rezistență fiind răzlețiți?* Pentru problema 2, soluția 1: Răspunsul corect este monarhie militară. Elevii trebuie să ajungă la acest răspuns analizând organizarea statului; soluția 2: Elevii trebuie să studieze mai profund panteonul zeilor la geto-daci; cultul zeului suprem Zalmoxis și să îl compare cu prerogativele regelui Burebista.

Selecția întrebărilor problematologice formulate de subiecții experimentali demonstrează că aceștia au formulat întrebări socratice, întrebări interpretative, întrebări provocare: *Cum ai proceda în locul lui Burebista cu acel Deceneu? Oare a fost mai bine că s-au distrus viile? De ce alte informații avem nevoie pentru a caracteriza acea perioadă istorică? Ce argumente te fac să crezi că Burebista este o mare figură istorică? Ce s-ar întâmpla dacă Burebista ar fi din nou rege? În ce sens poți să afirmi că Dunărea are o importanță istorică?* etc.

Pe parcursul acestor activități, subiecții experimentali au antrenat următoarele elemente subsecvente ale competenței problematologice: formularea operațională a întrebărilor/răspunsurilor și soluțiilor din perspectivă valorică; varierea operativă a întrebărilor și răspunsurilor „înțelepte”; revenirea cu promptitudine la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide”; libertatea și raționalitatea în activitate; coerența în succesiunea răspunsurilor; manifestarea autenticității în rezolvarea problemelor; menținerea direcției de acțiune alese etc.

În această optică, analiza informațiilor obținute sugerează faptul că:

- Valorile batice sunt subsumate unor activități multidimensionale de valorificare axiologică în procesul de formare continuă a profesorilor școlari. Această subsumare reprezintă efectul unor probe realizate pe parcurs, suficient de complexe și suficient de importante pentru a-și putea ilustra eficiența.
- Procesul de formare re-gândit pe axa problematologicului generează re-câștigarea de către profesorul școlar de istorie a unor comportamente valorice necesare timpului actual, printr-un excurs mental susținut.
- Valoarea adăugată, competența problematologică a profesorilor școlari, reflectă un potențial formativ pertinent al valorificării axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie.

Bibliografie

1. BRAUDEL, F. *Pedagogia istoriei*. În: Musteață S. *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Pontos, 2010, pp. 134-142. ISBN: 978-9975-51-089-9.
2. CALLO, T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p. ISBN 978-9975-70-157-0.
3. DULTHEY, W. *Construcția lumii istorice în științele spiritului*. Cluj-Napoca: Dacia, 1999. ISBN 973-35-0816-0.
4. GRUBER, C. *Didactica istoriei și formarea de competențe*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016. 209 p. ISBN 978-606-534-362-4.
5. IORGA, N. *Generalități cu privire la studiile istorice*. Ed.a IV-a. Iași: Polirom, 1999. 400 p. ISBN 973-683-378-X.
6. KANT, I. *Despre pedagogie*. București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 975-596-104-0.
7. KLINGENBERG, M. *Istorie și identitate*. Chișinău: Epigraf, 2011. 168 p. ISBN 978-9975-109-73-4.
8. MARGA, A. *Scrierea istoriei. Provocarea „Caietelor Negre” ale lui Martin Heidegger*. Conferință susținută la Arad, 2029. Disponibil: andremarga.eu/scrierea-istoriei

9. MUSTAȚĂ, S. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*. Chișinău. Pontos, 2010. 364 p. ISBN 978-9975-51-164-3.
10. RAGNO, F. *Inițiere în misterele istoriei*. București: Orizonturi, 2020. 224 p. ISBN 9789-7373-641-42.
11. RÂMBU, N. *Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 420 p. ISBN (10) 973-30-1211-4.
12. STRANGLING, R. *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*. București: Editura Universitară, 2014. 60 p. ISBN 978-606-591-943-3.
13. Teoria valorilor. Blog filozofic. Disponibil: <https://tonyss.wordpress.com/2007/11/08/teoria-valorilor/>. (Accesat: 23 iulie 2020).
14. MEYER, M. *De la problematologie. Philosophie, science et langage*. Ed: Pierre Mardaga, 1986. 310 p. ISBN – 10: 2800500476.