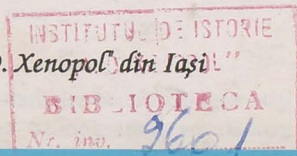


Xenopoliana

Buletinul Fundației Academice "A. D. Xenopol" din Iași



În acest număr :

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ISTORIC AZI

Semnează :

Petru Bejan, Lucian Boia, Laura Căpiță,
Mihai Dorin, Alexandru Duțu, Valeriu Gherghel,
Damian Hurezeanu, Cătălina Ioja, Mihaela-Denisia Liușnea,
Daniel Martel, Paul E. Michelson, Andi Emanuel Mihalache,
Oana Simona Moraru, Dionisie Morărașu, Viorel Moțoc,
Lucian Nastasă, Gheorghe Onișoru, Alexandru-Florin Platon,
Silviana Pleșa, Banu Rădulescu, Oltea Rășcanu Gramaticu,
Elvira Rotundu, Gheorghe Tanasă, Al. Zub

Restituiri : A. D. Xenopol: *Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi
despre cel al istoriei*

Xenopoliana

Buletinul Fundației Academice 'A. D. Xenopol'

III, 1995, 1 - 4

LA PREGĂTIREA ACESTUI VOLUM AU CONTRIBUIT :

Viorel M. Butnariu,
Vasile Docea,
Florea Ioncioaia,
Lucian Nastasă,
Flavius Solomon,
Al. Zub (coordonator)

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ :

Florica Chiric

ADRESA REDACȚIEI :

RO - 6600 - Iași, Str. Lascăr Catargi 15

Tel. 40-032-212614

**VOLUM APĂRUT CU SPRIJINUL
FUNDAȚIEI SOROS PENTRU O SOCIETATE DESCHISĂ**



CUVÎNT ÎNAINTE

Căutînd să facem din acest buletin un teren de întîlnire pentru cei interesați de problemele cu care se confruntă azi comunitatea istoriografică, am dedicat primul tom *discursului istoric*, iar al doilea relației dintre *postmodernism*, *post-comunism*, *postistorie*. Tomul de față, al treilea, e menit să se ocupe de *învățămîntul istoric*. Era firesc să privilegiem o asemenea temă, fie și prin derogare de la planul inițial, într-un moment cînd se evocă intens criza istoriei și - pe cale de consecință - criza învățămîntului în acest domeniu.

Nu e, desigur, o temă nouă. De aproape două secole, ea preocupă breasla, cu intensități variabile de la un moment la altul. Modernizarea societăților a impus pretutindeni un apel mai insistent la istorie, ca sursă de contrapondere, echilibru, stabilitate. Istoria a generat entuziasmul trebuitor în orice epocă de tranziție și înnoire, dar a și răscolit pasiuni, interese, resentimente, alimentînd conflicte care adesea au cunoscut aspecte dramatice. A și fost, de aceea, pusă *sub supraveghere* (M. Ferro), învinuită de subiectivism și partizanat, iar critica ei a luat uneori forme sistematice. "Istoria istorizantă" a fost supusă la acuzații de tot felul, în numele sintezei necesare (H. Berr), al colaborării cu disciplinele conexe (L. Febvre etc.), al nevoii de rigoare epistemică (K. Popper), pentru a nu aminti decît unele direcții ale criticii respective.

În ultimele decenii, disputele au fost nutrite, legitim, de progresele domeniului însuși, dar și de aberantul reducționism practicat în istoriografie sub dictatura comunistă. În Occident, noile achiziții teoretice și de metodă au antrenat ajustări și în domeniul didacticii istorice. Istoria intelectuală, antropologia culturală, imagologia, istoria ideilor și mentalităților, între altele, au impus revizuirii însemnate în programe (*curricula*), manuale, conduită pedagogică. Instituții speciale (institute de cercetare, reviste, reuniuni periodice pe diverse teme etc.) au fost create pentru a înlesni formarea unei viziuni conforme cu noul stadiu al istoriografiei. Ajunge să amintim e. g. că Institutul "Georg Eckert" din Braunschweig a organizat numeroase colocvii și simpozioane internaționale, avînd drept scop o nouă viziune asupra istoriei, publicînd apoi studii cu privire la percepția *celuilalt*, mitologii naționale etc. Concluzia cea mai de seamă la care s-a ajuns, deloc nouă, este respectul cel mai deplin față de adevăr. Nu putem face, nepedeșiți, *tabula rasa* din trecut. Dim-

potrivă, asumarea lui critică, prin istorie, constituie o normă esențială pentru coexistența popoarelor și dialogul culturilor.

Dacă această concluzie a ajuns evidentă pentru lumea apuseană, după multe căutări (J. Meyer), ea se impune cu atât mai mult în zona ex-comunistă a continentului nostru. Numeroase manifestări, în mass-media, în instituțiile formative, ca și în viața academică atestă valabilitatea aceleiași concluzii în spațiul dominat pînă de curînd de voința uniformizatoare a Moscovei, în numele unui "internaționalism proletar" care n-a fost niciodată mai mult decît o mască pentru expansiunea Uniunii Sovietice în lume. Schimbările de regim produse la sfîrșitul anilor '80 în Europa centro-estică a pus societățile respective în situația de a-și regîdi problemele, de la restructurarea instituțiilor pînă la integrarea europeană și globală. Lucru deloc simplu, nici măcar acolo unde șansele păreau optime în raport cu ansamblul zonei. Ceea ce analiști de prestigiu numesc "trecutul unei iluzii" (F. Furet), nu fără o anumită ușurință, s-a vădit în fond o istorie furtunoasă și tragică pentru o bună parte din lume, iar prin consecință pentru umanitatea întregă. Îi suportăm încă efectele, în această tranziție incertă, fluctuantă, penibilă.

S-a impus, de aceea, cu atât mai mult, exigența unui apel mai riguros la istorie, ca mijloc de asumare a trecutului propriu, însă și ca modalitate integrativă în raport cu restul lumii. Experiențele deja parcurse în Occident avertizau asupra unor riscuri, dar s-au vădit insuficiente față de nevoile unei lumi care a trăit sub regim totalitar o jumătate de secol, dacă nu și mai mult încă. S-au organizat dezbateri și simpozioane pe teme privind conștiința istorică, sensul demitizării, societatea civilă, integrarea europeană etc., manifestări nu lipsite de interes, dar cu efecte prea puțin sensibile în imediat. Prin institutele "Goethe" și prin alte așezăminte germane, s-a ajuns la studii comparative de o reală utilitate în cunoașterea-de-sine, iar prin asistența unor instituții franceze de resort s-au putut determina înnoiri semnificative în abordarea istoriei.

Din păcate, asemenea demersuri priveau mai totdeauna o sferă restrînsă de specialiști, adesea aflați în imposibilitatea de a-și valorifica, pe un plan mai larg, experiențele. Lipsa de voință politică a făcut ca odată cu reforma în economie să întîrzie nepermis de mult și reforma școlii, fapt plin de consecințe nefaste și pentru învățămîntul istoric.

A examina, în acest cadru, oricît de sumar, problematica învățămîntului istoric e o datorie pentru breaslă, una a cărei urgență ni se pare evidentă. În lipsa unei abordări sistematice, cele cîteva luări de poziție cuprinse în noua fasciculă din *Xenopoliana* pot constitui un punct de sprijin pentru alte analize și aprofundări. Le-am structurat în cinci secțiuni tematice, potrivit cu direcțiile și gradul lor de interes. Mai întîi cele care privesc *istoria ca sursă formativă*, pentru a contura, desigur, preocupări actuale: teme, accente, perspective. Sînt considerații de ordin general, menite a sugera o situație diacronică a problemelor, însă punînd accent pe situația actuală. Și-au dat concursul la acest grupaj mai cu seamă specialiști din

istoria ideilor și mentalităților, unii veniți din alte zone ale cunoașterii. Legătura cu temele examinate în fascicula anterioară e destul de evidentă. Cîteva abordări definesc oarecum, în alt grupaj, *orizontul alterității*, tocmai în ideea de a face mai transparent discursul istoric. Se prezintă apoi, în proxima secțiune, ceva mai sistematic, problemele reformei în învățămîntul de specialitate, pentru a se defini un *curriculum*, așa cum l-au conceput specialiștii angajați efectiv în reformă. Încă o secțiune o formează textele privitoare la manualul de istorie, unele semnate de profesori, altele de cercetători. Au fost grupate distinct cîteva *opinii din amfiteatre*. În fine, respectînd angajamentul inițial, fascicula mai cuprinde niște restituiri xenopoliene pe tema învățămîntului istoric și o scurtă dare de seamă despre activitatea Fundației Academice "A. D. Xenopol".

Este regretabil că tomul de față nu cuprinde, cum plănuisem, mai multe contribuții ale celor care, lucrînd efectiv la catedră, erau în măsură să propună soluții de revizuire, sugestii, rezolvări în ce privește programa, conduita didactică, manualele. O inerție deplorabilă persistă la toate nivelele. *Unde malum?* Este întrebarea pusă deja în cuprins și care poate rămîne înaintea noastră, dascăli sau cercetători, ca un *memento* profesional.

Nu putem încheia aceste lămuriri introductive fără a mulțumi celor cîteva care și-au dat osteneala ca noul tom din *Xenopoliana* să fie așa cum este. Contribuția fiecăruia e menționată la locul oportun. Primească, în plus, expresia grațitudinii celui ce reprezintă momentan Fundația editoare.

Al. Zub

ÎNTRE CERCETARE ȘI DIDACTICĂ

Al. Zub

1. Dubla condiție a istoriei

Miza istoriei, ca disciplină, fiind enormă, didactica ei comportă un interes cu totul aparte. Studiarea trecutului, se știe, a servit mai totdeauna la stăpânirea prezentului, motiv pentru care istoria a fost ținută sistematic sub observație, adesea și redusă la o condiție ancilară¹. Statutul ei cunoaște demult un proces de revizuire periodică, dacă nu continuă, cu motivații pe care timpul le multiplică mereu.

Același lucru se întâmplă, în mod firesc, și cu învățămîntul istoric, din moment ce misiunea lui e să difuzeze, în forme accesibile, la diverse etaje formative, rezultatele la care au ajuns reconstrucția pragmatică și reflecția pe marginea acesteia. Misiune complexă, dificilă, supusă mereu contestării și renoației. În secolul nostru, soarta didacticii aplicate la istorie nu putea fi alta decît, în linii mari, aceea a istoriei însăși, convulsivă și aporetică, pe seama căreia s-au emis opinii diverse și contradictorii. Cînd, la 1900 chiar, H. Berr scotea *Revue de synthèse historique*, această situație era bine definită, iar istoricii chemați să instituie un dialog legitim între datele disponibile și cerințele sociale, între arhive și viață. Discursul lor trebuia să rămînă cît mai aproape de real, conștient de sine, autocritic. S-a făcut deja observația că "printr-un fel de genealogie tragică, istoria naște la rîndul său istorie", discursul pe care îl emite nu e de regulă inocent. "Prea multe centenare, prea multe statui, prea multe nume de străzi, prea multe amintiri ce perpetuează urile, prejudecățile, incomprehensiunea mutuală!"². Textele înseși, produse de istoricii angajați în programe naționale, au contribuit din plin la crearea de tensiuni și conflicte, mai ales în cea parte a continentului unde formarea statelor naționale a avut loc mai tîrziu în raport cu Occidentul european³.

2. Repere în spațiul carpato-danubian

Este și cazul românilor, a căror "intrare în istorie" a fost blocată mult timp de numeroși factori, între care, geopolitica se impune mai ales. Tranziția lor spre modernitate s-a făcut de aceea în strînsă conexiune cu evoluțiile din jur și sub impactul ideologiei liberale în plină expansiune. Mai întîi în Transilvania, unde au dezvoltat o întregă "școală", apoi în țările extracarpate, istoricii s-au pus la lucru

pentru a "trezi" națiunea și a-i oferi un instrument regenerativ⁴. Ei au descoperit forța de impact a ideii latine, pe care au exploatat-o intens, nu fără distorsiuni inerente, pentru a stimula astfel refacerea demnității de neam și a-i asigura un punct de sprijin pentru viitor. Imaginarul colabora la limpezirile istoriei și la reconstrucția acesteia. S-a întâmplat așa peste tot, cu note particulare, istorismul fiind o trăsătură distinctă a epocii.

Dintre marii ei protagoniști, N. Bălcescu se cuvine amintit pentru atitudinea lui mesianică privind învățarea istoriei. În scurta lui carieră de ofițer, s-a dedicat cu pasiune inițierii ostașilor în tainele trecutului, convins că istoria e o sursă dinamogenă și purificatoare⁵. Nu știm exact cum proceda, însă opera sa toată îi sugerează oarecum "metoda", una mixtă, compusă din euristică și narațiune totodată⁶.

Știm în schimb ce însemnătate acorda Kogălniceanu învățării istoriei și cât de mult *Cuvîntul* său la Academia Mihăileană (1843) a contribuit la crearea unei atitudini favorabile acestui domeniu. Multiplu folositoare, istoria îi părea indispensabilă oricărei bresle, oricărui individ, cu condiția de a nu fi "întunecată prin duhul partidei și al urii", de a respecta adevărul în toate. Lipsa cărții de istorie îi făcea misiunea de profesor mai anevoioasă decît este în general, misiune de cunoaștere pe bază de surse, dar și una educativă, cum cerea spiritul epocii.

Este spiritul ce a stimulat și generația următoare, mai critică și mai aptă a se concentra asupra lucrului sistematic în istoriografie. A. D. Xenopol e, sub acest unghi, un exemplu de reflecție teoretică și sistematizare didactică. A propus de la început modalități noi de alcătuire a manualelor de istorie și a emis păreri despre ceea ce ar trebui să fie didactica domeniului. După opinia sa, "scopul istoriei este de a ne face să înțelegem starea de față a fiecărui popor în parte și a omenirii în genere", pentru a sesiza direcția în care se mișcă umanitatea, viitorul ei⁷. Un atare scop, insistă Xenopol, nu se poate atinge decît făcînd din istorie o știință, capabilă să pătrundă "legile după care se petrec faptele omenești". Va renunța apoi la conceptul de *lege*, restrîns la sfera științelor de repetiție, pentru a face din *seria istorică* sintagma ordonatoare a experienței istorice. Însă, din capul locului, Xenopol recomandă să se renunțe la vechea diviziune a istoriei pe ramuri (politică, militară, culturală etc.), pentru a se înțelege ansamblul genetic, de o complexitate inepuizabilă. Studiul istoriei în școală îi părea nerațional, fiindcă stimula o cunoaștere exterioară, la nivelul faptelor, nu cauzalitățile care pot îndruma spre o filosofie a domeniului.

Nu trebuie să ne mire această atitudine la un istoric de anvergură, din moment ce Eminescu protesta tot atunci contra asimilării mecanice, a reducției istoriei la cronologie și anecdotică⁸. Aventura ideilor e ceea ce trebuie să ne intereseze, fie și urmărind destine, personalități, evenimente⁹.

Mai departe, dincolo de mersul ideilor, s-a aventurat N. Iorga, autor de studii, monografii, sinteze, colecții de documente etc., însă și profesor preocupat să ofere manuale celor interesați, la diverse nivele, manuale gîndite, pe linia lui Ranke și

Michelet, într-un spirit nou, comparabil cu acela profesat mai târziu la *Annales*. Reflecțiile sale din volumul *Generalități cu privire la studiile istorice*¹⁰ recomandă o continuă revizuire de cunoștințe, metodă, sistem narativ. Învățământului secundar i-a dedicat chiar o conferință specială (1912), pentru a stimula curajul dascălilor de a ieși din rutină, inerții, comodități de gândire, clișee de tot felul¹¹. Asemeni lui Xenopol, maestrul său de la Iași, Iorga insistă pentru înțelegerea istoriei ca proces evolutiv, în care ideile joacă un rol decisiv, reclamând totodată analiză și sinteză. Profesorul e chemat să dea "impresia vieții" din orice timp¹², să reanime idei, figuri, situații de extremă diversitate, plonjînd în orice segment cronotipic spre a-i reda liniile de forță, trăsăturile, "personalitatea". Idealul ar fi, ca în viziunea lui Michelet, o *restitutio* complexă, o "reintegrare a vieții trecute" în ansamblul duratei¹³, știind bine că ansamblul însuși rămîne intangibil, o aspirație ce dă totuși putere istoricului preocupat să înțeleagă "tragedia acestui neam omenesc" ca o "construcție dinamică", pe care Iorga o numea *istoriologie*¹⁴. "Trebuie să te sui foarte sus, nota el în alt loc, ca să vezi foarte în adînc. Și mai ales cu o toleranță, cu o generozitate, cu o umanitate nesfîrșită"¹⁵.

La fel de amplă și de ambițioasă e viziunea elevului său, V. Pârvan, creator de școală în arheologie, dar și în didactică, după cum ne asigură un contemporan avizat¹⁶. E destul să amintim aici lecția introductivă *Datoria vieții noastre* (1919)¹⁷, unde ideile cele mai generoase despre sensul existenței au ca pandant preocupări de ordin practic, legate de școală, pedagogie, militantism socio-cultural etc. Nimeni n-a formulat mai îndrăzneț rostul elitei în societatea modernă, acela de a sprijini idealurile umanității de a face ca sublimul să înflorească în inima contemporanilor¹⁸. "Supremul scop al luptei noastre, adăuga el, e spiritualizarea marelui organism socio-politic și cultural-creator, care e națiunea"¹⁹. Nimeni nu e mai bine plasat pentru aceasta ca istoricul, în seama căruia Pârvan lăsa obligația de a defini cadrul, liniile directoare, jaloanele unei evoluții care nu poate fi nicicînd rectilinie. Pentru el, ca și pentru Xenopol sau Iorga, "ideea-mamă a întregii culturi românești e ideea romană"²⁰. Istoricul e chemat să o pună în valoare, să-i asigure perenitatea, istoria însăși fiind nu numai cunoaștere, dar și "atitudine" față de lume și viață²¹, însăși "conștiința de sine a umanității ca tot"²². O atare viziune e, firește, greu de pus în practică. Pârvan o știa bine și tocmai de aceea a insistat mereu, la catedră, în instituțiile pe care le-a condus, ca și în scrisul său pentru un dialog activ între cercetare și catedră, între reflecția cea mai subtilă în domeniu și rigorile învățămîntului. Articolele de tinerețe, ca și eseurile de mai târziu, pot fi evocate în egală măsură pentru a ilustra tipul său de angajament științifico-didactic²³.

Să amintim și disputa produsă de Ștefan Zeletin cu privire la *Istoria socială* (1925), căreia autorul voia să-i asigure un statut de știință a cauzalității²⁴: teză controversată, față de care au reacționat prompt G. I. Brătianu²⁵, M. Eliade²⁶ și M. Ralea²⁷, cu nuanțări asupra cărora nu se poate insista aici²⁸. De menționat e totuși cadrul larg în care Brătianu plasa discuția, avînd în vedere atît programele științifice

în domeniu, cât și nevoile școlii. Observațiile tînărului istoric de atunci sînt încă deplin actuale.

Lăsînd la o parte lunga serie de contribuții în același domeniu, aduse de alți istorici din epocă, precum I. Lupaș, Al. Lapedatu, Andrei Oțetea, Ilie Minea, C. C. Giurescu²⁹, să mai notăm - pentru a întregi cât de cât sumarul tablou - că învățămîntul istoric de atunci și de mai tîrziu a fost supus unor analize relativ sistematice în ultimele decenii, ocazional, dar și în proiecte mai ample, unele de un interes remarcabil³⁰. Două, mai ales, trebuie reținute aici: *Învățămîntul istoric* de C. C. Giurescu, în cadrul unui compendiu și *Învățămîntul istoric în România (1948-1989)* de A. M. Petrencu (Chișinău, 1991, 112 p.), ultima fiind și cea mai amplă prezentare a perioadei comuniste. *Evoluția gîndirii istorice românești* de Pompiliu Teodor (1970) și *Evoluția istoriografiei române* de Lucian Boia (1976)³¹ conțin date utile și despre învățămîntul de specialitate.

Cea mai pertinentă analiză a statutului istoriei sub dictatura comunistă a întreprins-o Vlad Georgescu în *Politică și istorie* (München, 1981), volum ce privește anume perioada 1944-1977. Unele observații demne de interes se pot găsi și într-un studiu publicat de K. P. Beer ceva mai tîrziu³², pe urmele altor inițiative similare, imposibil de amintit aici.

Am schițat acest tablou pentru a sugera că reflecția istoriografică se află în strînsă legătură cu activitatea didactică și că achiziții valabile, în ambele domenii, se pot identifica în orice etapă a dezvoltării lor. O analiză atentă ar pune în lumină asemenea achiziții și cînd e vorba de cea mai nefastă perioadă, aceea dominată de marxism-leninism³³. E drept, ele sînt sporadice, limitate cazuistic și nesemnificative pentru ansamblul istoriografiei. Prin asemenea achiziții s-a putut face însă un transfer de profesionalism la noile serii de istorici și s-a asigurat cumva un minimum de continuitate.

Abolirea dictaturii, în anul de grație 1989, după aproape jumătate de veac, a pus cercetătorii și corpul didactic în fața unei serii de probleme relative la condiția însăși a disciplinei, grav compromisă, și la ipostaza ei paideică. Aproape totul trebuia revizuit, corectat, adus spre normalitatea gîndirii și a dialogului cu istoriografia din restul lumii, lucru mai anevoios decît s-a crezut inițial. Aparatul conceptual, sistemele de interpretare, metodologia nu se pot primumi de la o zi la alta. E o realitate a cărei evidență s-a impus rapid, antrenînd critici destul de severe la adresa celor care slujeau domeniul. Reconstrucția s-a izbit de piedici numeroase și grele, încă persistente, atîta timp cît subzistă vechile habitudini de gîndire și precaritatea instrumentelor de lucru în cercetare, în învățămînt, ca și difuziunea valorilor istoriei noastre pentru marele public.

Ce elemente din alte culturi ar putea sprijini, la noi, formarea unei societăți civile, ca suport indispensabil pentru orice schimbare autentică?

3. Sugestii din alte spații culturale

Dialogul cu istoriografiile apusene, interzis o vreme brutal, diminuat apoi pînă la extincție și întrerupt practic sub regimul ceaușist, a condus la situația pe care tocmai am căutat să o definim, în ideea de a găsi soluții ameliorative. Nu e inutil de aceea să reamintim că acest dialog a fost benefic de-a lungul timpului pentru istoriografia română. Reînnodarea lui, în circumstanțele de acum, ar fi desigur salutară.

Un mic excurs retrospectiv poate înlesni identificarea de repere utile sub unghiul amintit. Trebuie să se constate mai întîi, dacă ne limităm la epoca modernă, că spațiul german a fost pentru români, îndeosebi pentru cei din Transilvania, un spațiu formativ de mare însemnătate. Două secole, cel puțin, trebuie luate în considerație, cînd se dorește o analiză mai profundă a procesului modernizării noastre, proces marcat în chip evident de istorismul german, de la Fichte și Herder la Wilhelm von Humboldt și Ranke, pentru a cita doar cîteva nume dintr-o serie ilustră, care se continuă pînă în perioada dintre cele două războaie mondiale. Între eseul humboldtian *Despre sarcinile istoricului* (1821) și problemele epocii noastre e un raport mai strîns decît se poate bănuși la prima vedere. Marea problemă, atunci ca și azi, e aceea a personalității umane, la formarea căreia discursul istoric e chemat să contribuie. Istoria și pedagogia s-au aflat mereu în dialog, fie și cu excese care au discreditat uneori ambele domenii. Acuzația adusă istorismului de a fi stimulat "pedagogomania" nu e fără temei. Puțini istorici au știut să respecte, asemeni lui Ranke, justa măsură în relația dintre stat, ca "ființă etică", și individ, ca și relativ la utilitatea istoriei ca atare³⁴. Tot astfel, ei n-au putut evita exagerările produse mai tîrziu în sfera etnopsihologiei. Consecințele se cunosc. Același fenomen se petrecea însă și peste Rhin, mai ales în Franța, cu toate încercările unor specialiști de a-l contracara prin ideea că dezvoltarea unei națiuni e determinată de schimburi continue, tot mai importante, cu alte popoare, pînă în momentul cînd viața ei nu mai e de conceput în afara unei ordini internaționale³⁵.

Marile crize din secolul XX s-au răsfrînt inevitabil și asupra discursului istoric, pus tot mai mult sub semnul îndoielii, dacă nu chiar negat *de plano*, ca în cazul lui Paul Valéry³⁶, căruia îi răspundea, indirect, Henri Hauser că o istorie bine înțeleasă și bine transmisă nu poate fi decît spre folosul oamenilor³⁷. De unde pledoaria pentru demnitatea ei, așa cum au înțeles-o în epocă cei mai de seamă istorici.

Cît privește noile tendințe în sfera didacticii istorice, ele trebuiau definite nu mai puțin pe linia diacroniei. Ranke, Monod, Seignobos, L. Febvre, Le Goff etc. jalonează sub acest unghi un traseu caracteristic³⁸. Evoluția cercetării istorice influențează evident practica învățămîntului, prin noile documente și interpretări propuse, dar și prin puțința de a înnoi întregul sistem de abordare. De la Croce la Valéry, de la F. Simian la H. Berr și Marc Bloch, de la M. Postan la H. -J. Marrou și Braudel se pot identifica inițiative remarcabile, reprezentînd tot atîtea oferte ale

secolului nostru în acest domeniu. De la istoria-cronică s-a ajuns la istoria erudită, iar de la aceasta la acea "historie historisante" pe care H. Berr o dezavua înaintea corifeilor de la *Annales*, socotind-o istorie "tradițională"³⁹. Azi nu se mai poate aborda nici un segment cronotopic fără problematizare, fără a urmări idei, structuri, mentalități, așa cum se practică mai peste tot în lume.

Noile domenii în care se exercită discursul istoric, implicând noi metode și tehnici de lucru, se reflectă bineînțeles în învățământul de specialitate. Este chiar surprinzător cât de mult se apropie manualele din școlile apusene de tendințele dominante în istoriografie, semn că cercetarea și învățământul comunică, stimulându-se mutual. Desigur, a cunoaște faptele este indispensabil, ca și a ține cont de prezent în definirea istoriei. O "gramatică socială", în termenii lui Braudel, se poate urmări cu folos în orice anchetă, alături de problemele duratei, ale identității/alterității etc.⁴⁰. La vechile "documente", se adaugă acum tot mai mult, voci și imagini, "laboratorul" istoriei se complică progresiv⁴¹.

Ideea de *laborator* capătă o relevanță aparte dacă îi urmărăm traseul în lumina acelei *alter-istorii* care preocupă azi pe unii profesioniști, mai cu seamă în America, punând la lucru ipoteze, variante, alternative, ca și cum s-ar experimenta istoria⁴². Când Braudel scria *Grammaire des Civilisations* (1963), pentru uzul noii generații, el nu făcea decât să experimenteze, cum fac îndeobște profesorii eminenți, când își pot îngădui destulă libertate de spirit. O istorie fără "evenimente", fără povestire, una cu prea multe abstracții, poate, dar așa de interesantă în provocările ei⁴³. Interesantă și actuală, dacă ne gândim că peste mai bine de două decenii, la Chateavallon, puțin înainte de a se stinge, marele pontif al istoriografiei reiterea aceleași convingeri didactice⁴⁴. În școală, ca și în studiile cele mai erudite, istoria trebuia să rămână în dialog cu toate științele despre om, fără a se confunda însă cu vreuna din ele. Astfel numai ea se poate constitui în sursă modelatoare, cum susținea încă în 1936, vorbind la São Paulo despre *Pedagogia istoriei*. Între activitatea de cercetare și didactica istorică, insistă Braudel, există un pasaj ca de la un curs de apă la altul: legătura se poate face, trebuie să se facă, însă fără a se confunda cele două albi⁴⁵.

Preocupat, la rîndul său, de problema istoriei ca disciplină școlară în diverse zone ale lumii, Marc Ferro a întreprins o vastă anchetă, pomind de la constatarea că imaginea noastră despre alții și despre noi înșine depinde în bună măsură de istoria pe care am învățat-o în școală. Acea istorie ne marchează de fapt pentru toată viața⁴⁶. De unde însemnătatea particulară a modului cum se predă această materie la orice nivel al formației noastre.

Este o preocupare ce poate fi urmărită, desigur, și în alte spații de cultură. Un decupaj bibliografic în anii 60-70, pentru lucrările de limbă engleză, denotă un mare interes pentru didactica istoriei în toată lumea⁴⁷. Accentul se punea încă pe chestiuni de metodă, orizont teoretic, relații cu alte discipline, spre a se limpezi șansele unei cunoașteri și înțelegeri mai ample a istoriei. De reținut sînt eforturile

de a se elimina prejudecățile din manuale și antologii, ca în studiul lui M. Donnitz din seria *Patterns of prejudice* (1971, 5), la fel de interesantă ca și revista *History Teacher*, scoasă prin anii '60, alături de multe altele, între care *Social Studies* merită o mențiune aparte pentru contribuția la ameliorarea pregătirii profesorului american de istorie, la îndemîna căruia se puneau de altfel numeroase instrumente auxiliare, de tipul *How to study history* (N. F. Cantor, J. A. Geddes etc.) sau chiar *The teaching of history* (J. S. Roucek), ca să ne limităm numai la cîteva exemple. Învățămîntul istoric era deja abordat pe ramuri, specializările mergînd tot mai departe, ca și tendința de a stabili colaborări utile între specialiști. S-a ajuns și la sinteze mai înalte, ca aceea întreprinsă de G. A. Jones în revista *History* (1970)⁴⁸.

Căutări la fel de semnificative în domeniul învățămîntului istoric au loc în Marea Britanie, accentul căzînd și aici pe educație⁴⁹. "Istoria pentru istorie", ca exercițiu pur, interesează acum mai puțin, deși spiritul conservator e încă destul de puternic. Trei elemente, formînd o unitate cognitivă, se au în vedere: cunoașterea și comprehensiunea în istorie; interpretarea; folosirea izvoarelor. Studiul critic e ceea ce definește un bun *curriculum*, iar aceasta înseamnă apel la texte multiple, complementare, astfel ca din analiza lor să rezulte o mai bună cunoaștere. Însă empatia, în acest proiect educațional, contează la fel de mult.

Într-o lume atît de rapid schimbătoare, impresia de haos persistă și recomandă acomodări din mers, ceea ce înseamnă a spori "inteligibilitatea istorică a prezentului" (Jean Lacouture). Este o exigență continuă, una ce obligă deopotrivă la dialog cu realitatea din jur și cu trecutul. Istoria devine astfel o sursă de comprehensiune a realității prezente, la definirea căreia participă categorii diverse de intelectuali. Situația ei se reflectă aproape simultan în manuale, cursuri, sinteze. Dezbaterile pe această temă au pus în lumină relația didacticii cu politica și teoria, problema centralității și a izolării în istorie, raportul dintre istoria generală și cunoașterea istorică, programele, determinările interdisciplinare la diverse nivele, înnoirile didactice, soluțiile paralele în acest domeniu, caracterul legitimant al istoriografiei în raport cu politica și mass-media etc.⁵⁰. Referiri la J. Althusser, N. Badaloni, M. Bloch, E. H. Carr, J. Chesneaux, M. Foucault, S. Guarracino, J. Le Goff, C. G. Hempel, C. Lévi-Strauss, K. R. Popper, G. Quazza, A. Schmidt, J. Topolski ș.a. indică orizontul de prestigiu în care se plasează discuțiile din ultimele decenii în didactica istoriei. Altele mai vechi, nu mai puțin prestigioase, ar trebui amintite, de la G. Monod și Ch. Langlois pînă la F. Braudel și "noua istorie nouă"⁵¹.

În mare, se poate spune, pentru a încheia, că tendința de a reduce discursul istoric la manuale s-a confruntat mereu cu spiritul cercetării încă din primii ani ai secolului nostru, dacă nu chiar mai dinainte. Oricum, A. D. Xenopol era cîștigat pentru a doua soluție atunci cînd întocmea sinteze didactice, menite a fixa "noțiuni de istorie universală"⁵², sau cînd comenta critic sinteza lui H. F. Helmolt⁵³.

Istoricul român la care tocmai ne-am referit e un exemplu de abordare sănătoasă, tonică, realistă a istoriei în toate registrele ei. Îl putem pune azi în dialog

cu cei care caută soluții de înnoire a discursului istoric, fie că e vorba de cercetarea propriu-zisă sau de latura lui pedagogică, modelatoare (Jörn Rüsen)⁵⁴. Conduita noastră, în ambele planuri, trebuie să țină seama de rezultatele la care s-a ajuns în alte spații culturale. Am semnalat câteva numai ca îndemn la continuarea efortului de analiză și asimilare a experiențelor utile propriei noastre deveniri.

- 1 Cf. Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Paris, 1985.
- 2 Henri Hauser, *Les historiens devant l'histoire*, in *Mélanges offerts à N. Iorga*, Paris, 1933, p.422.
- 3 Cf. R. W. Seton-Watson, *The historian as a political force in Central Europe*, London, 1922.
- 4 Cf. Paul Cornea, *Originile romantismului românesc*, București, 1972, p.458-511.
- 5 N. Bălcescu, *Opere*, I, București, 1974.
- 6 M. Kogălniceanu, *Opere*, I, București, 1946, p.635-653.
- 7 A. D. Xenopol, *Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi despre acel al istoriei*, in *Convorbiri literare*, V, 1871, 20, p.316-323.
- 8 M. Eminescu, *Fragmentarium*, București, 1981, p.557-622.
- 9 *Ibidem*, p.558.
- 10 N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, Vălenii-de-Munte, 1911; București ²1933, ³1944; ed. ital. (Bianca Valota Cavallotti): *Considerazioni generali sugli studi storici*, Milano, 1990.
- 11 *Idem*, *op. cit.*, ed. 1944, p.99-123.
- 12 *Ibidem*, p.109.
- 13 *Ibidem*, p.113.
- 14 *Ibidem*, p.344.
- 15 *Ibidem*, p.309.
- 16 Cf. Onisifor Ghibu, *Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut*, Cluj-Napoca, 1974, p.259-276.
- 17 V. Pârvan, *Scrieri*, București, 1981, p.376-389.
- 18 *Ibidem*, p.379.
- 19 *Ibidem*, p.380.
- 20 *Ibidem*, p.385.
- 21 *Ibidem*, p.389.
- 22 *Ibidem*, p.421.
- 23 *Ibidem*, *passim*.
- 24 Ștefan Zeletin, *Istoria socială. Cum poate deveni istoria o știință a cauzalității*, București, 1925.
- 25 G. I. Brătianu, *Teorii nouă în învățămîntul istoriei*, cu prilejul unui studiu al domnului Șt. Zeletin, Iași, 1926.
- 26 *Revista universitară*, I, 1, ian., 1926, p.26-28.
- 27 *Viața românească*, 1926, 1.
- 28 Cf. Lucian Nastasă, *Istoria socială în polemica dintre Ștefan Zeletin și Gheorghe I. Brătianu*, in *AIIAI*, XXIII/2, 1986, p.757-761.
- 29 Cf. Al. Zub, *Istorie și istorici în România interbelică*, Iași, 1989, *passim*.
- 30 Gh. Ștefan, V. Maciu, *Predarea istoriei României la Universitatea din București*, in *AUB*, istorie, XII, 1964, p.60-63; A. Oțetea, V. Netea, *O sută de ani de predare a istoriei universale la Universitatea din București*, *ibidem*, p.23-59; V. Cristian, *Istoria la Universitatea din Iași*, Iași,

- 1985, 172 p.; Ovidiu Bozgan, *Din istoricul Facultății de Istorie din București în perioada 1948-1960*, in *AUB, istorie*, XXIX, 1990, p.93-103; A. M. Petrencu, *Învățământul istoric în România (1948-1989)*, Chișinău, 1991, 112 p. A se vedea și C. C. Giurescu, *Istoria învățământului din România*. Compendiu, București, 1971, p.407-408.
- 31 Cf. Lucian Boia, *Théorie et méthode dans l'historiographie roumaine (1965-1979)*, Bucarest, 1980, 134 p.
- 32 K. P. Beer, *Die Interdependenz von Geschichtswissenschaft und Politik in Rumänien von 1945 bis 1980*, in *Jahrbuch für Geschichte Osteuropas*, 32, 1984, 2, p.23-274.
- 33 Cf. Șerban Papacostea, in vol. *Fața cernită a libertății* de Pavel Chihaiia, București, 1991, p.13.
- 34 Cf. F. Meinecke, *Die Entstehung des Historismus*, Berlin, 1936.
- 35 Cf. Georges Dementhon, *L'enseignement de l'histoire en France et en Allemagne (1918-1937)*, in *Omagiu lui I. Nistor*, Cernăuți, 1937, p.224-236.
- 36 Paul Valéry, *Regards sur le monde actuel*, Paris, 1931.
- 37 Henri Hausser, *op. cit.*
- 38 Scipione Guarracino, *La didattica della storia: le nuove tendenze*, in Nicolo Tranfaglia etc. (ed.), *Il mondo contemporaneo*, X/2, Firenze, 1983, p.968-988.
- 39 H. Berr, *L'histoire traditionnelle et la synthèse historique*, Paris, 1921.
- 40 Scipione Guarracino, *op. cit.*, p.977-980.
- 41 *Ibidem*, p.982-986.
- 42 *Alter-History*.
- 43 Maurice Aymard, *Braudel enseigne l'histoire*, in *Grammaire des civilisations*, Paris, 1987, p.5-18.
- 44 *Une leçon d'histoire de Fernand Braudel*, Paris, 1986, p.224.
- 45 Maurice Aymard, *op. cit.*, p.13-15.
- 46 Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, 1981, p. VII.
- 47 Alexander S. Birkos, Lewis A. Tambs, *Historiography, method, history teaching, a bibliography of books and articles in English, 1965-1979*, Hamden Co., 1975, p.15-34.
- 48 G. A. Jones, *Towards a theory of history teaching*, in *History*, vol. 55, no.183, 1970, p.55-64.
- 49 Gérard Déclas, *Révolution pédagogique en Grande Bretagne. Empathie, modèles et programme national*, in *Historiens et géographes*, 350, oct. 1995, p.17-22.
- 50 Giani Perona, *La didattica della storia: il dibattito*, in Nicola Transfaglia etc. (ed.), *op. cit.*, p.952-967.
- 51 *Une leçon d'histoire de Fernand Braudel*, Paris, 1986, p.162.
- 52 A. D. Xenopol, *Noțiuni de istoria universală*, I-II, Iași, 1909.
- 53 Idem, *Étude critique sur une nouvelle histoire universelle*, in *Revue de synthèse historique*, 1901, 8, p.164-176.
- 54 Cf. Jörn Rüsen, *Studies in Metahistory*, Pretoria, 1993; idem, *Studiile istorice între modernitate și postmodernitate*, in *Litere, Arte, Idei*, V, 35-36, p.1, 6-8 (traducere și comentariu de Sorin Antohi).

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ACADEMIC: VECHILE INERȚII ȘI IMPERATIVUL SCHIMBĂRII

Alexandru-Florin Platon

Un sistem de învățămînt - știm acest lucru prea bine - este oglinda fidelă a societății care îl produce. El îi reflectă îndeaproape nu numai calitățile, ci și defectele, fobiile, ca și aspirațiile sau intențiile explicite. În același timp, el este și un factor dinamic, putînd anticipa sau induce schimbarea, uneori chiar împotriva curentului care favorizează inerțiile (și, pe de altă parte, în ciuda faptului că, fiind și expresia unui tip determinat de regim politic, școala a fost mereu obligată a-l susține).

Aceste constatări au devenit astăzi atît de banale, încît nici nu ar mai merita reproduse. Dar, dacă nu sînt, totuși, complet ignorate, ele sînt, în orice caz, vădit desconsiderate, învățămîntul și problemele sale negăsindu-și încă un loc - după cum bine se poate vedea - printre prioritățile actualului regim. Ca în atîtea alte privințe, nici în aceasta anii de după 1989 nu au suscitât o veritabilă dezbateră, capabilă să propună soluții și proiecte de reconstrucție, pomind de la identificarea tuturor neajunsurilor. Cum s-ar fi putut, însă, petrece acest lucru, în împrejurările în care, aspirată de *maelström*-ul controverselor naționaliste, reforma școlii a fost gîndită, esențialmente, doar din unghiul implicațiilor sale asupra raportului de forțe dintre majoritate și minorități? Cît de insuficient cîntărită și de improvizată a fost legea menită a-i da un conținut, ne-o arată, între altele, și modificările impuse de presiunea opiniei publice care, la ora cînd scriu, sînt pe cale de a fi adoptate.

În fiecare perioadă de "tranziție", școala și problemele ei au constituit o prioritate politică. Așa s-a întîmplat, bunăoară, la finele veacului trecut, cînd elita conducătoare a României a înțeles că procesul de edificare a instituțiilor moderne și transformarea graduală a societății erau indisolubil legate de așezarea învățămîntului pe temeiuri cît mai solide. Reforma haretiană, elaborată atunci, a creat - cum se spune - o "epocă", buna întemeiere a prevederilor ei făcînd inutilă orice revenire ulterioară. Însemnătatea aceluiași domeniu a fost corect percepută și de regimul comunist, legea sa școlară - printre cele mai timpurii de după instaurare - fiind înțeleasă ca o premisă cardinală a proiectului totalitar de control social, care se pregătea.

Într-un moment asemănător ne aflăm și astăzi, chiar dacă sensul evoluției spre care tindem este cu totul altul decît în urmă cu 50 de ani. Ca și atunci, și acum

construirea tipului de societate și de mentalitate la care aspirăm depinde strâns de întemeierea învățământului pe alte norme. Ca și atunci, și astăzi școala trebuie aproape în întregime refăcută. Nici o lege nu va fi, însă, capabilă de acest lucru, dacă ea nu va fi rezultatul unei dezbateri responsabile și - mai ales - al unei voințe colective de schimbare. Tot astfel, nici o măsură nu va fi suficient de bună, atâta timp cât nu se va ști exact *ce* anume ar trebui mai întâi schimbat, pentru ca transformarea de ansamblu să dea roade. Totul depinde, cu alte cuvinte, de o prealabilă limpezire a deficiențelor, chiar dacă nu stă în puterea nici unui act normativ să le rezolve imediat și pe toate.

"Terapia" legislativă presupune, așadar, un diagnostic corect. Voi încerca să-l formulez mai departe (cu referire doar la învățământul universitar), străduindu-mă, totodată, să indic și un (posibil) remediu, inspirat din experiențe străine, a căror sursă o voi dezvălui la momentul potrivit.

Nu știu dacă dintre neajunsurile sistemului universitar la care mă gândesc, merită să insist asupra celor, așa-zicînd, de context, dependente de condițiile în care învață astăzi tinerii noștri. Nimeni, firește, nu se îndoiește de faptul că mediocritatea instrumentelor de lucru și accesul limitat la ele, lipsa spațiilor de studiu și supraaglomerarea celor existente, costul exorbitant al vieții și mijloacele precare de a-i face față apasă din greu asupra calității studiului, amîinînd la nesfîrșit performanțele pe care el le promite. Este, de asemenea, limpede că modul actual de organizare și funcționare a acestui sistem, atît la "vîrf", cît și la "bază", nu corespunde nici pe departe gradului de suplețe necesar încurajării liberei inițiative, cooperării între colegi și transferului rapid de informații. S-ar spune chiar că dimpotrivă: aproape totul este în așa fel conceput, încît să reducă la minimum riscul unor decizii "necontrolate" și - implicit - sfera de acțiune îngăduită așa-zisei autonomii universitare.

Să admitem, însă, că aceste neajunsuri sînt prea generale (prea ample) pentru a permite o resorbție imediată și, totodată, prea strîns legate de ambianța de moment pentru ca înlăturarea lor să fie posibilă printr-un efort individual de voință. Există, însă, printre ele, unele tratabile *doar* pe această cale? Le putem oare identifica pe acelea al căror remediu nu depinde de timp sau de condițiile "obiective", ci de voința *personală* de schimbare? Eu cred că da și că domeniul cel mai accesibil unei schimbări de acest fel este, în primul rînd, cel al relațiilor dintre factorii (umani ai) procesului didactic. Aș spune chiar că, înainte de a fi instituțională (sau structurală), transformarea învățământului pe care o dorim trebuie să înceapă de aici, de la regîndirea integrală a raporturilor dintre dascăli și discipoli, dintre cei ce instruiesc și cei ce învață.

Care a fost, pînă acum, natura acestor raporturi, în general se știe. Paternaliste, centrate pe transferul masiv de informații, neîngăduind din partea celor educați nici cel mai mic spirit de inițiativă, relațiile din sistemul școlar din România ultimelor decenii au fost, la toate nivelele, tipice pentru un învățămînt *asistat*. E

drept că în mediul universitar, actul didactic - prin forța lucrurilor mai suplu - a lăsat studenților o oarecare marjă de libertate, tradusă atît prin numărul lecturilor autorizate, cît și prin încurajarea unor minime contribuții creatoare, restrînse la nivelul eseurilor, al referatelor sau al comunicărilor științifice. Dar și aici, *cursul* (litografiat sau tipărit) - echivalentul manualelor școlare - a rămas reperul esențial al calității, după cum, reproducerea fidelă a informației, izgonind facultatea critică pe poziții marginale, a ajuns să reprezinte criteriul cel mai înalt al performanței. Ne amintim prea bine - anii aceia nu sînt departe - ce importanță avea pentru promovarea de la un eșalon la altul în învățămîntul universitar numărul mare de prelegeri tipărite. Faptul în sine nu era, la prima vedere, anormal, cîtă vreme publicarea cursului reflecta - cel puțin teoretic - deopotrivă un anumit stadiu, parțial, al cunoașterii și imaginea cu durată limitată (deci perfectibilă) a unei chestiuni a cărei specificitate presupunea un grad înalt de specializare. Din păcate, însă, natura demersului nu a fost niciodată înțeleasă astfel. În condițiile în care Universitatea pregătea numai profesori, iar misiunea acestora era de a transmite cunoștințe, era de dorit ca acestea să fie nu numai globale (pentru a se conforma lipsei de specializare a dascălilor), ci totodată și "sigure" - mai mult chiar, definitive - pentru ca asimilarea lor să-și facă efectul persuasiv. În nici o Universitate din lume nu s-au tipărit vreodată "cursuri", în sensul în care era cerut acest lucru la noi (adică tip "manual", extrem de generale și strîns legate de prevederile programei - tot atît de cuprinzătoare - de învățămînt). S-au publicat, în schimb, cărți care oglindeau un proiect personal și bine definit de cercetare, fără pretenția de încarna - ca la noi - unicitatea textului autorizat sau exclusivitatea (sugerată) a lecturii.

La limită, am putea totuși recunoaște că nu acesta a fost, pînă la urmă, răul cel mai mare din învățămîntul universitar și, poate, nici factorul cel mai important al randamentelor sale relativ scăzute. Căci, dacă superstiția cursului general a cultivat o modalitate pur repetitivă de prelucrare a datelor și un stil de examinare axat doar pe exersarea memoriei, nu este mai puțin adevărat că elaborarea lui a fost, invariabil, un act meritoriu și expresia unei anumite experiențe. Adevărata problemă a sistemului de învățămînt de toate gradele - și, în primul rînd, a celui universitar - nu se găsește, de fapt, aici. Ea se află în altă parte și anume, în natura autoritară - adesea tiranică - a relațiilor dintre profesori și studenți. Nu mă gîndesc, cînd scriu acest lucru, doar la instrumentele cele mai vizibile ale acestui voluntarism: nota de examen și (pînă nu de mult) condica de prezență. Ceea ce apasă, însă, infinit mai greu asupra relațiilor despre care vorbesc, supunîndu-le unei presiuni aproape intolerabile, este o gravă incomprehenșiune reciprocă, dublată de o ignoranță nu mai puțin completă, atît a unora, cît și a celorlalți, asupra intențiilor și țelurilor urmărite de fiecare. Bunăoară, nimic din ceea ce studenții ar avea în mod normal dreptul să știe nu li se comunică în chip explicit: nici scopurile cursurilor și seminariilor (sau utilitatea lor), nici exigențele specifice examinării, nici criteriile evaluării finale (afară doar de acela al unei prezențe impecabile), nici orice altceva.

Ei sînt prea puţin consultaţi, apoi, şi în legătură cu cerinţele lor proprii, nefiind, pe de altă parte, nici solicitaţi (decît, cel mult, formal) să-şi spună părerea despre ceea ce li se oferă sau rugaţi să formuleze sugestii cu caracter ameliorativ. Obiecţiunea imediată care ar putea fi ridicată aici este că studenţii sînt prea tineri şi inexperimentaţi pentru a şti cu adevărat ce anume să pretindă. Argumentul este, aparent, întemeiat şi demn de luat în seamă. Dar, dacă lucrurile se prezintă realmente astfel, iar studenţii se simt cîteodată afît de derutaţi cînd li se cere părerea, faptul se explică în primul rînd prin aceea că ei nu au fost niciodată obişnuiţi să o facă şi nici (auto)educaţi în acest sens. Nu surprinde, de aceea, pasivitatea reprezentanţilor lor în consiliile şi senatele universitare. De asemenea, nici nu este ceva ieşit din comun în faptul că ceea ce nu li se spune niciodată în chip desluşit despre condiţiile ce trebuie îndeplinite la o materie sau alta se află, pînă la urmă, prin viu grai şi circulă de la o generaţie la alta, cu toate exagerările şi deformările pe care le comportă, în această formă, oralitatea (Eu însumi am avut, din propria-mi vină, prilejul să constat de nenumărate ori acest lucru, cheltuind apoi comori de energie pentru a repara ceea ce stricasem din pură neştiinţă sau din indiferenţă).

Nu numai studenţii se află, însă, în această ingrătă situaţie. Lipsa de comunicare îi afectează la fel de grav şi pe profesorii înşişi, chiar dacă mulţi nu-şi dau seama de acest lucru. Prea puţini dintre ei ştiu cu adevărat (sau îi preocupă) ce cred, de fapt, discipolii lor despre cursurile şi seminariile pe care le reprezintă. Tot afît de puţini sînt aceia cu adevărat interesaţi de impactul mesajului transmis şi de calitatea receptării. Reproducerea corectă a ideilor şi pasajelor din lecturi la seminarii şi o cît mai fidelă repetare a subiectelor de curs sînt, pentru nenumăraţi profesori, în general suficiente pentru o autoevaluare pozitivă a întregii activităţi (ceea ce se petrece, de regulă, o dată sau de două ori pe an, cu prilejul sesiunii de examene). Dar cît de vexaţi sînt ei, dacă ecoul întîmplător al impresiilor care le parvin despre orele lor este critic; şi invers, cît de mulţumiţi se simt, cînd acest ecou le este favorabil. După cum, în orice sistem economic rău aşezat evoluţiile corecte sînt cele ce se înregistrează "la subsol", pe piaţa paralelă ("neagră"), tot astfel, adevărata valoare a "cadrelor" didactice este dată mai puţin de prestaţia studenţilor la examene, cît de judecata lor neoficială, care transpare din ceea ce fiecare discută cu celălalt şi toţi laolaltă. Fie că se recunoaşte sau nu, tocmai *această* judecată este, finalmente, cea mai importantă pentru fiecare dascăl. Situaţia s-ar fi putut prezenta aici într-o lumină complet diferită, dacă între criteriile de evaluare şi promovare academică, activitatea didactică şi opiniile studenţilor ar fi ocupat, de la început, locul cuvenit. Faptul, însă, că domeniul avut pînă acum în vedere din acest unghi a fost doar cel ştiinţific, iar, pe de altă parte, că mentalitatea dominantă din mediul universitar a tins să asocieze constant afirmarea profesională şi reputaţia de competenţă numai cu numărul lucrărilor publicate a dăunat enorm celeilalte laturi, obligînd-o la un statut ancilar, deci nerecomandabil. Nu în altă parte, cred, se află motivul pentru care versantul didactic al vieţii academice din România a ajuns astăzi

atît de neglijat, iar colaborarea cu studenții restrînsă aproape în întregime la elaborarea lucrărilor de diplomă. Consecințele se văd.

De aceea, o schimbare reală în procesul de învățămînt ar trebui să pornească de la restituirea cuvenitei importanțe actului propriu-zis al învățării, deopotrivă în forme și în conținut. Nu este o schimbare dependentă numai de context. Ea poate fi întreprinsă și pe o cale solitară sau printr-o minimă colaborare cu ceilalți factori implicați, fie și cu condiția (nu tocmai ușoară) a prefacerii unei întregi maniere de a gîndi. Este interesant de constatat că o asemenea transformare nu ar da rezultate numai în ceea ce privește performanțele instruirii. Mai exact spus, cooperarea strînsă cu studenții, încurajarea participării lor la procesul didactic, orientarea mai justă a acestuia în funcție de cerințele formulate de ei și, nu în ultimul rînd, asocierea lor ca factori de decizie la operațiunile de evaluare a învățămîntului și a activității celor ce-l ilustrează nu ar conduce, inevitabil, doar la o mai temeinică asimilare a informațiilor primite. Aceste inițiative ar avea, deopotrivă, și o influență mai generală, cultivînd printre tinerii studioși acele însușiri (cum ar fi: responsabilitatea, gustul pentru acțiune, participarea etc.) cardinale pentru societatea civilă a cărei maturizare o tot așteptăm, fără ca ea să se mai producă. Dacă aceste considerente nu par, totuși, suficient de atrăgătoare pentru a suscita o adeziune imediată, atunci poate că utilitatea aceluiași schimbări pentru interesele specifice, de moment și de perspectivă, ale diverselor Facultăți și Institute ar constitui, eventual, un argument mai convingător, cu condiția ca prefacerilor de conduită semnalate să li se alătore și unele modificări de conținut. Care anume și cu ce scop?

Pînă în momentul de față, învățămîntul universitar, indiferent de profil, a fost axat doar pe transmiterea de cunoștințe, în conformitate atît cu nivelul (superior) al acestuia, cît și - mai ales - cu cariera didactică, îmbrățișată *volens nolens* de toți absolvenții. Această "paradigmă" școlară, în vigoare timp de decenii, era perfect adaptată unei societăți în care "partiturile" fiind numeric reduse, iar distribuția lor cunoscută dinainte, nimeni nu avea, practic, posibilitatea de a schimba ceva. Pe de altă parte, într-o epocă atît de săracă în alternative, meseria de dascăl, desfășurată fie și în cele mai mizere condiții, era oricum mai bună decît orice altceva.

Lucrurile tind să se înscrie astăzi pe un făgaș diferit, peotriva evoluției spre pluralism a societății. Nu numai că spectrul actual de opțiuni aflat la dispoziția celor ce termină Facultatea este mai larg (deși nu neapărat mai bun) decît înainte, dar și șansele unei schimbări pe parcurs și de mai multe ori a carierei au sporit în aceeași măsură. Din ce în ce mai puțini absolvenți vor practica, în viitor meseria pentru care s-au pregătit. Tot mai mulți, în schimb, vor fi constrînși să adopte un stil de viață și profesioni diferite, în raport direct cu ofertele de pe "piața muncii".

În asemenea împrejurări, menținerea învățămîntului academic pe aceeași albie ca și pînă acum s-ar putea dovedi, pe termen scurt, dezastruoasă. Aceasta nu numai întrucît el va fi lovit de o inadecvare crescîndă față de evoluțiile de context. În egală măsură, el riscă să fie și masiv părăsit - cel puțin în anumite sectoare - de

discipolii săi, mai puțin dispuși acum doar să se *instruiască* incomparabil mai dornici, în schimb, de a *învăța* cum să facă față imprevizibilului vieții. Sistemul școlar al viitorului va fi obligat să nu mai furnizeze doar cunoștințe specializate. El va trebui, în cadrul fiecăruia dintre segmentele sale constitutive și prin intermediul mijloacelor de profil, să formeze și *aptitudini, abilități și conduite specifice*, capabile de a servi în *orice* situație. Deprinderea de a prezenta și argumenta în mod coerent un punct de vedere, capacitatea de a conduce o dezbatere, priceperea de a selecta critic informația și de a o prelucra cu talent ș.a.m.d. fac parte dintr-o lungă serie de astfel de însușiri, care se pot forma în seminarii (și chiar prin cursuri), indiferent de specialitate și nu neapărat cu ajutorul cunoscutelor strategii extrase din arsenalul psiho-pedagogiei. Relevanța lor actuală nu presupune nicidecum abandonarea mai vechii cerințe de științificitate. Ea invită, însă, la o necesară comutare de accent, esențială pentru adaptarea sistemului academic contemporan la imperativele de moment ale societății.

Nu trebuie să credem, cumva, că învățământul românesc este singurul în această situație. În alte țări, confruntate cu aceleași probleme, transferul de care vorbesc este de multă vreme aproape realizat. În *Marea Britanie*, de pildă (aceasta fiind sursa experiențelor de care aminteam), reorganizarea instituțiilor universitare în conformitate cu rigorile unui învățământ mai pragmatic a înregistrat deja progrese considerabile, rezultatele fiind cât se poate de încurajatoare. Începută cu mai puțin de un deceniu în urmă, istoria acestui proces a ajuns astăzi într-o etapă în care eforturile au încetat a mai fi strict individuale și izolate, ca odinioară, devenind colective și întemeiate pe infrastructuri special create cu acest scop. În aproape fiecare Universitate britanică, de exemplu, funcționează astăzi un departament de perfecționare a personalului didactic (*Staff Development Unit*), a cărui menire este de a favoriza prin cât mai multe contacte directe și sprijin imediat însușirea metodelor interactive de instruire. Personalul angajat aici, de formație academică (dar nu numaidecât pedagogică) are drept unică atribuție *consilierea* fiecăruia în privința posibilităților de introducere a formelor dinamice în procesul de învățământ, fără a-i refuza, pe de altă parte, nici mijloacele materiale (și chiar fondurile) destinate să le promoveze. Finanțarea serviciului este asigurată de bugetul fiecărei instituții, suplimentarea (sau reducerea) sumelor alocate fiind direct proporțională cu calitatea proiectelor propuse și cu numărul celor dispuși în mod serios a și le însuși. Același serviciu organizează periodic activități de "promovare" a procedurilor active de învățare la nivel academic (spre uzul general al celor doritori să se informeze), animând totodată colocvii și consfătuiri pe teme asemănătoare. Interesul pentru acest gen de perfecționare este cu atât mai mare, cu cât ea are, ca să spun așa, și o utilitate imediată, gradul de adecvare și disponibilitatea generală pentru asemenea metode fiind criterii esențiale în operațiunea de evaluare periodică nu numai a sistemului de învățământ, ci și a celor ce-l reprezintă, profesorii fiind obligați, prin forța lucrurilor, să coreleze performanțele științifice cu cele didactice.

Dacă mai adăugăm la aceste constatări și faptul că în actul evaluării (globale și individuale) studenții au un cuvânt greu de spus (deși nu ca în S.U.A., unde chiar salarizarea și contractele "magiștrilor" depind de verdictul lor!), înțelegem atunci mai bine profunzimea schimbării produse, care tinde să împrumute astăzi formele caracteristice unei adevărate mutații de mentalitate.

Firește că o astfel de schimbare nu este scutită de serioase obiecțiuni. I se poate, bunăoară, reproșa că ea riscă să genereze un dezechilibru adânc între conținutul sistemului de învățământ și noile sale forme (considerate, adesea, mai importante decât cunoștințele sau informațiile pe care le transmit). De asemenea, s-ar putea spune că rostul unei Universități nu este, în primul rând, acela de a cultiva deprinderi, substituindu-se astfel, școlii elementare, mai bine plasată pentru a le forma. Finalmente, însuși nivelul academic ar apărea primejduit de imperativul conformării cu un asemenea tip de instruire aflat, la prima vedere, cu mult sub statutul său de referință.

Lucrurile pot fi, desigur, discutate, iar aprecierea lor să difere. Rămîne, însă ca o certitudine faptul că problemele învățământului universitar au nevoie de o dezbateră serioasă pentru a fi identificate posibilitățile imediate ale unei schimbări care nu mai poate să aștepte.

DOUĂ TIPURI DE ISTORISM SAU DESPRE ISTORISMUL POST-ISTORIST

Petru Bejan

Orice istorie este, prin însăși natura ei, perisabilă, devenind inactuală din chiar momentul în care a fost ex-pusă. Rupându-se de prezentul "actual", ea nu se mai justifică decât ca replică difuză a unui prezent "trecut". Acest tip de inadecvare face din istorie o invenție secvențială, pliată pe eveniment, dar narcotizată gratuit de mirajul totalității. Cine mai crede însă astăzi că suma lumilor actualizate (fidel sau aproximativ), face negreșit istoria? Sau că retrospectivitatea s-ar putea dezice întru totul de "spiritul vremii" care a făcut-o posibilă?

Paradoxul "istoriei totale" nu ține în chip fatal de utopia propriului proiect; ea vine dintr-aceea că, o dată scrisă, ar trebui să se conțină și pe sine ca obiect, anulând și interpretului și discursului condiția exteriorității. Însă cum poți fi exterior unei istorii și, totodată, "situat" în ea? Cum poți să cunoști întregul, tatonând doar partea? Și cum l-ai putea descrie, câtă vreme adevărul conceptului e mai sărac decât cel al realității?

Nesocotind primejdiile unor atari provocări, care pun în joc iluzia identității - cu soluțiile ei voit aporetice -, atât filosofia cât și istoria se retrag prudent în bătaura propriilor limbaje, nesocotindu-se reciproc, ori tematizând ostentativ în marginea unor obsesii dovedit perdante. Țintuit cu privirea spre cerul ideilor fixe, filosoful cade adesea de la înălțimea propriilor uimiri, descumpănit că adevărurile lui, altădată "respectabile", interesează astăzi prea puțin. Poate de aceea nici "istoriile" sale nu mai par a convinge, suspectate fiind că privilegiază nejustificat filiația și analogia în dauna sistemului și a perspectivei. Dar istoricul nu s-a expus acelorași bănuieli?

Este știut că atât metoda istorică (anticipată încă din secolul al XVII-lea, sub forma exegezei moderne a Bibliei), cât și critica ei s-au înfiripat pe sol teuton, inspirate, pe de o parte, de paseismul romantic, pe de alta de criticismul kantian. Veacul al XX-lea datorează câtorva gânditori (frații Schlegel, Fr. A. Wolf, Winckelmann, Herder, Niebuhr, Creuzer, Schleiermacher, W. von Humboldt, Droysen, Dilthey ...) atenuarea explicației causal-istorice, în profitul unei metode de tip comprehensiv și de înțelegerea de sine a subiectului. Este pus în joc un nou concept al interpretării, preocupat să rupă "distanța culturală" dintre lumi, să traducă o

semnificație dintr-un context cultural în altul, după o presupusă regulă de echivalență"¹.

Același interval concide cu tranziția de la istorism, înțeles în forma unei supralicitări metodologice a istoriei, spre un moment al propriei negații și depășiri. Termenul apare pe la 1890, în Germania, cu un sens pejorativ la adresa unui curent din economia politică, ulterior desemnând fie o exagerare a istoriei în explicarea culturii, științelor, filosofiei², fie o aplicație universală a metodei în folosul edificării teoretice a oricărui domeniu în căutare de legitimitate. După primul război mondial, se anunță deja o "criză" a istorismului, reclamându-se o modalitate "nouă" de a gândi și a scrie istoria.

Propuneri de renovare veneau totodată din partea hermeneuticii și, implicit, a filosofiei. Încă din 1883, W.Dilthey intenționa să scrie o "critică a rațiunii istorice", care să îmbine "metoda istorică" și "expunerea sistematică"³. În felul acesta, dorea să dea "o bază filosofică principiilor școlii istorice și să legitimeze astfel demersurile științelor particulare, dominate de respectivele principii"⁴, plecând de la ideea "omului integral" sau a "naturii umane în totalitatea sa"⁵. Deviza romantică a "istoriei pentru istorie" este răstălmăcită în favoarea unei "istorii pentru om", în care miza precumpănitoare stă de partea metafizicii și psihologiei.

Cu toate acestea, nici filosofia istoriei, nici sociologia, crede Dilthey, nu reușesc să explice satisfăcător raporturile dintre faptele istorice, legi și reguli care îndrumă judecățile, înstrăinându-se de tiparul unor științe veritabile. Ambele fac recurs la istorie doar pentru a-și motiva propriile supoziții. Reciprocitatea este vădit asimetrică, ceea ce face ca istoricii să-și sporească circumspecția la adresa ofertelor parazite, în urma cărora profitul obținut e îndoielnic, și în primul rând asupra filosofiei, al cărei paradox, formulat de Rickert, era "nici cu istoria, nici fără ea". Depășirea istorismului se poate face astfel doar cu istoria și în direcția istoriei. Chiar exponenții noilor curente se arată ostili filosofiei istoriei, fără a refuza totuși o anume "vocație teoretică" și o "tendință conceptualizantă"⁶.

Dar filosofia nu este afectată în egală măsură de istorism? "Căutăm în istoria filosofiei mult mai puțin filosofia propriu-zisă, cât istoria", afirma Ernest Renan la mijlocul veacului trecut. În exagerarea istoristă, timpul filosofiei, ca și cel al istoriei, este decupat aleatoriu, după canonul discontinuității; "epocile" se succed liniar, preluând amprenta intervalurilor precedente, care nu încetează a "influența" sau "contamina" posteritatea. Ideile - ca și faptele - se încălecă reciproc, înscriindu-se - cuminiți sau rebele - pe axa istoriei.

Supraistorismul, în schimb, se așază în partea sistemului, căutând să descopere, îndărătul șirului temporal, "structurile", constantele de inteligibilitate care fac posibilă lectura unei episteme (în sensul lui Foucault). Într-o istorie a filosofiei "dezistoricizată", filosofia absoarbe istoria, fără a renunța de a mai fi, cu toate acestea, filosofie. Într-o istorie "dezistoricizată", trecutul nu mai interesează, pentru el însuși importă mult mai mult reflecția pe care acesta o stimulează.

Curios, atît istorismul, cît și replica lui se revendică de la Hegel. Ce este *Fenomenologia* sa, dacă nu descrierea etapelor parcurse de Spirit, explicitarea propriului adevăr? Filosofia este conștiința de sine a Absolutului, iar sistemele ei trepte ale devenirii Spiritului, prealabile ale Adevărului relevat de însași sistemul hegelian. Ca sistem al sistemelor, el conține nu numai trecutul, ci și viitorul, năzuind prin negație la propria depășire, căci momentele lui, unul cîte unul, dau seamă de nesincronia cunoașterii cu adevărul, "dar și de mișcarea în care această diferență se depășește"⁷.

Istorismul în filosofie eșuează tocmai în "incapacitatea de a identifica în fiecare filosofie istorică sistemul însuși al filosofiei"⁸. De aici și recursul tot mai insistent la picipiul hegelian al coincidenței reale între "ceea ce este anterior în ordinea istoriei, cu ceea ce este preabil în ordinea sistemului". S-ar motiva astfel, fie și numai pragmatic, atît "rescrierea" ori "reconstrucția" unor "noi istorii", cît și exploatarea unei comprehensiuni specifice, transistorice, vizînd transparența "problemelor".

"În problemă - scria Mircea Florian - se cuprind cele două coordonate ale istoriei filosofiei - istoria și sistemul"⁹. Problema este, la rîndu-i, transistorică, oferindu-se spre rezolvare; ea ține de trecut și de "etapele" reducerii la inteligibil, dar și de viitor, ca interogație deschisă, asociind întreg parcursul anterior într-o sinteză precesuală "recesivă". Din acest punct de vedere, în combinația filosofiei cu istoria (istoria filosofiei sau filosofia istoriei) cea din urmă este absorbită cvasi-total, ori luată ca "pretext". Și cum filosofia este una doar în pluralele-i înfățișări, istoria stă pentru fiecare în parte; uneori extinsă pînă la indeterminare, purtînd povara "gîndirii" sau "mentalităților", alteori îngustată după tiparul strict al "ideilor", "doctrinelor" sau "problemelor" unui interval.

Istorismul istoriei este compromis prin uzură, el închizînd istoria în sistemul propriului limbaj. În același timp, istoria istorismului marchează și etapele "renunțării" de sine. După primul război mondial, "criza istorismului" a coincis și cu "critica" lui, ca temei al unei resurecții metodologice de profunzime. De atunci, învățămîntul istoric nu face decît să reitereze imperativul acestei revigorări de substanță, amînînd "schimbarea la față" pentru un viitor apropiat. Stereotipia invocării mult așteptatei prefaceri conduce, în fapt, la o nouă formă de istorism, poate mai păgubitoare decît precedentă.

Școala istorică de la noi evocă nostalgic "paradigma Analelor", în spiritul căreia s-ar dori săvîrșită "ruptura epistemologică" față de trecut, paradigmă care în Apus își consumă ultimele resurse. Din păcate însă, generația tînără se vede fixată într-un proces didactic susținut doar formal, realitatea demonstrînd că Universitatea, de pildă, își concepe studiile tot în sens istorist, fiecare an de învățămînt acoperind un interval decupat după criteriul cronologic. La fel se întîmplă lucrurile și în filosofie, istoria istoristă a acesteia zădărniciind o percepere sistemică a adevăratelor "probleme".

"Dogmatismul" istoriei nu este unul de limbaj, ci de metodă. Straniu, "istorismul post-istorist" actual recunoaște precaritatea vechilor canoane, le înfățișează critic, dar recurge fatalmente la ele. Marca lui distinctivă este sterilitatea. Surplusul este resimțit doar în registrul retoric, unde "cea mai interdisciplinară dintre discipline" (Jacques Bonnet) își maschează slăbiciunile, uitând că formula ce pare să o recomande ascunde, în fapt, un superlativ îndoielnic. Chiar și ideea unei "istorii totale" vorbește despre un anume "totalitarism" al ... istoriei.

- 1 Paul Ricoeur, *Lectures 2, La contrée des philosophes*, Paris, Edition du Seuil, 1990, p.489.
- 2 E.Troeltsch, *Der Historismus und seine Probleme*, 1922.
- 3 V. W.Dilthey, *Introduction à l'étude des sciences humaines*, PUF, 1942, p.1.
- 4 *Ibidem*, p. 3.
- 5 *Ibidem*, p. 5.
- 6 Al.Zub, *Istorie și finalitate*, București, Editura Academiei Române, 1991, p. 96.
- 7 H.G.Hegel, *Fenomenologia spiritului*, București, Editura ALL, 1995, p. 463.
- 8 Gh.Vlăduțescu, *Filosofia primelor secole creștine*, București, Editura Enciclopedică, 1995, p.180-181.
- 9 Mircea Florian, *Recesivitatea ca structură a lumii*, II, București, Ed. Eminescu, 1987, p. 376.

IGIENA, MORALA ȘI REVOLUȚIA. DIMENSIUNILE ISTORIEI MENTALITĂȚILOR

Alexandru Duțu

În 1990, când studenții și noua conducere a Facultății de Istorie mi-au dat prilejul să intru în clasă și să predau un întreg curs, mi s-a părut că tinerii așteptau să li se dezvăluie domeniile care fuseseră interzise învățămîntului, și să le fie redată în adevărata lor lumină evenimente istorice deformate de manipularea propagandistă. Am pornit în continuarea cărților pe care le publicasem în 1982 și 1986, sub titluri destul de convenționale pentru a nu stîrni cenzura¹ și am spus lucruri pe care nu avusesem permisiunea să le exprim înainte de 1989. În asemenea condiții, sub privirile pline de simpatie ale tinerilor, și încurajat de ochii lor mari care doreau să cuprindă întregul adevăr, am început să fac o incursiune în istoria europeană, selectînd o serie de momente grăitoare pentru evoluția mentalităților și raportul dintre eveniment și durată lungă. Din discuțiile cu studenții mi-am dat seama că o prezentare pe teme ar fi fost mai profitabilă și de aceea, în anul următor, am schimbat complet cursul: aprofundînd temele, am ajuns la alte dimensiuni ale istoriei mentalităților decît cele propuse de Școala de la Annales. Aceste noi dimensiuni care mi s-au părut cele autentice, întrucît permiteau înțelegerea oamenilor din trecut și a dramaticelor fenomene recente care ne obsedau pe noi, nu fuseseră decît arareori abordate de profesorii francezi. Mai întîi, datorită faptului că se urmărise o deschidere spre științele sociale, dar fără a repune în discuție premisele istoriei sociale; în al doilea rînd, datorită faptului că deschiderea fusese făcută în direcția cîtei unei discipline și mai puțin în vederea unei îmbinări pluridisciplinare a datelor. Aici, analiza întreprinsă cu categorii mentale rigide ajunsese să fie frînată de specializarea excesivă a istoricilor occidentali. Dar frîna se afla în adîncime.

În istoriografia occidentală, în care se aflau reperele cursului meu, mai ales în producția "Școlii de la Annales", mentalitatea apărea frecvent ca o "realitate secundară", ca o reflectare a faptelor economice, sociale și politice; mai mult, mentalitatea se înfățișa ca o latură densă și greoaie a realității, care se deplasa anevoios în urma "realităților socio-economice". Braudel lansase formula, care fusese rapid îmbrățișată, a unor "mentalități - închisori ale duratei lungi".

Sub imboldul studenților și în urma reconsiderării experienței pe care o făcusem cu toți în timpul dictaturii comuniste, am ajuns firesc la concluzia că mare parte din istoricii de la "Annales" priveau mentalitățile sub influența directă sau difuză a marxismului. Or, noi cei din Est știam bine că marxismul deformează

realitatea, datorită reducționismului său: accentul excesiv pus pe fenomenul economic, artificiala dependență a vieții intelectuale de "existența economică", instaurarea în practica politică a tezei violenței ce trebuia să ducă fatal la dictatura proletariatului, toate aceste idei inspiraseră un regim politic nu atât antiintelectual, cât incapabil să mai iasă din colivia în care intrase singur. Mentalitățile nu aveau de ce să fie considerate un produs derivat, care atunci când prinde consistență acționează ca o frână, decît dacă se accepta o viziune filosofică aplecată doar asupra unei părți de realitate. Față de abundența de articole publicate în revista "Annales" despre sexualitate ca formă de intimitate, sistemul gentilic, triburile africane și evoluția umanității, sub influența tezelor lui Friedrich Engels, se impunea o atitudine mai puțin "profesionistă", nu pentru că ar fi preferat eseul sau textele lejere, ci pentru că s-ar fi îndreptat hotărît spre depășirea limitelor impuse de abundența materialelor și de scrupulozitatea fiecărei profesii în parte. Era normal ca datul politic să fie alăturat celui artistic, așa cum făcuse Victor-Lucien Tapié; ca textul să fie privit nu numai ca produs al unui autor, ci și ca un bun ce este înșușit de cititor, după cum recomanda Roger Chartier; ca existența umană să nu mai apară ca o desfășurare de episoade impulsionate de nevoia de hrană și îmbrăcăminte, ci ca un proces de împlinire a persoanei umane care duce existența pe care și-o reprezintă, după cum susțin aproape toți istoricii mentalităților chiar atunci când nu întrevăd altă formă de civilizație decît cea contemporană - a corpului.

Pentru cei care se apropiau de substratul mental al faptelor istorice, existența umană dobîndea noi dimensiuni deîndată ce era depășită axioma istoricilor contemporani, anume că "totul este social", totul se petrece în societate, unde pot fi surprinse manifestările oamenilor («tout est social»). Deși se recunoaște faptul că viața publică reprezintă doar un mic procent din existența fiecăruia dintre noi, atunci cînd este analizată "viața privată" ea este întrevăzută tot din unghiul relațiilor omului cu ceilalți.

Cine parcurge *Istoria vieții private*, care pune clar în evidență un nou mod de abordare a trecutului, nu înțîlnește, totuși, aspecte esențiale, cum sunt credințele, sistemele de gîndire, formele de devoțiune, adică relația omului cu Dumnezeu și cu marile întrebări. Capitolul despre Bizanț, scris de Evelyne Patlagean, cuprinde date incitante despre "eul și el însuși", dar fără nici o referință elementară la problema fundamentală ortodoxă - a formării personalității umane. Recunoaștem aici, mai clar ca în alte părți, amprenta pe care civilizația corpului o lasă asupra multor istorici contemporani și urmările procesului de intensă socializare din societățile europene care a deformat însuși teritoriul intimității. Confortul pe care progresul igienei, al organizării sociale, al perfectării polisului l-a instaurat în secolele recente ale istoriei europene, ne împiedică să vedem cu claritate modul în care era structurată viața privată a oamenilor în milenii dinaintea secolelor 18-20.

Pentru noi, cei care fusesem siliți să ne punem problemele grave ale relației cu ceilalți și ale conștiinței noastre, violentă tot timpul de uneltele dictaturii, ecranul

trecutului trebuia mărit. Dar pentru a lărgi ecranul istoriei, era necesar ca cei care abordau mentalitățile să nu se limiteze la "profesionalism", doar la ceea ce impunea spiritul didactic dintr-o societate "de loisirs", ci să caute permanent să înțeleagă o altă lume. Departe de o societate a confortului și a permisivității, nu numai datorită dificultăților ce apăsau viața noastră cotidiană, ci mai ales datorită experienței dramatice a constrângerilor prin care trecusem și care era amplificată de efortul disperat al susținătorilor regimului comunist de a deforma, în continuare, istoria românilor și istoria universală, noi am privit altfel decât colegii occidentali coordonatele istoriei mentalităților.

Istoria mentalităților, fie că era privită ca o disciplină, fie ca un nou gen de abordare istorică, avea merite incontestabile. Peter Burke vorbise, într-un articol incitant, despre "punctele forte și slăbiciunile istoriei mentalităților". Dar istoria aceasta avea dreptul să se impună nu numai datorită faptului că arunca lumini asupra unor fenomene ce rămîneau neînțelese în fața istoricilor vieții politice sau economice (P. Burke cita documente în care "gabela" era considerată o ființă vie de către țărani revoltați); istoria aceasta putea mai mult și anume să opereze o dublă extindere atît a cîmpului "realității" istorice, cît și a modului de a gândi al istoricului. De aceea, istoria mentalităților ducea firesc la o reconsiderare a conceptului de "realitate" care nu mai îmbrățișa doar datul economic, social și politic, ci și felul în care omul își reprezenta toate aceste date. O istorie autentică a epocii lui Filip al II-lea al Spaniei nu se putea reduce doar la acțiunile politice, la existența economică și socială asezonate cu enumerarea operelor culturale elaborate acum. Era necesar ca sinteza să îmbrățișeze toate palierele existenței, să reliefeze acțiunea duratei lungi, a conjuncturii și a evenimentelor asupra oamenilor din epocă, așa cum a procedat Fernand Braudel². Dar pe lîngă jocul nivelelor temporale, era necesar ca să nu fie privilegiat un grup de date istorice, anume cele economice și sociale. În sinteza lui Braudel surprinde faptul că barocul nu intră în acțiune alături de modul în care se definește puterea absolutistă. În operele literare și plastice se află încrustată, cu puternic relief, viziunea despre lume a oamenilor, aceea care i-a făcut să privească într-un anume mod datul economic, politic sau social și să acorde o anumită pondere duratei lungi, conjuncturii sau evenimentului. Istoria mentalităților aspiră spre totalitate, întrucît se apropie de miezul istoriei.

Investigarea substratului mental ne introduce în intimitatea oamenilor, fără să neglijeze acțiunea lor publică: dar acțiunile pornesc întotdeauna din interior, din convingeri, credințe, atitudini. Iar această extindere considerabilă a cîmpului cercetării favorizează atît surprinderea legăturii firești dintre acțiune și sensibilitate, faptă și inteligență, cît și modificările intervenite în destinul oamenilor care nu sînt purtați de forțe obscure, de o "legitate" care confundă natura umană cu lumea vegetală, ci și se află permanent prinși în jocul "provocării" și "răspunsului" (cum spunea Toynbee: "challenge" end "response"). Istoria mentalităților nu ignoră vulgaritățile, servituțile, obtuzitățile, erorile, căderile omului, dar nu ca un mers

fatal. ci ca neputințe și ca insuficiente manifestări de inteligență și voință. Este o istorie care, direct sau indirect, vorbește despre libertatea omului.

Ceea ce istoricii mentalităților afirmă la unison, anume că această nouă istorie se află la un punct de convergență, necesită un plus de profunzime. Astfel, pornind de la contribuția majoră a istoricilor Alphonse Dupront, Philippe Ariès, Jean Delumeau și alții care au vorbit despre istorie ca știință socială, dar fără să piardă din vedere natura religioasă a omului și atitudinea lui în fața morții, care-i definește atitudinea în fața vieții, este necesar să fie adăugată dimensiunii sociologice (descrise de un G. Bouthoul³) o dimensiune religioasă, aceea care a fost neglijată datorită faptului banal că teologia a fost despărțită de științele societății iar bunul "profesionalism" impunea ca să nu abordezi aspecte legate de dogmatică sau devoțiune dacă nu aveai o licență în teologie.

Or, omul politic nu poate fi separat de omul religios decît într-o viziune care supune interpretarea trecutului exigențelor spiritului didactic. Omul este ființă politică, dar și ființă preocupată de soarta sa proprie care se joacă alături de ceilalți și prin prisma răspunderii personale. Aici principiul creștin, conform căruia Dumnezeu trebuie iubit din tot sufletul iar aproapele cu măsura pe care o folosești iubindu-te pe tine însuși, permite o bună înțelegere a societăților care au fost și sunt creștine. Tendința istoricilor marxiști de a accentua "mentalitatea colectivă" se cere contrabalansată de principiul acceptat de majoritatea istoricilor britanici care cercetează socialul fără să piardă din vedere indivizii. Dacă afirmația "history in just chaps" pare o frondă la adresa mentalului colectiv, ea ne face să recunoaștem că istoria se desfășoară prin intermediul oamenilor și nu al unei forțe oarbe care în loc să se numească "infrastructura economică" ia un chip mai cosmetizat și se prezintă drept "mentalitatea colectivă". Istoria mentalităților își află teritoriul la întretăierea vieții publice cu viața privată și a individualului cu colectivul.

De asemenea, omul nu trăiește numai în imediat, ci și într-o perspectivă pe care i-o oferă proiectul social, precum și propriul model de existență. Mult discutata problemă a relației dintre eveniment și durată lungă are drept corolar relația dintre imediat și permanență, dintre momentul care impune o reacție din partea individului și a grupului, și eternitatea care dă semnificație și durată reacției de moment, în perspectiva faptului că omul rezolvă problemele ridicate de fiecare clipă, angajându-și demnitatea, răspunderea, grija față de soarta sa viitoare. Omul este ființa "sub vremi", sub ceea ce îi impune momentul și conjunctura: este un fapt care l-am învățat toți cei care am trăit sub comunism, sub presiunea forței care dorea să ne transforme în unelte mînuite de guvernanți. În același timp, omul reacționează în fața presiunii în calitatea sa de ființă care aspiră la nemurire, la trecerea cu succes a marelui prag. Răspunderea fiecăruia nu este numai în fața societății, dar și a conștiinței proprii și a lui Dumnezeu .

Ființă socială, omul este înzestrat cu nemurirea pe care o dorește sau împotriva căreia, datorită libertății de care dispune, luptă în speranța că ar putea să

profite mai intens de clipă. Or, acest "homo religiosus"⁴ care se află în fiecare ființă umană, obligă o autentică istorie a mentalității să nu se ocupe doar de o parte a mentalului, ci să îmbrățișeze totul, atât ființa politică, cât și ființa care aspiră spre Eternitate, dincolo de social. O istorie văzută dinăuntru, pornind de la intimitate, poate arunca noi lumini asupra trecutului și asupra prezentului. Pentru aceasta trebuie depășită separarea netă a istoriei politice și sociale de istoria religioasă: istoria mentalităților aici își află terenul privilegiat de studiu, explicându-ne raportul permanent dintre sacru și profan, chiar într-o lume secularizată, precum și atitudinile fundamentale față de timp, spațiu, natură umană.

Un caz clar în acest sens ni-l oferă Anglia de la mijlocul secolului trecut care, după o industrializare rapidă, o urbanizare aproape spectaculoasă și o intervenție tot mai activă în viața cotidiană a rezultatelor atinse de științele medicale și ale naturii, nu izbutise să ocolească gravele probleme sociale. Mizeria din rîndul muncitorilor cu brațele, atât sub raportul alimentației, cât și al igienei, făcuse din Anglia un teren propice revoluției politice. Karl Marx și Friedrich Engels și-au bazat profețiile pe cazul englez și au vestit victoria proletariatului pornind de la analiza raporturilor sociale și ale vieții economice din Anglia. Or, în anul revoluționar 1848 Anglia nu s-a mișcat, iar profeția marxistă s-a dovedit "a wishful thinking".

O bună explicație ne-o oferă E.N. Williams într-o analiză magistrală a *Raportului asupra condiției sanitare a populației muncitoare din 1842*, care a declanșat o serie de măsuri politice și de consecințe economice care au dizolvat spiritul revoluționar⁵. Un aristocrat care credea în necesitatea formării unui nou tip de solidarități, după ce individualismul Luminilor atomizase societatea britanică, Lordul Ashely (mai târziu Conte de Shaftesbury) și un burghez generos și foarte întreprind, Edwin Chadwick, au pornit o campanie de transformare radicală a modului de trai al muncitorilor. Raportul lui Chadwick înaintat Parlamentului afirma că "promiscuitatea, mizeria, viciul și crima se află în strînsă legătură". Raportul dezvăluia mizeria în care se zbăteau oamenii din marginile orașelor și care își vindeau forța brațelor marilor și micilor întreprinderi industriale. Decăderea morală pe care o reprezentase în tablouri celebre William Hogarth și o surprindea în romanele sale Charles Dickens nu era provocată de viciu, sublinia raportul lui Chadwick. Urbanizarea adusese cu sine dizolvarea legăturilor personale din sate și presiunea numărului: către 1851 jumătate din populația Angliei fusese urbanizată, ceea ce schimbă radical condițiile de trai. A menține un proletariat needucat, în orașe, dovedea a fi o primejdie socială: ca atare Raportul a cerut Parlamentului o intervenție directă în ceea ce secolul 18 considera a fi sfera vieții private. Oamenii trebuiau educați în spiritul normelor sociale și ale igienei: măsuri edilitare trebuiau să aducă apa curentă pe străzi și în casele cele mai sărace. Primejdia era creșterea birocrăției, dar Anglia n-a atins performanțele franceze: față de 21.305 funcționari publici în Anglia anulului 1833, Franța dispunea, în 1846, de 932.000 funcționari publici.

Nu numai intervenția Statului a schimbat condiția de trai a muncitorilor săraci. Utilitarismul lui Jeremy Bentham a fost acceptat de gândirea oamenilor politici și în numele lui au fost declanșate acțiunile publice și private care-și propuneau să ofere acces spre fericire celor apăsați de suferință. Mizeria și durerea nu au fost justificate de teoriile dominante, dimpotrivă ele au fost privite ca inamici publici. Un nou curent de pietate a venit, în al doilea rînd, să modifice trăirea valorii religioase mereu pîndite de conformism social și rutină. Metodistii și alte secte au învățat pe oameni să lupte pentru demnitate, dar fără violența recomandată de revoluționari, acea declanșare de forță care nu făcea altceva decît să schimbe un grup de privilegiați cu alții. Ca și franciscanismul sau paisianismul, mișcarea evanghelizatoare a fost un protest împotriva religiei "călduțe" oficiale și o reîntoarcere la trăirea intensă, chiar dacă au fost obturate principiile majore ale creștinismului. Pietatea populară a consolidat, în primul rînd, morala: a fost condamnat jocul de noroc, beția, formele de aservire a aproapelui. Igiena și morala au transformat condiția celor săraci care nu au mai ascultat de îndemnul celor care visau un paradis terestru realizat cu mijloacele infernului.

Diagnosticul marxist s-a dovedit fals. O atentă investigare a mișcării intelectuale a vieții religioase explică fenomenul pe care marxismul l-a privit doar prin prisma economică și social-politică. Marx și Engels anunțaseră, alături de alți revoluționari, că Anglia este în pragul răsturnărilor sociale și politice. "Și cu toate acestea, cînd a sosit momentul 1848, nu s-a întîmplat nimic. Peste tot pe continent dominanții au fost dați jos de pe tron de insurecții populare. Cînd Chartiștii s-au adunat la Kennington Common, guvernul a ordonat apărarea Londrei sub comanda Ducelui de Wellington. Dar cînd clasele de sus și-au luat mîinile de pe urechi, au constatat că nu explodase nimic".

- 1 În 1982 a apărut *Literatura comparată și istoria mentalităților* la Editura Univers (unde nu am putut realiza o versiune străină pentru a intensifica dialogul cu specialiștii străini), iar în 1986 Editura Meridiane m-a ajutat să dau formă cărții *Dimensiunea umană a istoriei. Direcții în istoria mentalităților*.
- 2 În sinteza *Mediterana și lumea mediteraneană în epoca lui Filip al II-lea*, Editura Minerva, 1985, 6 vol.
- 3 Un fragment din cartea *Les Mentalités* a apărut în traducerea Alinei Andreea Dușu-Ionescu în "Viața Românească", 1993, I.
- 4 Despre "homo religiosus" a vorbit Mircea Eliade. De văzut și volumul care i-a fost dedicat de către American Romanian Academy of Arts and Sciences, în 1990: *Homo religiosus. To honour Mircea Eliade*. Despre dimensiunea religioasă a istoriei mentalităților comentarii la Ulrich Raulff în introducerea la *Mentalitäten-Geschichte*, Berlin, 1987 și la Annette Rieks, *Die französische Sozial- und Mentalitätsgeschichte als Basis einer Geschichte der glaubenden Menschen*, în: *Zeitschrift für Kirchengeschichte*, 101, 1990, 1, p58-79.
- 5 E.N. Williams, *A Documentary History of England*, vol.2 (1559-1931), Penguin Books, 1965, p.202-243.

UNDE MALUM ?

NOTE DESPRE MALADIILE ISTORIOGRAFIEI ROMÂNEȘTI

Valeriu Gherghel

1. A discuta despre învățămîntul istoric e o întreprindere pe cît de dificilă, pe afit de riscantă. Trebuie să menajate susceptibilități, avute în vedere orgolii. A rămîne, în schimb, la enunțarea de generalități, de lucruri călduțe, echivalează cu o ipocrizie, dacă nu cu o (scuzabilă?) lașitate. Lucrările de istorie își au "mitologia" lor de intangibilitate. Cum să afirmi, de pildă, că întreg instrumentarul conceptual al unui tom fundamental (totuși!) precum cel al venerabilului Constantin C. Giurescu, *Tîrguri sau orașe și cetăți moldovene* e neted marxizant (dacă nu marxist)? Cum să reproșezi autorului (frecvent citat, obligatoriu citat în orice bibliografie care se respectă) trimiterile, frecvente și mult prea apăsate, la operele "clasicilor"? Sau cele la autori sovietici, precum B.F. Porsnev cu ale sale *Studii de economie politică a feudalismului* (București, 1957)? Nu înseamnă o atare "lectură" o neînțelegere, o vinovată ignorare a condițiilor (vitrege, nu mai încape vorbă) în care erau obligați să lucreze chiar cei mai onorabili dintre istoricii noștri? Cum să aduci aceleași reproșuri mult căutatei (de către studenți, dar nu numai) cercetări semnate de N. Grigoraș, cu titlul *Instituții feudale din Moldova*? Cu toate că lucrarea s-a tipărit în 1971, ultimul an al unei foarte scurte "deschideri". Acuza de impietate pîndește pe iconoclast. Ca mai toate corporațiile sau castele științifice, și "breasla" istoricilor va afla mijloace (mai mult sau mai puțin ortodoxe) să se apere. Prin urmare, tema numărului de față al publicației invită (cel puțin în aparență) la un exercițiu de blasfemie. Cea mai simplă dintre replicile ce pot veni este și cea mai redutabilă. Nu citează francezii, cu religiozitate o lucrare semnată de sociologul marxist Lucien Goldman, sub titlul *Le Dieu caché. Etude sur la vision tragique dans les "Pensées" de Pascal et dans le théâtre de Racine*, 454 p., Gallimard, Paris, 1955? Nu folosesc aceiași istorici conceptul de "supradeterminare" propus de Althusser? Și nu prezintă Braudel (da, Braudel!) cu multă simpatie "schimbările revoluționare" din China comunistă (în *Grammaire des civilisations*)? Toate aceste întrebări sugerează urgența unei alte discuții. Cea privitoare la Marx și ceea ce îndeobște e numit "marxism". Nu e mai puțin adevărat, cel puțin pentru mine, că reflexele marxiste, pe care le putem afla în mai toate "sintezele" istorice realizate înainte de 1989 (dar și după), vizează, adeseori iremediabilul, munca (tenace) a autorilor? Cum să înțelegi altfel frecventele aluzii la "clasele exploatare" din

Instituții...? Deși folosirea categoriei sociologice de "clasă socială" pentru Evul Mediu a iscat interminabile dispute. A cunoscut veacul de mijloc, clasele sociale sau trebuie să vorbim, precum "istoricii noștri", de o organizare "tripartită" a societății? Și este această "organizare tripartită" valabilă și pentru societatea românească? Nu voi mai pomeni "certurile" iscate de noțiunea de "feudalism românesc" ori cele provocate de termenul de "vasalitate". Sigur, istoria e mai degrabă, o disciplină de probleme, un catalog de întrebări; și mai puțin o sumă de răspunsuri. Pentru că am ajuns la această chestiune, cred că e bine să o discut rapid în cele ce urmează.

2. Nu cred că spun mai mult decât o banalitate, afirmând că istoria e o disciplină *hermeneutică*. Istoriograful e un hermeneut ca oricare altul. Cu toate consecințele ce decurg de aici. Și el descifrează un "text", și el este în căutarea unei semnificații. deseori trama istorică este ruptă, lacunară, ilizibilă. Supunerea la document (un document la rîndu-i "viclean", pretabil la o serie de lecturi la fel de plauzibile) trebuie să se însoțească de imaginație. Mai mult, ca în orice disciplină hermeneutică, istoricul este "angajat" în căutarea "sensului", iar "cercul hermeneutic" (pornești de la o pre-judecată pentru a accede în final la o judecată, ce nu diferă în mod esențial de prima) îl pîndește la tot pasul. Nu afli la sfîrșitul anchetei decât ceea ce ai pus din capul locului ca "început". Dar consecința cea mai redutabilă este imposibilitatea de a pretinde că ai ajuns la "adevăr". Hermeneutica se află în divorț cu adevărul. Interpretarea e doar plauzibilă, verosimilă, probabilă, niciodată adevărată. Tot lucruri știute. Din păcate, rezidurile marxiste își spun cuvîntul și în acest domeniu, ce-și reglase, totuși, exigențele și-și măsurase, cît de cît, granițele. O "istorie pozitivistă" va pretinde mereu că întocmai așa s-au petrecut faptele istorice (dar ce e acela "fapt istoric"?; Adam Scharff nu răspunde convingător pînă la urmă), că descrierea propusă se "suprapune" realității (dar nu e însuși "realitatea" un construct logic?), că detaliile sînt exacte etc. etc. *Istoria-o-oglină* are și va mai avea multă vreme simpatizanți. Marxismul transformă totul - inclusiv socialismul - în "știință exactă". Iar pe cale de consecință, istoria devine o sumă de adevăruri ferme, incontestabile, de neclintit. Întemeiată pe asemenea presupuziții, istoriografia devine și ea una dintre "științele exacte"; asemenea matematicii, fizicii (care nici ele nu prea mai au ce face cu "adevărul"), în fine, "socialismului științific". Lucrează cu adevăruri. Devine o oază de certitudine. Firește, există și un "pozitivism istoric", ce nu e deloc afîn marxismului; e istoria mică, gîfîită, istoria ce-și refuză respirația largă pentru a reface genealogii, pentru a argumenta că anume boier nu este unchiul ci nepotul vistiernicului cutare. Și, nu mai puțin, este pozitivismul începutului de veac. Dar o "istorie pozitivă" ca "știință exactă" nu a existat și nici nu va exista vreodată.

3. Reflexele marxiste nu se reduc numai la "istoria-o-oglină". Ele produc o istorie supusă "providenței", cu un curs "ascendent", mai clar spus, o istorie în conjuncție astrală cu "progresul" (concept luminist extrem de pernicios, dacă nu e

folosit cu prudență). Această istorie se reduce la o eternă luptă între exploatați și exploataitori, cei dinții fiind întotdeauna "purtătorii progresului". Un astfel de discurs va uza copios de metaforele ascensionale, de imaginile "cățărării", ca și de cele ale luminii ("emblemele Rațiunii", cu mirobolanta expresie a lui Jean Starobinski, aplicată anului 1789). Viitorul e întotdeauna "luminos", chiar dacă prezentul e întunecat și e plin de lumina pentru că el este locul "Noului Ierusalim", al "vârstei de aur" (sau epocii), postulate de marxism ca "sfârșit al istoriei". Viziunea pesimistă nu-și mai găsește nici o justificare. Calamitățile, epidemiile, faminele sint doar obstacole temporare în acest marș viguros al istoriei. Cândva, undeva cizma istoriei se va opri pentru a fi prezentată bine lustruită într-un muzeu. Semnificațiile evenimentelor se schimbă. Hazardul este abolit. O necesitate de fier, mai stringentă decât cea din filosofia stoicilor, guvernează gesturile și mișcările societății. Avem de a face cu o "teologie a istoriei" grotescă: proletariatul și, în numele său, Partidul ia locul lui Dumnezeu. Viitorul e luat în stăpânire și administrat cu mână sigură de o sumă de burocrati, alcătuiind "mașina statală". Violența ce definește întotdeauna viitorul e îmblânzită. Neprevăzutul e numai o eroare benignă într-un plan infailibil. Eshatologia marxistă liniștește. Anxietatea e evacuată din societate. Panica devine un cuvânt de prisos. "A guverna înseamna a prevedea", sloganul imbecil al administrației franceze de la finele anilor '50, este, în societatea descrisă mai sus, o lege infailibilă. A te îndoi de ea devine delict. Concepția marxistă viciază grav și determinismele. Printr-o simplificare infantilă, cauzele sînt în primul rînd de ordin economic. Valorile ce le însoțesc, acea "supradeterminare" de care vorbește Althusser, sînt, desigur cele iluministe. Firește, un determinism îngust, precar, absolut carent. Și, mai ales, neverosimil. A pune cauzele "revoluției franceze" în seama fimei e o enormitate. Anii ce preced momentul 1789 cunosc recolte mulțumitoare. Sau, cel puțin, suficiente... Atunci care e cauza? Lista exemplurilor poate fi, după plac, lărgită. Toate aceste comentarii, mai mult sau mai puțin ironice, nu intenționează decât să indice una din sursele "lipsei de plauzibil" a multora dintre lucrările noastre și, bineînțeles, insuficiența manualelor după care se învață (încă) istoria în școli.

4. Nu numai "instrumentarul marxist" trebuie pus în cauză. Există, ca să zic așa, o serie de maladii "profesionale" ale istoriografiei. Una dintre ele ar putea fi numită "eroizarea": tratăm cu minuție doar izbînzile, ocolind eșecurile. O imagine hilară se degajă dintr-o serie de monografii ori manuale. Neamul românesc pare a fi fost dintotdeauna îmboldit spre cruciadă (clerul va fi predicat - în slavonă, firește - această idee), vădindu-se mai degrabă un popor de "cavaleri" occidentali, gata oricînd să îmbrace armura, terorizați de foamete ori de ciumă. Europa s-a dezvoltat în liniște pentru că aici pieptul (de aramă, vorba lirică!) al seminției noastre a stat mereu de strajă. Clișeele romantice ale unui Hașdeu sau Iorga pot fi aflate intacte în orice manual de liceu. Urmarea acestei "eroizări" (ce nu vine neapărat din ipocrizie) este, în chip firesc, "diabolizarea celuilalt". Ciudat este doar un fapt, mai

puțin remarcat de obicei: dacă tătarii sau leșii sînt niște "fiare", "lupi însetați de sînge", cronicarii dintîi (Macarie, Eftimie, Azarie) par a simpatiza, în schimb, nația turcă, aducătoare de "liniște" și "pace". Un Ioan Vodă cel Cumplit este detestat nu doar din pricina obiceiurilor sale, mai puțin "ortodoxe", ci mai cu seamă pentru că nesocotește amenințarea turcilor și antrenează Moldova într-un război inutil. Astfel de locuri nu sînt amintite de regulă, iar cînd se face referire la ele, un soi de jenă pare a-l încerca pe istoric. Așa cum cronicarii refuză realitatea, predicînd înțelepciunea supunerii (e drept, nu întotdeauna păguboasă!), istoricii se fac a nu cunoaște celebrele pasagii din Herodot (nu cele favorabile la adresa tracilor); rar e amintit unul ca acesta: "La el trîndăvia este un lucru foarte ales, în vreme ce munca cîmpului, îndeletnicirea cea mai umilitoare"(V,6). Exagerează Herodot? Greu de spus. Oricum, păcatele istoricului sînt mari. Eroizarea discursului, diabolizarea vecinului sau a departelui (a frîncului, adică a catolicului) duc o perspectivă mincinoasă (există o minciună și prin omisiune!). Privirea lipsită de complezență, nemila, prezentarea lucidă atît a calităților (enorme!) dar și a defectelor (pe măsură), ce țin de mentalitatea acestui neam lipsesc deocamdată din analizele istorice. Ne este frică, probabil, de noi înșine... Sigur, cartea lui Drăghicescu este depășită; nu mai putem ignora însă factorul rasial, dacă ne propunem o autoanaliză cît mai veridică: să spunem limpede cît de romani au fost "romanii" staționați în Dacia; să recunoaștem prezența masivă a "sîngelui" slav în compoziția "chimică" a românității. Trecem cu jenă peste acel pasaj din *Descriptio...* a lui Dimitrie Cantemir nemăgulitor, se înțelege, dar nu deplasat. Nu avem voie să punem asemenea rînduri pe seama cine știe cărui resentimentarism, străin marelui cărturar. În definitiv, ce afirmă Cantemir? Niște lucruri pe care trebuie să le asumăm; mai mult chiar, să le considerăm mereu drept un excelent prilej de meditație. Niciodată nu va fi de prisos această lecție de realism: "dragostea ce avem pentru patria noastră ne îndeamnă pe de o parte să lăudăm neamul din care ne-am născut și să înfățișăm pe locuitorii țării din care ne tragem, iar pe de altă parte, dragostea de adevăr ne împiedică, într-aceeași măsură, să lăudăm orice ar fi, după dreptate, de osîndit. Le va fi lor mai folositor dacă le vom arăta limpede în față cusururile care-i slujesc, decît dacă i-am înșela cu lingușiri blajine și cu dezvinovățiri dibace, încît să creadă că în asemenea lucruri ei se conduc după dreptate, în vreme ce toată lumea mai luminată, vîzîndu-le le osîndește. Din această pricină vroim să mărturisim curat că noi, în năravurile moldovenilor, în afară de credința cea adevărată și ospetie nu găsim prea lesne ceva ce am putea lăuda. (...) Sînt glumeți și veseli; ceea ce au pe suflet le stă și pe buze; dar, așa cum uită ușor dușmăniile, tot așa nu țin multă vreme nici prietenia. De băutură nu au prea multă greață. (...) Arcul îl întind foarte bine, asemenea se pricep să poarte sulița, dar întotdeauna au izbîndit mai mult cu spada. Numai vînătorii poartă puști și moldovenii socotesc că e un lucru de ocară să folosească această unealtă împotriva dușmanului, la care nu ajungi nici prin meșteșugul războiului și nici prin vitejie. La începutul luptei sînt întotdeauna foarte viteji, iar de-al doilea

sînt mai moi; dacă și după aceea sînt din nou împinși îndărăt, atunci rar mai cutează să înceapă a treia oară. (...) Moldovenii nu cunosc măsura în nimic; dacă le merge bine, sînt semeși, dacă le merge rău, își pierd cumpătul. Nimic nu li se pare anevoios la  nt ia aruncătură de ochi, iar dacă se ivește ceva c t de c t să le stea împotrivă, atunci se z paceasc își nu știu ce să facă. La urmă, c nd văd că stăruințele lor sînt zadarnice, se căiesc pentru ceea ce au s v rșit, dar e prea t rziu. (...) De altminteri, moldovenii nu numai că nu sînt iubitori de învățătură, dar chiar le e urită aproape la toți. (...) Ei cred că oamenii  nv țati își pierd mintea și atunci c nd vor să laude învățătura cuiva, zic că a înnebunit de prea multă învățătură..." (*Descrierea Moldovei*, București, 1981, p.205-208; traducerea aparține lui Petru Pandrea). Convingerea mea este că acela care nu se cunoaște bine, nu va izbuti să facă niciodată mare lucru. Din păcate, românii sînt un popor fără o adecvată cunoaștere de sine.  l ajută și manulele de tip "romantic", îl ajutăm și noi prin delicatețea și sfiala cu care abia dacă atingem defectele ce-i definesc firea. Așa procedeaz  un Mircea Vulc nescu, aș  Constantin Noica. A venit, totuși, vremea s  ne privim cu luciditate. C ci nu toate nenorocirile se datoreaz  fatalit ții ori dușmanilor.

THE STUDY OF HISTORY AND EDUCATION IN AMERICA: SOME CONSIDERATIONS

Paul E. Michelson

I. Introduction

The place and role of historical studies in American education are by no means clearly delineated or widely understood. On the one hand, this reflects the often overly pragmatic nature of American education and life. On the other, it is a symptom of the philosophic confusion characteristic of "modern times," an era of such intellectual incoherence that many of its leading lights have taken to using the oxymoronic selfdescriptor "post-modern"¹. The comments which follow, however, do not deal with the nature of American education and life or with the paradoxes and degenerations of the current cultural and educational environment². Their purpose is much more modest, viz. to consider some possible connections and implications of historical study for general education as seen from the perspective of an American historian. These are presented not as a demonstration or an argument but rather as propositions and suggestions drawn from the personal teaching experiences of more than two decades and from a concurrent consideration of the relationship of historical study to education generally.

In the first place, I would contend that a grasp of the main currents of historical development from the dawn of history in Sumer to the present is an essential element of an full-bodied general educational experience. Besides its intrinsic value and importance, such a study provides a necessary context for the formation of an educated perspective on the broader realm of knowledge, past and present. At the same time, the study of the past is not only a study of history; it is also the study of past philosophies, past cultural endeavors in the arts and literature, past thinkers and doers in all areas of thought.

Secondly, it seems clear that in the context of such a survey of the principal lines of the mainstream of history, students can be introduced not only to the essentials of historical study, but also to critical thinking, and higher level cognitive and historical skills. These lay the basic foundations for the further investigation and study of history, enabling students to come to grips with the world around them

through an understanding of the past and through the acquisition of historical perspectives on other societies and cultures across time. These are essential ingredients of what in America is generally called "liberal education".

Bernard Ramm has provided an excellent summary of the aims of a liberal arts education: "First, liberal arts education produces the cultured person. The cultured person knows the history of culture. He knows the continuity of the present with the past. He therefore understands, comprehends, sees through the culture in which he lives. He can interpret it to himself and to his students. Second, liberal arts education educates taste and the sense of values. In the study of civilization, art, philosophy, and literature, the liberally educated man reflects upon the greatest products of the human spirit. He is able to discriminate between poetry and doggerel, between ballet and twist, between opera and third-rate musical comedy. Third, liberal arts education introduces the student into the theoretical foundations of knowledge and culture, and the geography of human knowledge. The liberally educated man knows the degrees of precision obtainable with the various sciences and disciplines; he knows the limits of literature, chemistry, and astronomy, as well as knowing the powers of each. Fourth, liberal arts education exposes the student to the great options - in literature, in philosophy, in philosophy of history, in theory of art, in politics, in economics. He is not the pawn of his upbringing or his prejudices. Restricted training in the sciences, in engineering, in business and the like, does not accomplish these four things. Therefore, people with such narrow or specialized education are hardly truly educated. There simply is nothing that educates like the liberal arts³.

It is an axiom (though not always consistently followed out) of American education, especially higher education, that there is a significant difference between being educated and being trained. Being "trained" gives one a relatively narrow command of a particular area of study, a particular compartment of knowledge, a particular realm of skill. Being "educated," on the other hand, not only gives one a grasp of the particular, but also of the whole. Liberally educated people develop an understanding of and appreciation for the basic ideas, concepts, and methodology of the major disciplines (history, biology, mathematics, literature, psychology, and so forth). They develop a familiarity with the perspectives of these disciplines, see how the world is viewed from the optic of the various disciplines, comprehend how the discipline works. At the same time, the strengths and limitations of each of these various perspectives need to be understood. Thus, truly educated people recognize and can appreciate the biological point of view, the psychological point of view, and all the rest. They may not accept or agree with these perspectives, but they see where they are coming from and they see their place in the wider realm of knowledge.

This proposes a formidable task for education and for the teacher of history, one which - it must be admitted - is not generally carried out or even fully under-

stood. The role of historical study in all of this should be paramount. Why? Because history provides an integrative framework that comprehends all the other disciplines. As Lord Acton pointed out, history is not only a study in itself, it is also a part of all others: "Each science has to be learned by a method of its own. But also by one and the same method, applicable to all, which is the historical method....History is not only a particular branch of knowledge, but a particular mode and method of knowledge in other branches⁴.

II. History as a Discipline

What is it? Why study it? How should we study it? What does it mean? These are the four classic questions that any discipline must answer adequately to be worth our time and effort. In other words, every field of study must have

1) a recognized (or recognizable) history, problems, body of theory, and findings;

2) an established intellectual purpose;

3) a generally agreed upon methodology; and

4) significance for understanding and interpreting the world as it is⁵.

Applying these questions to the study of history, we must ask the following:

1) What is history?

2) Why should we study history?

3) How should we study history?

4) What are the implications of history and historical study for individual educational development?

These four questions might be said to summarize the overall aims of a comprehensive course in the study of history, which should be: to help one comprehend what history is (both theoretically and as a body of information), to explore the why and the how of "doing history," and to come to grips with the interpretation of history (that is, the meaning of history and historical study for him or her as a person in the process of being educated). And note well: these aims are essential for the education of everyone, not just for historians.

Space does not permit here more than a brief look at some potential responses to these questions. What follows is intended to be suggestive, not comprehensive.

III. What is History?

The question "What is history?" is one of those with an apparently and deceptively easy answer that turns out to be confusing and complex. This is because "history" can, among many other things, refer to the passing of time, to events, to past politics, to a method, to a course of study, or even to everything that has ever happened. When a television sportscaster says "This match is history", he has in

mind a different meaning for the word "history" than a movie gangster does when he describes someone he has just killed as "history".

I believe that for the general education of students, the best approach is a study of the mainstream of historical development from ancient times to the present, the path taken which has led to 20th century urban, modernized, industrialized society. This does not, of course, imply that all of these developments are necessarily good or desirable or inevitable. Nor does it imply that what has emerged elsewhere (such as in Asia) is not worth our attention. But we need to comprehend the history of the mainstream before we can fruitfully or even meaningfully study other histories. It seems clear, as Sidney Burrell has pointed out, that the development of this mainstream "is unique: it produced specific ways of thinking about our material and mental worlds" which "shaped the rise of science and technology and the growth of a historical consciousness" that affects the whole planet. In short, the influence and development of the Western mainstream "have become and will continue to be, for good or ill, the ways of the rest of the world"⁶.

To summarize, in the words of Jacob Neusner, "we should continue to emphasize the history and culture of the West, while encompassing the rest, because the West has in fact made the world we know. Anyone who wants to participate in the world community in the coming century had better know precisely how and why the West has defined, and will continue to define, world civilization....West is not «best», but there are things in the West that are valued everywhere, and those are the traits of Western civilization that join the study of the West with learning about the rest....essentially. Western and quintessentially American values are now universal. And they define what there is to know about everyone, everywhere-beginning, of course, with ourselves"⁷.

IV. Why Study History?

The "why" of history is also problematic. Here are some possibilities:⁸

C.S.Lewis: "We need intimate knowledge of the past. Not that the past has any magic about it, but because we cannot study the future, and yet need something to set against the present, to remind us that the basic assumptions have been quite different in different periods and that much which seems certain to the uneducated is merely temporary fashion. A man who has lived in many places is not likely to be deceived by the local errors of his village: the scholar has lived in many times and is therefore in some degree immune from the great cataract of nonsense that pours from the press and the microphone of his own age"⁹.

Arthur Holmes: We need a critical appreciation of the past "because unless we see the limitations of our past we will never be motivated to transcend those limitations in shaping our future"¹⁰.

Aleksandr Solzhenitsyn: "Dwell on the past and you'll lose an eye". But the proverb goes on to say: "Forget the past and you'll lose both eyes"¹¹.

Lord Acton: " The knowledge of the past, the record of truths revealed by experience, is eminently practical, as an instrument of action and a power that goes to the making of the future... History compels us to fasten on abiding issues and rescues us from the temporary and transient... It is a narrative told of ourselves, the record of a life which is our own, of efforts not yet abandoned to repose, of problems that still entangle the feet and vex the hearts of men. Every part of it is weighty with inestimable lessons that we must learn by experience and at a great price, if we know not how to profit by the example and teaching of those who have gone before us"¹².

C. S. Lewis: "One of the most dangerous errors instilled into us by nineteenth century progressive optimism is the idea that civilization is automatically bound to increase and spread. The lesson of history is the opposite; civilization is a rarity, attained with difficulty and easily lost. The normal state of humanity is barbarism, just as the normal surface of our planet is salt water... Human life means to me the life of beings for whom the leisured activities of thought, art, literature, conversation are the end, and the preservation and propagation of life merely the means. That is why education seems to me so important: it actualizes that potentiality for leisure, if you like, for amateurishness, which is man's prerogative"¹³.

Herbert Butterfield: "In general, one might say that the maxims which particularly suffer, or which most often disappear through a hole in the bag, are the ones which pertain to the maintenance of a civilization and the preservation of the body politic... perhaps the object is devalued by those who have inherited freedom and democracy without quite having to learn how much these things cost and how long they take to develop - indeed without ever quite realizing that society is founded on a volcano, peace itself not a natural condition but a matter for colossal contrivance"¹⁴.

Richard Weaver: "One way to achieve the education which leads to understanding and compassion is to take some period of the past and to immerse oneself in it so thoroughly that one could think its thoughts and speak its language... That would mean coming to understand why certain actions which in the light of retrospect appear madly irrational appeared at that time the indisputable mandate of reason; why things which had been created with pain and care were cast quickly on the gaming table of war..."¹⁵.

Each of these statements could be the basis for an extended commentary; fortunately, each speaks for itself.

V. Doing History

Thirdly, a liberal education must come to grips with the question of how we "do history". What is the method of history? Academic disciplines have established methodologies or recognized ways of going about things and looking into things. And, because virtually everything we do is tinged with historical aspects, learning to think historically is important and useful in whatever field one pursues. The emphasis here is not on the rote memorization of facts as such, but on the development of historical thinking, on learning to "do history" (though without information or content, method is, of course, useless). Lord Acton's inaugural a century ago summarizes: the study of history "fulfills its purpose even if it only makes us wiser, without producing books, and gives us the gift of historical thinking, which is better than historical learning... It is not the art of accumulating material, but the sublimer art of investigating it, of discerning truth from falsehood and certainty from doubt. It is by solidity of criticism more than by the plenitude of erudition, that the study of history strengthens, and straightens, and extends the mind".

Learning to think historically involves the use of certain rules of thumb designed to control or discipline our inclinations toward hasty judgments, prejudice, and tendencies toward error generally. The study of history helps develop "habits of mind" which experience has shown are essential to bringing accuracy not only to the study of the past and to our conclusions about it, but also to analysis in other areas as well. These are learned both by talking about them and by utilizing them. An appropriate approach to the study of history will provide the opportunity to learn about and talk about such rules and habits as well as exercising them in the historian's three-fold task of inquiry, explanation, and argument¹⁶.

Few historians have thought more profoundly and appropriately on the question of historical method than Lord Acton:¹⁷

- "And, in order to understand the cosmic force and the true connection of ideas, it is a source of power, and an excellent school of principle, not to rest until by excluding the fallacies, the prejudices, the exaggerations which perpetual contention and the consequent precautions breed, we have made out for our opponents a stronger and more impressive case than they present themselves".

- "A part from what is technical, method is only the reduplication of common sense, and is best acquired by observing its use by the ablest men in every variety of intellectual employment".

- "Learn as much by writing as by reading; be not content with the best book; seek sidelights from the others; have no favourites; keep men and things apart; guard against the prestige of great names; see that your judgments are your own, and do not shrink from disagreement; no trusting without testing; be more severe to ideas than to actions; do not over-look the strength of the bad cause or the weakness of the good; never be surprised by the crumbling of an idol or the

disclosure of a skeleton; judge talent at its best and character at its worst; suspect power more than vice, and study problems in preference to periods..."

These are powerful components of a general education as well as any history curriculum.

VI. Implication of Historical Study for Educational Development

The fourth and final area of consideration deals with the implications of history and historical study for individual educational development. Here, again, only a few aspects can be discussed of many. One of the most instructive has to do with the idea of "cultural literacy", the argument that there is a body of basic information which people must have a grasp of if they are to be considered educated or, indeed, if they are to make much progress in being educated. Contemporary research has shown "the immense importance of cultural literacy for speaking, listening, reading, and writing"¹⁸. It is argued that such information - largely historical in nature - is not just useful in itself. It is, in fact, "essential to the development of reading and writing skills", skills which every educated person desires to have and to improve. In addition, "knowing what others probably know - is crucial for effective communication". Thus, it turns out, reading, writing, and communication skills cannot really be taught apart from the acquisition and possession of the specific cultural and historical information which constitutes cultural literacy as such. The educational consequences of "cultural illiteracy" are both obvious and formidable.

Another area impacted by historical study in the mode presented here has to do with the development of higher level intellectual skills and attitudes as well as content and information. One of the former involves the so-called learning or Cognitive Skills. There are five levels of general intellectual - or cognitive - skills that have been identified by educational theorists and researchers: recall, comprehension, analysis, synthesis, and evaluation. Loosely speaking, the second level depends on the first, the third on the second, and so forth¹⁹. Anyone can develop and improve these skills by exercising them in a systematic way. It is not a coincidence that "doing history," in the sense alluded to above is closely linked to the exercise and development of the cognitive skills.

Anchored in the historical information base provided by such study and bolstered by exercise of the cognitive skills and mental discipline, the aim is to produce in the student what might be called a critical, educated mind. The objective is not just to foster an argumentative or sceptical spirit, but to develop the kind of mind that can carry out reasoned and informed inquiry, a mind that can see the connection and extent of issues, a mind that can recognize fallacies and misleadings (in its own as well as in another's arguments), a mind that can see the various sides of complicated and emotional issues.

Finally, it must be noted that accumulating and analyzing information as well as intellectual development are necessary but insufficient parts of a substantive educational process. There must also be an examination and discussion of matters related to values and commitments, including values-related problems, judgments, spiritual commitments, and worldview. As Lynne Cheney writes, "The study of values ought to be part of a college education as well - and not just so they can all be dismissed, but so students can discover those that ought to be affirmed"²⁰. In Biblical terms, "This is what the Lord says: «Let not the wise man boast of his wisdom or the strong man boast of his strength or the rich man boast of his riches, but let him who boasts boast about this: that he understands and knows me, that I am the Lord, who exercises kindness, justice and righteousness on earth, for in these I delight», declares the Lord"²¹.

Ethical considerations and aspirations toward something higher than ourselves have been central to our civilization from at least the Hebrews and the Greeks. This has been pinpointed by Richard M. Weaver:

"Individuality as a goal must be explained by men's inclinations toward the good. All of us aspire toward something higher, even though there are varying ways in which that something higher can be visualized or represented. Whether one is prone to accept an ethical humanism, a tradition of religious principles, or a creed having its authority in revelation, the truth cannot be ignored that man is looking for something better both in himself and in others. But because different persons have, through their inheritance, nurture and education, different faculties, they have different insights into the good. One man is deeply and constantly aware of certain appearances of it; another of others; and sometimes these differences are so great that they lead to actual misunderstanding.

Nevertheless, the wisest have realized that such differences express finally different orientations toward values, and that the proper aim of society is not to iron them out but to provide opportunity for their expression... what it comes down to is this: the reason for not only permitting but encouraging individualism is that each person is individually related toward the sources of ethical impulse and should be allowed to express his special capacity for that relation"²².

But how does this relate to history? Isn't history supposed to be objective and value-free? Aren't historians supposed to avoid bias and prejudice? A moment's reflection should suffice to show us that this is hypocritical nonsense. Of course historians must be objective, must avoid bias and prejudice. This is critically important as the historian seeks to understand and analyze historical materials and then to synthesize on that basis. The confusion is to assume that "doing history" stops there; it implies ignoring the important task of evaluation which necessarily completes the historian's work. Lord Acton again calls us back to the proper focus:

"The weight of opinion is against me when I exhort you never to debase the moral currency or to lower the standard of rectitude, but to try others by the final

maxim that governs your own lives, and to suffer no man and no cause to escape the undying penalty which history has the power to inflict on wrong. The plea in extenuation of guilt and mitigation of punishment is perpetual. At every step we are met by arguments which go to excuse, to palliate, to confound right and wrong, and reduce the just man to the level of the reprobate... If, in our uncertainty, we must often err, it may be sometimes better to risk excess in rigour than in indulgence, for then at least we do no injury by loss of principle... History, says Froude, does teach that right and wrong are real distinctions. Opinions alter, manners change, creeds rise and fall, but the moral law is written on the tablets of eternity... morality is not ambulatory... As Burke says, «The principles of true politics are those of morality enlarged; and I neither now do, nor ever will admit of any other»... if we lower our standard in History, we cannot uphold it in Church or State".

The very reason why we have to work so hard at being objective and accurate in our search for evidence, in analysis, and in synthesis, is that eventually we have to draw conclusions and make judgments and we want them to be the best possible. If we aren't going to make significant judgments, then what need would there be for the effort to be careful and unbiased in our work? And, though it is true that we often don't know enough or aren't sure about the evidence or even make mistakes - things that are inherent in being human - this is no more an argument for refraining from judgment in historical or other study than it would be in a court of law. Would anyone want to argue that since judges, juries, and courts of law are human and therefore fallible they should never make decisions? And, as well, there is a spiritual dimension. *Proverbs* has this to say:

Make your ear attentive to wisdom, incline your heart to understanding;
For if you cry for discernment, lift your voice for understanding;
If you seek her as silver, and search for her as for hidden treasures;
Then you will discern the fear of the Lord, and discover the knowledge of
God.

For the Lord gives wisdom; from his mouth come knowledge and understanding.

He stores up sound wisdom for the upright;
He is a shield to those who walk in integrity,
Guarding the paths of justice, and He preserves the way of His godly ones.
Then you will discern righteousness and justice and equity and every good
course.

For wisdom will enter your heart, and knowledge will be pleasant to your
soul;

Discretion will guard you, understanding will watch over you,
To deliver you from the way of evil²³.

The study of history is not only a means of intellectual and ethical growth. It also has a significant contribution to make to ones spiritual development. Lord

Acton pointed out that history "is not a burden on the memory, but an illumination of the soul". The process of making judgments and evaluations is not only important in itself, but has a significant impact on the character formation of the student. Acton again: "History is a most powerful ingredient in the formation of character and the training of talent, and our historical judgments have as much to do with hopes of heaven as public or private conduct. Convictions that have been strained through the instances and the comparison of modern times differ immeasurably in solidity and force from those which every new fact perturbs, and which are often little better than illusions or unsifted prejudice".

Finally, such matters and concerns - ethics, values, judgments, and spiritual perspectives - all form part of one's worldview. This, in essence, is what Richard Weaver was talking about above. Every person has a worldview, whether explicit or not, and every civilization has one as well. What is a worldview? Essentially it "is a set of presuppositions (or assumptions) which we hold (consciously or subconsciously) about the basic makeup of our world"²⁴. These fundamental assumptions provide necessary order to our world. We wonder what "is it that ties everything together, matter and mind, life and death, art and science, faith and learning, and makes this a universe?"²⁵ A worldview helps us put it all together; it is "the integrative and interpretive framework by which order and disorder are judged, the standard by which reality is managed and pursued. It is the set of hinges on which all our everyday thinking and doing turns"²⁶. It "provides a model of the world which guides its adherents in the world. It stipulates how the world ought to be, and it thus advises how its adherents ought to conduct themselves in the world"²⁷.

Worldview also calls us to action. As Carl F. H. Henry points out, "A comprehensive world-life view will embrace not only isolated consequences but will bear on the whole of existence and life...". To be a real worldview, it "must bring into its purview every sphere of reality activity"²⁸.

These assumptions may also, of course, hinder us in a number of ways. We may be so caught up in our own worldviews that we can't see any merit in others or even try to understand them. We may go beyond to intolerance. Given all of this, it is obvious that a thinking, educated person needs to be able to describe, analyze, and critique worldviews, including his or her own. The study of history provides just that opportunity, both as one examines the major worldviews which emerged in the mainstream of civilization and as one learns to evaluate them, to zero in on their strong and weak points and to identify the inconsistencies and implications of each.

Walsh and Middleton review what is happening here:

"When we look at a culture, we are looking at the pieces of a puzzle. We can see the functioning of assorted institutions, like the family, government, schools, cultic institutions (churches, temples, synagogues and so on) and businesses. We

can observe different modes of recreation, different sports, transportation and eating habits. Each culture develops a unique artistic and musical life. All of these cultural activities are pieces of the puzzle. The question is, How do we put the puzzle together? How do the pieces interrelate? What is the pattern of the culture? Is there a key that unlocks the pattern? Yes. The central element which brings the pieces of the puzzle together into a coherent whole is the world view that has the leading role in the life of that culture"²⁹.

VIII. Conclusion

All of us belong to "communities of memory" and therefore are inextricably dependent on historical understandings, and our activities are almost entirely based on historical thinking of one kind or another. The question is not whether we will "use" the past or not, even in our most mundane activities, but how well, how skillfully, and with what discernment and what result³⁰. Through the study of history, we come to see in a personal way some of the reasons why all of this is significant and relevant.

An excellent study by the American Historical Association on *Liberal Learning and the History Major* summarizes well the relationship between the study of history and a general, liberal arts education: "history is at the heart of liberal learning, as it equips students to:

- Participate knowledgeably in the affairs of the world around them, drawing upon understandings shaped through reading, writing, discussions, and lectures concerning the past.
- See themselves and their society from different times and places, displaying a sense of informed perspective and a mature view of human nature.
- Read and think critically, write and speak clearly and persuasively, and conduct research effectively.
- Exhibit sensitivities to human values in their own and other cultural traditions, and, in turn, establish values of their own.
- Appreciate their natural and cultural environments.
- Respect scientific and technological developments and recognize their impact on humankind.
- Understand the connections between history and life"³¹.

This reinforced by the conclusions of the Bradley Commission on History in the Schools, which describes the role played by the study of history and historical method in producing what they call "History's Habits of the Mind" as follows: "The perspectives and modes of thoughtful judgment derived from the study of history are many, and they ought to be its principal aim. Courses in history, geography, and government should be designed to take students well beyond formal skills of critical thinking, to help them through their own active learning to:

- understand the significance of the past to their own lives, both private and public, and their society.

- distinguish between the important and the inconsequential, to develop the "discriminatory memory" needed for a discerning judgment in public and personal life.

- perceive past events and issues as they were experienced by people at the time, to develop historical empathy as opposed to present-mindedness.

- acquire at one and the same time a comprehension of diverse cultures and of shared humanity.

- understand how things happen and how things change, how human intentions matter, but also how their consequences are shaped by the means of carrying them out, in a tangle of purpose and process.

- comprehend the interplay of change and continuity, and avoid assuming that either is somehow more natural, or more to be expected, than the other.

- prepare to live with uncertainties and exasperating, even perilous, unfinished business, realizing that not all problems have solutions.

- grasp the complexity of historical causation, respect particularity, and avoid excessively abstract generalizations.

- appreciate the often tentative nature of judgments about the past, and thereby avoid the temptation to seize upon particular "lessons" of history as cures for present ills.

- recognize the importance of individuals who have made a difference in history, and the significance of personal character for both good and ill.

- appreciate the force of the nonrational, the irrational, the accidental in history and human affairs.

- understand the relationship between geography and history as a matrix of time and place, and as context for events

- read widely and critically in order to recognize the difference between fact and conjecture, between evidence and assertion, and thereby to frame useful questions"³².

We live in exciting and complex times. On one side, American educators seem uncertain of themselves and intent on producing ever greater mediocrity. On another side, American education seems preoccupied with trendy intellectual fads, best represented by the exponents of "political correctness" on formerly elite campuses. This ought to be anathema to thinking people. However, the bankruptcy and collapse of the Soviet system has been seen by some as a new springtime. "When better than the springtime of democracy to demonstrate that there are truths that transcend time and circumstance, values that endure? And when better than the springtime of democracy to show that many of those values are this nation's legacy to world?"³³

It was Lord Acton who observed, " History is not a master but a teacher. It is full of evil. It is addressed to free men who choose among its examples. Like experimental science - in which many unsuccessful experiments prepare the way to discovery History ought to be the strongest influence in the formation of character... To be governed not by the Past, but by knowledge of the Past - [these are quite] Different things"³⁴.

- 1 The locus classicus for analysis of our times is Paul Johnson's *Modern Times*, revised edition [New York: Harper, 1991].
- 2 One is struck by how apropos the interwar works of Julien Benda, *La trahison des clercs* [Paris: B. Grasset, 1927], and Jose Ortega Gasset, *The Revolt of the Masses* [New York, Norton, 1932], are for the last decade of the 20th century. But that is another story.
- 3 The conclusion to Ramm's excellent *The Christian College in the Twentieth Century* [Grand Rapids: Eerdmans, 1963].
- 4 From the Acton Papers, Cambridge University, cited in Paul E. Michelson, "Reshaping Romanian Historiography: Some Actonian Perspectives", *Romanian Civilization*, Vol. 3 (1994), Nr. 1, p. 5.
- 5 Compare Jacques Barzun, *The House of Intellect* [New York: Harper and Brothers, 1959], p. 12: "With a cautious confidence and sufficient intellectual training, it is possible to master the literature of a subject and gain a proper understanding of it: specifically, an understanding of the accepted truths, the disputed problems, the rival schools, and the methods now in favor. This will notenable one to add to what is known, but it will give possession of all that the discipline has to offer the world.
- 6 Sidney Burrell, "The Uniqueness of the West", *Continuity*, Nr. 12 (1988), p. 37.
- 7 Jacob Neusner, "It is Time to Stop Apologizing for Western Civilization and to Start Analyzing Why It Defines World Culture", *The Chronicle of Higher Education*, 15 February 1989, pp. B1-B2.
- 8 It will be observed that the "why" and our fourth category, the implications of historical study, discussed below, are closely related.
- 9 C. S. Lewis, *Transposition and Other Essays* [London: Bles, 1949], p. 51.
- 10 Arthur Holmes, *The Idea of a Christian College* [Grand Rapids: Eerdmans, 1975], p. 40.
- 11 Aleksandr I. Solzhenitsyn, *The Gulag Archipelago* [New York: Harper and Row, 1974], Vol. I, p. x.
- 12 This, and subsequent excerpts from Lord Acton, are taken from his 1895 Cambridge inaugural, "The Study of History", in: Lord Acton, *Essays in the Study and Writing of History* edited by J. Rufus Fears [Indianapolis: Liberty Classics, 1985], p. 504-552.
- 13 From C. S. Lewis, *Rehabilitations* [London: Oxford,] 939], ch. 4.
- 14 Herbert Butterfield, *Discontinuities between the Generations in History* [London, Cambridge University Press, 1971], p. 27.
- 15 Richard M. Weaver, *Life without Prejudice* [Chicago: Regnery, 1965], p. 137.
- 16 For an elaboration, see David Hackett Fischer, *Historians' Fallacies. Toward a Logic of Historical Thought* [New York: Harper, 1970].
- 17 In his 1895 Inaugural. Cf. Michelson, "Reshaping", 1994, passim, for additional comment.
- 18 Summarized in E. D. Hirsch, *Cultural Literacy* [New York: Vintage Books, 1988], p. 3ff.
- 19 See Benjamin Bloom, et al., *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I* [New York: McKay, 1956].

- 20 Lynne V. Cheney, "The Recovery of the American Academy", *The Intercollegiate Review*, Vol. 26 (1990), p. 25.
- 21 Jeremiah 9:23-24.
- 22 Richard M. Weaver, *Life without Prejudice* [Chicago: Regnery, 1965], pp. 60-61.
- 23 Proverbs 2:2-12.
- 24 See James W. Sire, *The Universe Next Door* (Downer Grove: InterVarsity Press, 1976) for this discussion.
- 25 Arthur F. Holmes, *Contours of a World View* [Grand Rapids: Eerdmans, 19~3] p. 3.
- 26 James Olthuis, "On Worldviews", *Christian Scholar's Review*, Vol. 19 (1985), p. 155.
- 27 Brian J. Walsh and J. Richard Middleton, *The Transforming Vision. Shaping a Christian World View* (Downer Grove: InterVarsity Press, 1984), p. 32.
- 28 Carl F. H. Henry, "The Christian Worldview Imperative," *Faculty Dialogue*, Nr. 11 (1989), p. 29-30.
- 29 Walsh and Middleton, *Transforming Vision*, 1984, pp. 18-19. Cf. Ernest Boyer: "students must be inspired by a larger vision, using the knowledge they have acquired to discover patterns, form values, and advance the common good". *College* [New York: Harper and Row, 1987], p. 284.
- 30 Compare this with Daniel J. Boorstin's comment: "The first grand discovery was time, the landscape of experience... The discoveries of time and of space would become one continuous dimension. Communities of time would bring the first communities of knowledge, ways to share discovery, a common frontier on the unknown", *The Discoverers* [New York: Vintage Books, 1985], p. 1).
- 31 Myron Marty, et al, *Liberal Learning and the History Major* [Washington, DC: American Historical Association, 1990], p. 11. Incidentally, it is a distressing sign of the disintegration of intellectual coherence in the American historical profession that this first - rate study and analysis was A) largely neglected, and B) followed in 1994 by the gregious and politicized *National Standards for World History: Exploring Paths to the Present* published in 1994 by the National Center for History in the Schools. While the preface this latter work pays homage to many of the ideas suggested above, the alert reader is give fair warning by the book's praise for those in the "forefront of efforts to teach and write a more balanced and inclusive world history", and by its appeal to Nietzsche (!) - instead of Acton - in regard to "critical history". But this, too, is another story.
- 32 See Paul Gagnon, ed., *Historical Literacy. The Case for History in American Education* [Boston: Houghton Mifflin, 1991], pp. 25-26.
- 33 Cheney, "Recovery," 1990, p. 26.
- 34 The Acton manuscripts, cited in Lord Acton, *Essays in Religion, Politics, and Morality* edited by J. Rufus Fears [Indianapolis: Liberty Classics, 1985], pp. 51, 14, and 142.

ISTORIA DE LA UZ LA ABUZ

Gheorghe Onișoru

Rîndurile de față, succinte reflecții pe marginea unui subiect foarte vast, au fost inspirate de lectura unui volum incitant și valoros în același timp: *The Use and Abuse of History or How the Past is Taught* (Routledge and Kegan Paul, 1984), ediția engleză a lucrării *Comment on raconte l'histoire aux enfants* (Paris, Payot, 1981). Autorul este un nume în istoriografia contemporană, Marc Ferro, specialist în probleme legate de revoluția din octombrie 1917, ca și de cele două conflagrații mondiale. De asemenea, în ultimii ani, s-a remarcat prin interesul constant pentru maniera de interacțiune dintre *Istorie și cinema*. Emisiunile realizate de Marc Ferro la televiziunea franceză, axate pe analiza faptului istoric din perspectiva jurnalelor de actualități ale diferitelor state pe parcursul celui de-al doilea război mondial, și-au dobândit deja recunoașterea din partea mediilor științifice. Astfel, materialul cinematografic a devenit sursă a istoriei. În fine, portretul autorului trebuie întregit cu dimensiunea profesorului, cursurile, seminariile sau conferințele sale desfășurându-se, mai totdeauna, cu săli pline.

Cum prezentăm istoria în școli? Iată o chestiune de maximă importanță asupra căreia sîntem preveniți prin *The Use and Abuse...* Marc Ferro pornește de la o ipoteză de lucru larg acceptată, aceea că istoria îndeplinește o funcție dublă: terapeutică și militantă. A doua latură este cea care creează, în special, distorsiuni în organizarea materialului didactic. Este vorba despre tendința de glorificare (a *Dumnezeului Rege* în Spania franchistă, a *Națiunii* și a *Statului* în Franța republicană, a *Partidului Comunist* în Uniunea Sovietică etc.), a trecutului care face ca discuția asupra metodologiei și profitului științific să treacă în slujba ideologiei.

Pentru a-și susține ipoteza de lucru și a ne convinge de validitatea concluziilor, Marc Ferro inițiază o anchetă de anvergură. Cititorul este purtat pe toate continentele, în diferite epoci istorice, autorul oferind o sumă de observații "intermediare", din care a rezultat concluzia finală.

De exemplu, Ferro consideră că în Africa de Sud "istoria albă" justifică finalmente apartheidul, în timp ce "istoria neagră" nu putea fi scrisă decît în afara țării. În același sens sînt analizate stările de lucruri din Africa Neagră (politica de colonizare), Trinidad, istoria islamului și cea a arabilor, variantele Persiei și Turciei, istoria privită prin prisma europocentrismului, stările de fapt din Armenia, Polonia, China, Japonia, Statele Unite sau "istoria uitată" a triburilor amerindiene.

Detaliind cazul particular al Indiei, Marc Ferro consideră că statul și poporul au pierdut o parte a identității din cauza încercării de legitimizare a unității politice. În privința istoriei sub regimul sovietic, interesează, în optica autorului, așa-zisele "puncte de cotitură" (1927, 1933-1936, 1956), manualelor de istorie în conexiune cu necesitatea educațională, abordarea marxistă a istoriei universale și a celei sociale.

Concluziile sînt mai degrabă pesimiste, reflectate în formula atît de plastică a "oglinzii sparte". Astfel, oglinda "s-a spart" pentru că Europa a pierdut iluzia unei istorii universale care să se contopească cu cea a continentului, iar varianta marxistă nu convinge. De ce? Pentru că datorită autoproclamării naturii sale științifice, istoria s-a revendicat, implicit, a fi universală. Evident, ea nu și-a atins obiectivul, iar exemplul ales de Ferro este extrem de sugestiv: într-un compendiu în mai multe volume privind istoria Franței, tomul III începe de la 1917-1918, ani priviți ca începutul unei noi ere pentru francezi.

Și totuși nota pesimistă nu predomină la istoricul Marc Ferro. El vede o ieșire onorabilă prin preluarea metodologiei Școlii Analelor care încearcă să fie comprehensibilă, chiar totală, fără a deveni totalitară. În fapt, demonstrația se încheie cu o "sentință": Școala Analelor reprezintă viitorul istoriei!

Pornind de la **The Use and Abuse...** nu putem să nu observăm, în ciuda deceniului scurs de la apariția versiunii engleze, actualitatea imediată a multor observații și formulări. Gîndul se îndreaptă firesc spre eseul lui Vlad Georgescu, *Politică și istorie. Cazul comuniștilor români*. Ceea ce ar trebui adăugat, se referă la noua stare de lucruri post-1989. Într-adevăr, ne putem întreba pînă unde în România de astăzi istoria în general, manualul de istorie în special, își exercită funcția militantă. După unele semnale, și nu puține, cum ar fi "cazul mareșalului Antonescu" sau festivismul și aniversariadele care au cuprins zeci de localități în fugă după o cifră rotundă, răspunsul apare neliniștitor. Rămîne, de aceea, o sarcină extrem de grea pe seama celor care întocmesc manualele. Iar îmbunătățirea calitativă a acestora, chiar cu asumarea riscurilor unor nereușite de moment, concursul de manuale și manualele alternative sînt o soluție imediată. De asemenea, în condițiile necesității rescrierii unor capitole din istoria națională sau a ameliorării altora, credem că ar trebui să crească rolul institutelor de cercetare pentru a se găsi forme practice de dialog între profesori, ca intermediari între manual și elev și cercetători.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ISTORIEI ȘI INTEGRAREA EUROPEANĂ

Mihai Dorin

A integra este, înainte de toate și cu deosebire în societățile periferiale, confruntate cu un acut conflict între modernitate și tradiție, un efort educațional. Capacitatea unei societăți de a integra inovații poate fi inhibată prin ofensiva tradiționalismului propus ca instanță supremă, într-un mediu național și cultural dat. Este clar că nu prin recursul la această instanță se poate asigura integrarea unui asemenea tip de societate în sistemul de valori europene. Integrarea este, indiscutabil, un efort de autodepășire prin analiza lucidă a statutului colonial pe care izolarea de marile curente de gândire și acțiune îl aduce în mod inevitabil, de renunțare la inerțiile fundamentaliste decurgând din această condiție. Fără o cultură democratică nu se poate imagina construcția democrației.

Societatea românească s-a angajat, în câteva rînduri în trecutul său, în acțiunea de integrare europeană. Modelele culturale iluminist, romantic, junimist, curentele de idei antitraditionaliste din anii interbelici au fost înainte de toate, strategii de integrare europeană. Nici unul dintre aceste modele nu poate fi absolutizat, pentru simplul motiv că, la vremea respectivă, ele au răspuns unui anumit tip de comandă și unor priorități. Nici unul, indiferent de aura glorioasă ori sentimentală ce-l înconjoară, nu poate răspunde solicitărilor societății românești de astăzi. Într-o societate a cărei evoluție firească a fost întreruptă, cum este și cazul celei românești în anii comunismului, reperele valorice lipsind ori fiind falsificate, ceea ce este aproape același lucru, există riscul ca modelele trecutului să fie preluate ad litteram, prin simplificare și schematizare, după nevoi imaginative, iar cele ale prezentului să fie respinse ca neinteligibile și deci neîncadrabile. Curentele nostalgice diagnosticate în toate societățile din Est pot reprezenta reazemul unui refuz al integrării europene. Școala poate lesne interveni în sprijinul unei asemenea direcții a mentalității colective. Tema recurentă a neadaptării școlii la nevoile societății, pentru că întotdeauna ea a fost într-un decalaj, mai mult sau mai puțin conștientizat, față de societate, asumîndu-și mai ales sarcina de "a vorbi despre ieri" și de a transmite o moștenire este, credem, de domeniul evidenței pentru a mai insista.

Este cert că modelul educațional al unei societăți este intim legat de cel cultural al națiunii. În învățămîntul istoriei de la noi, recurența modelului romantic ce a impus istorismul ca trăsătură fundamentală a celui cultural, este evidentă. Acest model a fost preferat și de școala comunistă, cu deosebire în ultimele sale două

decenii, atunci cînd s-a aplicat strategia legitimării naționale a sistemului, printr-un abuziv și discriminatoriu recurs la trecut.

Totul trebuia răsturnat pentru ca nimic să nu se schimbe. Prin romantism, înainte - iată o realitate intelectuală adînc înrădăcinată, sfidînd concepția evoluționistă modernă asupra timpului, oferindu-ne în schimb modelul tradiționalist al timpului repetitiv.

Nu cu valorile în sine ale pedagogiei comuniste în învățarea istoriei avem astăzi să luptăm, ci cu supraîncărcătura lor emoțională, esențial romantică, cu indistințiile conceptuale și confuzia valorilor. O îndelungată tradiție a îndatoririlor patriotice ale corpului profesoral necoroborată cu o severă etică a adevărului s-a metamorfozat într-o mentalitate. Modelul cultural și cel școlar coincidînd în cazul românesc, cu efecte deloc pozitive, întrucît spațiul interogației, pe care-l asigură deosebirile și nu asemănările, s-a restrîns, faptul reflectîndu-se și în lipsa unei adevărate emulații pedagogice, învățămîntul istoriei a fost subordonat priorităților naționale, el dobîndind un caracter misionar și numai în subsidiar cognitiv. Prin școală, istoria a fost transformată în legendă aurită și catehism național. Pus în scenă prin această tehnică regizorală, trecutul a devenit un exercițiu de îndoctrinare. Aproape toate curentele dominante ale istoriografiei l-au cultivat mai devreme sau mai tîrziu, sarcinile permanente ale "apărării drepturilor noastre" asigurîndu-i un incontestabil prestigiu. Dar eficacitatea învățămîntului istoriei și influența sa asupra spiritului public nu rezidă în caracterul oficial al istoriei, nici chiar în autoritatea sau magistratura intelectuală a marilor istorici, ci în conținutul și bogăția sa de idei. Două absențe notabile explică, credem, structurarea în acest sens a pedagogiei istoriei la noi: iluminismul și spiritul protestant. Primul ne-ar fi adus respectul pentru idee, rațiune și idealul drepturilor omului iar tradiția protestantă ne-ar fi îmbogățit cu etica efortului, prioritățile morale și de socializare ale indivizilor. N-a fost să fie, cum spune C.Noica, reamintindu-ne o sintagma afît de românească prin relativizarea și temporizarea pe care o incumbă. Fără corecțiile normative pe care cele două mari curente constitutive ale spiritualității moderne le-ar fi adus, pedagogia istoriei s-a plasat temeinic sub inerția dogmatică a sintagmei "nu e permis să ignori!"

Să adăugăm și susținuta inhibare a culturii elitelor, care a condus la un gen de populism ce respinge sau, în cel mai fericit caz, ignoră misiunea aristocrației istorice, ca să avem imaginea reală a dificultăților de a reforma acest model apercptiv și de pedagogie a istoriei. Această generalizare ne-ar putea atrage reproșul că cel puțin iluminismul există în tradiția noastră, cu deosebire în cea ardeleană. Facem de aceea precizarea că nu existența în sine a acestui curent o punem sub semnul întrebării, ori oferta sa ideatică și programul reformator, cît capacitatea de a schimba în profunzime mentalitățile. Fără o dominantă raționalistă și liberală iluminismul s-a topit, de aceea, în romantism. Abia junimismul avea să propună rigoarea normativului de tip european. Dar aceasta a produs valori și un

model cultural de tip elitist, fiind mai apoi învins de curentele neoromantice datorită strategiilor lor populiste și fundamentării culturii de masă.

Preluarea neoromantismului de către comunism a creat un melanj ideologic *sui generis*. O ideologie egalitară și antielitistă convenea strategiei centralizatoare comuniste. În acest angrenaj, condiția ancilară a învățămîntului istoriei s-a accentuat, metamorfozîndu-se chiar într-o stare de spirit. Schemele mentale și ideologice devenite reflexe, fac astăzi dificil efortul de regîndire a fundamentelor pedagogiei istoriei, raportată la marea provocare căreia societatea românească este chemată să-i răspundă: în Europa democratică sau la periferia ei?

Dacă modelul cultural românesc este de extracție europeană și a realizat semnificative conexiuni cu marile sale curente de idei, societatea în ansamblul ei și modelul școlar în speță au acumulat întîrzieri istorice care reclamă un efort urgent de sincronizare. Există în cultura românească forțe suficiente și instrumente care să provoace o radiografie severă și să propună un proiect de integrare europeană? La prima vedere, lucrurile par simple, deoarece cultura a probat oricum, la nivelul elitelor, și sub regimul comunist, o vocație cert europeană. Dar cultura maselor nu a preluat decît în mică măsură această ofertă. Nu e mai puțin adevărat că asemenea paralelisme culturale au existat și există și în societățile performante. Dar, în cazul unei societăți desincronizate cum este și cea românească, regîndirea conceptelor și instrumentelor culturale este imperativă pentru a crea climatul necesar asumării unei noi responsabilități istorice.

Paralelismul cultural se regăsește în termeni asemănători în domeniul istoriografiei și al învățămîntului istoriei. În mai mică măsură decît în alte culturi răsăritene, în România a funcționat o istoriografie de tip european, constant concu-rată de cea oficială și ancilară care a trecut nestingherit în paginile manualelor, fiind preluată de majoritatea corpului profesoral. Cercetarea istorică de vîrf nu și-a găsit și nu-și găsește încă locul în paginile manualelor care crează cultura istorică de masă. La acest nivel, un amestec de neoromantism, semănătorism și naționalism se concretizează într-o imagine preponderent defensivă, sentimentală și mitico-eroică, ce fac din istorie un fel de depozit sacru. Această ideologie periferială concu-ră la formarea imaginii de cetate asediată și condamnată la o reluare sisifică a ciclurilor istoriei.

Comoditatea tradiționalismului care se bucură, e drept, de strălucite inter-pretări culturologice, complexe ortodoxiste dar și slabul ecou al concepțiilor radicale au concu-rat la crearea unei imagini încărcate de mister privind ființa noastră istorică, la fatalismul ideii unicității impenetrabile. Nu ființa istorică avem să pierdem prin integrarea europeană, ci complexe. Cum, de asemenea, nu prin supralicitarea diferențelor și a amintirilor dramatice în raporturile cu alte popoare avem să ne integrăm în Europa. Orice mișcare istorică e un câștig și o pierdere în același timp. După o desincronizare în ultima jumătate de veac, care prin consecințe

nu este concurată decît poate de regimul fanariot, România are șansa unui examen major, deja asumat cu un plus de responsabilitate și curaj de alte state ex-comuniste.

Fără să-l așezăm pe patul lui Procust, în trecutul istoric găsim fundamentele noastre europene. Istoria mărturisește indubitabil că definirea noastră ca ființă istorică, etnică, culturală și națională s-au realizat prin conexiune cu spiritul european, care a asigurat funcționarea diversității.

Un nou învățămînt istoric întemeiat pe valorile creștine și moderne ale toleranței și integrării diversității, ale națiunii și democrației, trebuie să fie partea slujitorilor muzei Clio în efortul asumării de către societatea noastră a unui nou tip de responsabilitate.

Avem să sacrificăm, e drept, cultul nostru asiduu întreținut de educația istorică, pentru tradiția autorității de stat, mistica eroilor salvatori, complexe de inferioritate și cele de superioritate, obsesiile recurente, așadar nu istoria ci precara sa ideologie defetistă.

REVISION DES MANUELS D'HISTOIRE VOYAGE D'ETUDES EN ROUMANIE 18 JUILLET - 5 AOUT 1992

Daniel Martel

Introduction générale

Depuis toujours on s'est aperçu que l'histoire est à la fois "volatile et durable", car il y a des visions qui changent et des idées et conceptions qui restent comme l'enseignement en histoire. Il a été pratiqué depuis l'aube des temps car il renseigne les jeunes, les générations futures, sur leur héritage et leur passé commun et les incite à la fois avec leur voisinage, leur région natale et leur pays d'origine. Le contenu de cet enseignement, par contre, a fortement évolué.

Dans ce contexte une question se pose. Qui enseigne les jeunes? Qui forme les professeurs? Quelle autorité est responsable de leur travail si important de formation d'opinion. Il est évident que ces questions touchent le problème fondamental de l'enseignement en histoire. Etant donné que les sujets de l'histoire n'ont aucune possibilité d'influencer cet enseignement, celui-ci est, par conséquent, toujours entre les mains des contemporains. Ce phénomène logique mais souvent négligé voire oublié a toujours constitué la caractéristique principale de l'histoire. En même temps une autre remarque s'impose. Etant donné que l'enseignement - dont l'histoire fait partie - est toujours contrôlé par le ministère de l'éducation qui dépend du pouvoir actuel dans l'état - il reflète toujours d'une manière ou d'une autre le "Zeitgeist", l'opinion des dirigeants contemporains qui peut différer considérablement de celle des sujets-objets de l'histoire. En d'autres termes, l'histoire et son enseignement sont toujours sous contrôle direct des dirigeants actuellement au pouvoir¹.

Finalement, une troisième remarque s'impose. De nombreux pays ont connu un sort violent; ils ont été occupés ou au moins ont été forcés de se soumettre à un pouvoir étranger. D'autres, par contre, ont su résister et maintenir leur sort entre leurs propres mains. Donc, l'histoire a toujours reflété le point de vue des vainqueurs et jamais celui des vaincus et opprimés. Leur sort a toujours été oublié ou vu à travers l'optique du vainqueur jusqu'à nos jours. En bref, on peut dire, d'après le fameux proverbe: "Tout peuple a une histoire, la sienne ou une étrangère"².

Remarques générales sur l'histoire de l'Europe

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, l'Europe, affaiblie et exsangue, a plus ou moins perdu son rôle d'acteur sur la scène internationale et s'est retrouvé réduite en simple facteur. La raison principale en était le partage de l'Europe entre les deux superpuissances victorieuses, c'est-à-dire les Etats-Unis et l'URSS dont les valeurs étaient imposées aux pays faisant partie de leur alliances. Les USA préconisaient les valeurs du libéralisme tandis que l'URSS imposait la doctrine marxiste à laquelle tout, vraiment tout, était subordonné.

Remarques sur l'histoire des pays socialistes

Contrairement aux pays de l'Europe de l'Ouest qui ont pu écrire plus ou moins leur propre histoire depuis 1945, les pays tombés sous tutelle soviétique ont été presque totalement privés de leur propre histoire et une vision étrangère de l'histoire contemporaine, moderne voire ancienne leur a été imposée. Son enseignement se limitait plus au moins aux points suivants:

- les fondations du marxisme-léninisme et du socialisme réel;
- la lutte des classes dont la classe ouvrière est sortie et la dialectique matérialiste;
- la victoire de l'URSS dans la grande guerre patriotique sur les fascistes;
- la nécessité de se défendre contre les agresseurs occidentaux, en particulier les USA et leurs vassaux, etc...

Remarques particulières sur la situation en Roumanie

La Roumanie, quoiqu'une nation vieille est un état relativement jeune car il date de 1878 seulement. Dès le début, la Roumanie s'est politiquement trouvée sur la côte des perdants et des dominés. Le fait d'être à la fois l'héritier d'un grand passé et le contemporain d'un présent négligeable a créé simultanément un complexe de supériorité et d'infériorité. Supériorité marquée par la restauration des anciens monuments comme les monastères de Moldavie ou la défense farouche des coutumes paysannes; infériorité se manifestant, par exemple, par le rejet de l'architecture urbaine traditionnelle au profit de l'architecture de Haussmann³.

L'imposition du socialisme a été facilitée par ces facteurs. D'abord, la Roumanie se rejetait et suivait aveuglement la ligne soviétique. Plus tard, elle jouissait sur les sentiments de supériorité, car, sous Ceaușescu, le grand passé national était revalorisé, même au détriment de l'URSS. Il est clair que l'ensemble des historiens et enseignants était forcé de collaborer sous menace de sanction sévère. Parallèlement, l'ensemble des libertés a été réduit et le pays a été de plus en plus isolé jusqu'à ce qu'il s'est trouvé dans un état d'"autarcie" totale, ou bien donc, dans "l'ailleurs absolu"⁴.

Après la disparition de Ceaușescu, le pays s'est retrouvé dans une double crise provoquée d'une part par le changement imprévu qui mettait fin d'une manière

chaotique à toutes les activités du régime, sans pour autant d'offrir d'alternatives valables, d'autre part par le retour du problème latent des complexes d'infériorité et de supériorité. Aujourd'hui, la pays se trouve en crise d'orientation suite à la transition douloureuse entre la dictature socialiste malgré tout familière et le nouveau système occidental encore inconnu.

Remarques sur le pays occidentaux en Europe

En Europe de l'Ouest la perception de l'histoire a également été marquée par les idées des dirigeants au pouvoir. Elle comprenait les éléments comme la libéralisme, les libertés individuelles et collectives et, à un moindre degré, la "défense spirituelle" contre les tyrannies fascistes et communistes. Néanmoins, la vision a fortement évoluée depuis le début des années 80. Le processus d'unification européenne depuis la fin des années 50 n'est pas resté sans influence sur la perception historique et lentement, l'idée que l'ensemble des pays de l'Europe de l'Ouest avait des racines communes⁵, a été introduite. La perspective de l'union économique de l'Europe a donné un nouvel élan, renforcé davantage par la chute du rideau de fer, à cette vision d'union de l'Europe.

L'émancipation des pays de l'Est a considérablement modifié l'essence même du discours. Pour la première fois, la discussion est à l'échelle "pan-européenne"⁶ car l'ensemble du vieux continent en participe. Cependant, l'Europe de l'Ouest et l'Europe de l'Est restent séparées suite à la différence des visions qui se retrouvent - actuellement dans les deux camps - dans une phase d'évolution profonde et durable. La question est donc permise s'il n'y a pas malgré tout des parallélismes dans cette évolution; question avancée à maintes reprises mais surtout à l'occasion du grand congrès du Mouvement Européen qui s'est déroulé à Budapest les 27 et 28 septembre 1991.

Le nouveau Président de la Section Genevoise du Mouvement Européen, Professeur Dusan Sidjanski, qui a participé à ce congrès ainsi que M. Ganea Arges, un Roumain et Européen convaincu et membre du Comité et engagé dans l'aide directe et concrète à l'Europe de l'Est, ont entamé des discussions et d'après eux - et de nombreux autres Européens convaincus - il existe en fait une interdépendance des deux vision. La totalité des membres du Comité ainsi que des personnes contactés étaient prêts à soutenir un projet de coopération entre des historiens de l'Europe de l'Est de l'Europe de l'Ouest sous l'égide de la Section Genevoise du Mouvement Européen. La Section Genevoise du Mouvement Européen est prête à entamer les travaux préparatoires en vue de la création éventuelle d'une nouvelle organisation pan-européenne chargée de la révision des manuels d'histoire et de la recherche en histoire, d'abord en Roumanie, puis dans les autres pays de l'Est et finalement dans l'Europe entière, dont le siège se trouverait à Genève.

Dans le but de récolter des informations sur la situation concrète des historiens et enseignants en histoire, un voyage en Roumanie a été entrepris entre le 18 juin et le 5 août 1992.

Le Voyage

Les personnalités suivantes ont été contactées par l'intermédiaire de l'ARE (Association Roumaine pour l'Europe), le futur membre roumain du Mouvement Européen.

Ville	Personne	Fonction	Remarques
Bucarest	Dr. Dan A. Lăzărescu	Historien de formation	Président du Parti National Libéral
	Emil Moroianu	Juriste, spécialisé en droit Constitutionnel	Secrétaire Général de l'ARE; très intéressé par la question
	Dr. Corneliu D. Zeana	Médecin en Chef	Président de l'ARE
	Mme. Marilia Ludu	Professeur au Lycée Allemand de Bucarest	Très engagée dans la question
Timisoara	Carmen-Daniela Blaga	Professeur de Littérature Comparée à l'Université de Timisoara	Travaille déjà dans ce domaine et détient les contacts nécessaires
	Mircea Pora	Ecrivain	Détient des contacts à Paris et des contacts avec des milieux universitaires
	Prof. Dr. Eugen Todoran	Recteur de l'Université de Timisoara	Très intéressé par la question et pourrait établir toutes les liaisons nécessaires
	Dr. Nicolae Comeanu	Métropolitain de Banat	Engagé dans des travaux de ce type
Orăştie	M. Sabin Adrian Luca	Maître de conférence en archéologie à l'Université de Sibiu	Quoique spécialiste en histoire de l'antiquité, il est au courant des problèmes de l'histoire contemporaine.

	Prof. Dr. Aurelian Cosma	Professeur d'histoire de l'antiquité à Sibiu	Quoique spécialiste en préhistoire, il est au courant des problèmes de l'histoire contemporaine.
	Dr. Hans Boegli	Restaurateur du Musée d'Avenches, Suisse	Rencontré par hasard. Malgré sa spécialisation en histoire de l'antiquité classique il est intéressé à cette nouvelle organisation
Cluj-Napoca	Dr. Theodor Pavel	Professeur ordinaire en histoire contemporaine: Cours L'Europe d'aujourd'hui	Très influent, a déjà des contacts à Genève
	Vasile Igna	Directeur de la maison d'edition DACIA	Jouit d'un grand renommé
	Alexandru Vari	Assistant au département d'histoire de l'Université de Cluj-Napoca	Responsable de la gestion de l'Institut d'Histoire Contemporaine
Constanta	Dr. Mihai Bucovală	Chef de la section d'archéologie du musée d'histoire nationale de Constanta	Très intéressé par les travaux de révision des manuels d'histoire malgré sa spécialisation en histoire romaine
	Dr. Gheorghe Dumitrascu	Professeur en histoire	Sénateur du District de Constanta

Les adresses respectivement des copies des cartes de visite figurent en annexe

1.

Information générales sur les personnalités contactées

Il s'agit sans exception d'"intellectuels" qui n'occupaient pas de postes de responsabilité de premier ordre sous le régime de Ceaușescu. La majorité d'eux n'était pas dans l'opposition ouverte. Leur émancipation politique a commencée en décembre 1989. La majorité fait partie de l'ARE et/ou un des partis d'opposition au FSN (Front du Salut National) sous Iliescu. Il s'agit sans exception de gens cultivés ayant un large éventail d'intérêts, engagés et prêts à assumer des responsabilités qui dépassent leur activité professionnelle habituelle. Vu que presque toutes les

personnes sont déjà engagées dans le Mouvement Européen elles cherchent surtout des activités annexes à cet engagement principal. Leur options politique et personnelle sur les problèmes politiques, économiques et sociaux de la Roumanie diffèrent considérablement les uns des autres mais ne font pas l'objet du présent rapport.

Recontres et communication

Une remarque initiale importante s'impose: vu que la visite coïncidait avec la période des vacances universitaires et scolaires, une partie importante des personnes compétentes étaient absentes. Toutes les personnes contactées connaissaient parlaient couramment le français ou l'anglais et la majorité d'eux se connaissait mutuellement.

Tout le monde était très intéressé voire enthousiasmé par la mission et tout de suite prêt à accorder son soutien maximal et à en informer d'autres personnes et de recruter d'autres collaborateurs éventuels.

Problèmes rencontrés

En général, les rencontres proprement dites ne présentaient aucun problème particulier sauf l'absence de certaines personnalités pendant la période des vacances.

Vu que les personnes contactées avaient toutes vécu dans un régime totalitaire elles avaient tout au début une certaine méfiance à mon égard mais les lettres de recommandation fournies par le Président de la Section Genevoise du Mouvement Européen et les recommandations orales de M. Moroianu, Secrétaire Général de l'ARE à Bucarest, m'ont rapidement ouvert toutes les portes.

Un problème majeur constituait l'état catastrophique des moyens de communication et il s'est révélé impossible de transmettre des informations importantes depuis des cabines téléphoniques publiques vu leur état déplorable.

Le problème principal, cependant, était le niveau de vie extrêmement bas de l'ensemble des personnes malgré leur position sociale plus ou moins élevée. Surtout le manque de devises convertibles rendait quasiment impossible d'acquérir même du simple matériel de bureau sans parler des machines de bureau indispensables pour tout travail politique et culturel.

Les entretiens

L'ensemble des entretiens s'est déroulé dans une atmosphère contractée voire amicale. Dans la majorité des cas l'interlocuteur a fait référence à l'ensemble de l'histoire du pays et les problèmes de manipulation. Il s'est montré que le niveau d'information sur les défauts du système "capitaliste" tels que le chômage, la paupérisation ou le déclin culturel équivalait celui d'intellectuels occidentaux. Tout le monde était convaincu que l'inclusion de la dimension pan-européenne dans le projet était indispensable. Afin de systématiser les discussions dès le début et

d'inciter les interrogés à une réflexion plus approfondie, un questionnaire a été rédigé avant le voyage. Les réponses ainsi récoltées figurent en annexe 2.

Autres rencontres

Un tel voyage serait incomplet sans la recontre d'autres personnes. La liste se limite à celles qui pourraient soutenir la travail de cette nouvelle organisation d'une forme ou d'une autre.

Ville:	Personne	Fonction	Remarques
Bucarest	Eugen Atanasiu	Critique de Films	Rédacteur en Chef de SOTI-Télévision
	Ilie Șerbănescu	Editeur en Chef de l'hebdomadaire EXPRES	
	Mihail Atanasiu	Professeur d'université en mécanique	Membre du Comité de l'ARE
	Jacques Lauer	Secrétaire d'Ambassade de l'Ambassade de Suisse à Bucarest	Chargé des questions économiques et sociales
	Răzvan Huzuneanu	Etudiant/rédacteur chez SOTI-télévision	Membre du Comité de l'ARE; Membre fondateur de "Jeune Europe"
	Ligia Raicovici	Rédactrice chez Radio Roumaine Internationale	
Timisoara	Horațiu Tudorache	Etudiant en mécanique	Président de la Fondation de la Maison de Jeunesse à Timisoara. Membre fondateur de "Jeune Europe"
Cluj-Napoca	Marius Clonda	Etudiant en génie civil	Spécialisé en histoire d'architecture. Membre fondateur de "Jeune Europe"
	Gocan Cătălin	Propriétaire d'une société privée	Président sortant de la fédération des étudiants à Cluj-Napoca
Constanta	Nestor Virgiliu	Chef de Programme de Constanta Independent Television	

	Rodica Șerbănescu	Directrice de Radio Constanta	
	Zanchi Gheorghe	Professeur de formation	Chef de l'agence de voyage Rustic Tour
	Alexandru Mihalița	Journaliste de "România libera"	
	Carmen Tudora	Journaliste de "Revista Tomis"	
	Sîrbu Daniel	Etudiant en philosophie/rédacteur du journal Monitorul à Iasi	Membre fondateur de "Jeune Europe"

Les adresses respectivement des copies des cartes de visite se trouvent en annexe 3.

Les remarques sur les contacts avec les historiens et intellectuels susmentionnés s'appliquent également à ces personnes. Les visites de SOTI-TV ont montré un autre aspect de la pauvreté du pays - la faculté d'improviser et de faire quelque chose à partir de rien. En plus, une volonté incroyable d'améliorer la situation s'est manifesté qui allait de pair d'une profonde déception d'avoir été oublié par l'Europe. Tout le monde faisait preuve d'un niveau de connaissances en histoire contemporaine étonnant - malgré l'isolation du pays et malgré l'enseignement socialiste⁷. Jamais auparavant je n'ai rencontré des gens tellement "intellectuels".

Les entretiens

Tout les interlocuteurs ont également insistés sur le poids de l'héritage historique en Roumanie et ont également promis soutenir l'initiative dans le cadre de leurs possibilités.

Eugen Atanasiu s'est déclaré prêt à militer à la télévision pour se projet avec Răzvan Huzuneanu qui détient en tant que responsable pour les étudiants au sein de l'ARE de nombreux contacts indispensables pour se travail. En plus, en tant que Président du nouveau mouvement "Jeune Europe" il aura de nombreuses possibilités supplémentaire de rechercher du soutien dans l'ensemble du pays.

Ilie Serbanescu, Alexandru Mihalița, Carmen Tudora et Daniel Sîrbu ont accepté de diffuser des informations relatives au projet dans leurs journaux et magazines de même que Ligia Raicovici et Rodica Șerbănescu sous forme orale dans leurs services de radiofusion.

M. Vasile Igna et Gosan Cătălin, quant à eux, se sont également montré très ouverts et ont présenté d'autre formes de collaboration, soit la production respectivement l'impression éventuelle de documents de travail ou bien de nouveaux manuels scolaire.

Enfin, Gheorghe Zanchi, propriétaire d'une agence de voyages spécialisée en tourisme intellectuel et culturel et lui-même ancien professeur de philosophie, a également offert ses services.

Analyse

Dans cette deuxième partie, l'environnement roumain reconstruit est analysé afin de fournir les informations d'arrière-plan pour la discussion sur la création de cette nouvelle organisation à Genève.

Généralités

Il convient d'insister encore une fois sur la situation générale de la Roumanie. Le pays est en situation délicate car l'ensemble de son outil producteur est dévasté. Il en résulte un délabrement de l'ensemble du pays et un niveau de vie qui figure parmi les plus bas en Europe. A cette pénurie matérielle s'ajoute une pénurie intellectuelle et morale. La forte pression, exercée sans merci, la privation de libertés fondamentales telles que le droit à la libre expression, le droit d'association voire le droit de se procurer des journaux et livres, d'une part et l'obligation constante de "consommer" les pensées officielles d'autre part, ont abouti à un ralentissement voire un arrêt du développement du pays.

L'environnement intellectuel

Cette pénurie matérielle et spirituelle a transformée profondément et durablement les mentalités. Le double manque constant a seulement pu être contrarié par la seule fuite possible: la fuite en soi. Déjà en 1988, lors d'un voyage en Tchécoslovaquie, l'auteur a constaté que l'ensemble de la population lisait beaucoup plus que celle des pays occidentaux et que les intérêts, bref, le niveau intellectuel était bien plus élevé qu'en Occident. En d'autres termes on peut dire que la population a compensé par ce "retrait en soi" les difficultés matérielles et l'oppression quotidienne. C'est un avantage comparatif considérable qui ne se perdra pas du jour au lendemain - ni dans les pays ex-socialistes en général ni en Roumanie en particulier. L'environnement intellectuel est donc très favorable à l'implantation de cette organisation.

L'environnement relationnel

La capacité d'improviser joue un rôle prépondérant dans la société roumaine. La pénurie quotidienne, renforcée par une bureaucratie lourde n'aurait jamais pu être "maîtrisée" sans cette faculté d'improviser, de faire quelque chose à partir de rien, de déjouer les bureaucraties et les hiérarchies et surtout jamais sans cet instinct de faire les choses appropriées au bon moment. Les exemples vécus en Roumanie sont innombrables: "Réparation improvisée d'une moto à partir de pièces détachées de deux autres dont chacune d'une marque différente", ou bien "court-circuiter telle

et telle administration pour obtenir plus facilement un raccordement téléphonique pour l'ARE"... Ces improvisations exigent cette entraide mutuelle typique des anciens pays socialistes dans tous les domaines. Ces deux phénomènes font partie intégrale de la vie quotidienne de tout le monde - également des membres de l'ARE et des milieux universitaires - que signifie que le projet sus-mentionné ne rencontrera aucune difficulté de ce point de vue.

L'environnement politique

La révolution de 1989 a détruit un régime sans pour autant mettre en place une alternative valable. Même si le pays est maintenant formellement démocratique, l'ancienne hostilité et méfiance n'ont pas disparus sous le régime du Front pour le Salut National (FSN) sous Iliescu qui paraît comme une succession directe de la dictature sous Ceaușescu. Ce fait est souligné par tous les autres partis politiques nouvellement créés après 1989 qui parlent tous "du régime en place" dont il faudra briser le pouvoir lors des prochaines élections. Tous les partis se réfèrent au passé et mentionnent le danger du retour soit des communistes soit des fascistes. Ces menaces n'auraient pas l'effet souhaité sans forte conscience historique de la vaste majorité des électeurs. En même temps, cette tactique indique que seule une initiative venant en dehors des structures étatiques en place aurait une chance de réussir et d'aboutir au résultat souhaité⁸.

L'environnement scolaire et universitaire

Les facteurs intellectuels et le désir de "faire du bien" malgré tout ont permis aux pays de l'est en général et à la Roumanie en particulier de se doter d'un système scolaire excellent malgré la forte pression idéologique. Aujourd'hui, le grand problème - que les professeurs sont employés par le ministère de l'éducation - donc par le régime actuellement en place, persiste. Tout le monde sait que la formation de nouveaux enseignants est très difficile et, par conséquent, que le corps d'enseignants actuel ne peut être remplacé du jour au lendemain. Une réforme s'impose mais elle ne peut pas être effectuée d'une part sans le pouvoir en place, d'autre part sans le soutien de nombreux intellectuels en dehors du système. Ce double problème constitue l'obstacle principal à la réforme des manuels scolaires. Il reste, cependant, à noter que pour des raisons de propagande dans le but d'une réduction de la pression extérieure le régime en place peut être intéressé par ce projet.

L'environnement économique et social

Il a déjà été question plusieurs fois de l'état catastrophique des structures économiques et, par conséquent, du niveau de vie. Malgré le parc industriel démodé le pays est capable de produire de nombreux biens. Un problème majeur, néanmoins, persiste: la non-convertibilité de la monnaie nationale et sa dépréciation

constante par rapport aux devises convertibles. Donc, pour survivre, une entreprise est obligée d'exporter afin d'accéder aux devises convertibles.

Les maisons d'édition ont été privatisées et plusieurs nouvelles en ont été créées. Ces nouveaux éditeurs jouissent d'un grand respect de la part des intellectuels et de nombreux enseignants. La majorité des éditeurs entretiennent déjà un réseau de relations avec des professeurs, écrivains, etc. Il est évident que au moins les importantes maisons d'édition sont capable de publier des manuels scolaires et de les faire imprimer et diffuser par les moyens déjà existants en Roumanie.

Résumé

La Roumanie, quoiqu'un pays économiquement pauvre, offre de nombreux avantages qui facilitent le projet de révision et de production de nouveaux manuels scolaire en histoire. Son point le plus fort, cependant, est la volonté de la vaste majorité de la population de sortir de la crise. Le désir de ces 23 millions d'Européennes et Européens, de retourner en Europe, ne devrait pas nous laisser indifférents. Surtout les jeunes sont très actifs comme le prouve la récente création du mouvement "Jeune Europe" à Bucarest.

Conclusion

Comme il en a été question lors de l'introduction, la perception historique est en train de se modifier profondément et durablement dans l'Europe de l'Ouest et l'Europe de l'Est, ce qui pourrait marquer de début d'une réforme générale qui touchera l'ensemble de l'Europe.

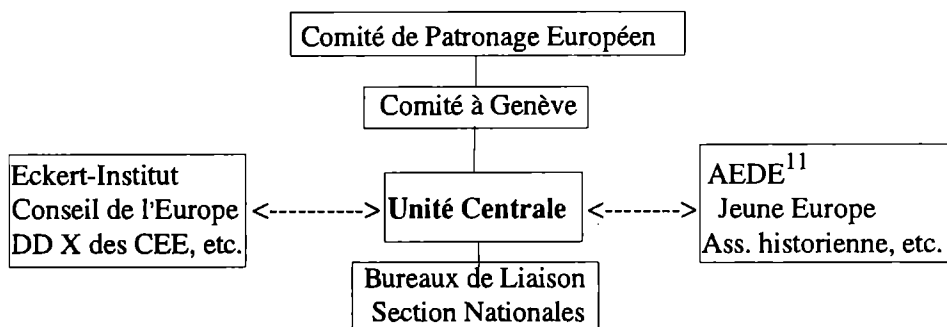
Le besoin d'une organisation pan-européenne

Cette réévaluation a commencé partout en Europe mais la multitude de démarches, aussi souhaitable que soit-elle, présente le grand risque de dispersion. Le George Eckert Institut für Schulbuchforschung à Braunschweig, par exemple, a crée déjà il y a longtemps des groupes d'historiens allemands et français en vue d'une réévaluation des recueils d'histoire. D'autres initiatives plus récentes ont été lancées par le Conseil de l'Europe⁹ à Strasbourg et la Direction Générale X¹⁰ des Communautés Européennes à Bruxelles. En plus, de nombreuses autres association comme le Congrès du Mouvement Européen poursuivent également des buts similaires. Néanmoins, toutes ces initiatives présentent un grand défaut: Elles sont locales et non-coordonnées.

Le projet de l'Union Européenne de Genève

Le Comité de l'Union Européenne de Suisse, Section Genevoise a discuté déjà à plusieurs reprises la création d'une organisation de coordination de ces travaux à Genève. Une décision définitive d'un soutien respectivement d'un parrainage peut seulement être prise après des consultations d'autres organisations

et personnes compétentes. D'après des entretiens avec des intéressés et des expériences personnelles de l'auteur, l'organisation devrait être constituée plus ou moins de la manière suivante:



Le seul siège possible de cette nouvelle organisation est à Genève puisque d'une part, l'Union Européenne de Genève est prête à s'engager, d'autre part puisque la ville de Genève joue déjà un rôle traditionnel et important sur la scène internationale¹² mais jusqu'alors cette ville ne héberge aucune organisation pan-européenne non-gouvernementale.

En plus, le domicile européen du mouvement de la Jeune Europe se trouve également à Genève. Il s'agit d'un nouveau mouvement destinée aux jeunes Européennes et Européens à la création de laquelle l'auteur a pu assister à Bucarest après l'avoir partiellement initiée. La Jeune Europe, outre la propagation de l'Union Européenne sur une base fédéraliste, insiste également sur l'importance capitale d'un enseignement de haute qualité partout en Europe. En plus, des membres de ce nouveau mouvement pourraient se charger du dossier de la réforme de l'enseignement en histoire. En plus, l'emplacement de la ville de Genève faciliterait considérablement la recherche de sources de financement vu la tradition internationale et philanthropique de la ville.

Le succès dépendra de la capacité de mobilisation du Comité de Patronage Européen qui devrait être composé de personnalités de renom européen voire international. Sa tâche consisterait surtout en la diffusion de l'idée à l'échelle pan-européenne. Le Comité Genevois, composé de personnalités "locales", par contre, s'occuperait plutôt de la gestion quotidienne et constituerait l'organe conforme à la législation relative aux associations car cette forme d'association peut jouir d'avantages juridiques et fiscaux si elle est conforme aux articles 60 et suivants du Code Civil Suisse.

Le travail de secrétariat proprement dit pourrait, dans un premier temps, être confié à un étudiant à mi-temps. Selon le développement de l'organisation cette fonction pourrait être transformé en un poste de plein temps. Le secrétariat s'occuperait des liaisons avec les sections nationales, probablement constituées d'une

manière identique, l'organisation européenne des enseignants ou d'associations d'étudiants et finalement des liaisons de coopération avec d'autres organisations. Il n'est pas question de doubler les structures déjà existantes mais de les compléter. Notamment des contacts avec les organisations déjà engagées dans ce domaine pourraient être tissées mais également avec d'autres organisations internationales comme l'UNESCO, le Bureau International de l'Education ou la Commission du Baccalauréat International.

Le travail

La mission de cette organisation devrait dépasser la simple "révision des manuels d'histoire". Au contraire, elle devrait comprendre un éventail de tâches distinctes mais complémentaires, soit:

- échanger les informations entre les organisations mentionnées et d'autres dont le but est similaire d'une part et des sections nationales d'autre part;
- mettre à dispositions ces informations aux enseignants et aux historiens mais aussi aux chercheurs, aux assistants et étudiants intéressés sous forme d'une documentation au secrétariat européen;
- coordonner les réunions des groupes de travail des différents pays (d'abord à Genève, en Suisse et en Roumanie);
- assurer les services centraux tels que mise à jour des fichiers d'adresse, établissement des liaisons, organisation de congrès à Genève et ailleurs, travail de média, relations publiques et de presse, etc.;
- dans une phase ultérieure, vérifier le travail de révision des manuels scolaire proprement dits.

Des buts probables à long respectivement très long terme pourraient être sont:

- la création de sections nationales - qui s'occuperaient éventuellement à leur tour de sections locales, dans tous les pays de l'Est;
- extension du travail sur l'ensemble du territoire européen.

Le travail en Roumanie

Il en suit de l'analyse de la situation que l'engagement d'historiens et d'enseignants prêts à soutenir cette action ne représente aucun problème. Les difficultés de communication à l'intérieur du pays et entre la Roumanie et Genève sont, malgré tout, maîtrisables. Une autre remarque, cependant, s'impose. Il est impossible pour un universitaire, un étudiant ou un historien de se rendre à l'étranger. Même si le billet d'avion est payé, l'invité est dans l'impossibilité de subvenir à ses frais de séjour. Actuellement 1 \$ équivaut 400 Lei environ et l'écart devient toujours plus grand. Même les transports à l'intérieur du pays sont devenus hors portée du citoyen moyen. Il ne s'agit donc pas de mauvaise volonté de la part des Roumains d'"ignorer" des invitations à des colloques internationaux non-spon-

sorisés par l'état. Par contre, des spécialistes des autres pays européens pourraient bien se rendre en Roumanie car le séjour est quasiment gratuit¹³. Ces visites donneraient aux Roumains la possibilité de présenter leur pays et de travailler à leur endroits habituels.

Création

Il est clair que cette organisation doit être créée à Genève avant le commencement des travaux. Ensuite, elle devrait adopter un nom clair, concis et reflétant sa vocation pan-européenne. Ensuite, elle devrait se faire connaître à la fois dans les organes de presse en général et la radio et la télévision en particulier. Ensuite, la vrai travail préparatoire devrait être effectué en Roumanie.

Après cette phase introductive, les groupes de travail Genevois, Suisse et Roumain sont à constituer qui formeront peut-être à leur tour des Comités de Travail. Parallèlement, l'action de l'organisation doit être propagée par l'Unité Centrale aux autres pays de l'Europe de l'Est où des Comités Nationaux pourraient être établis qui entreraient en liaisons entre eux.

Infrastructure

Sur le côté genevois, celle-ci ne présente aucun problème. Le secrétariat devrait disposer dès le début des outils de travail et de télécommunication contemporains tels que PC, télécopieur, etc.

Sur le côté roumain, par contre, quelques remarques s'imposent. Les universités et les sociétés privées sont aujourd'hui assez bien équipées en ce qui concerne l'infrastructure de bureau élémentaire. Néanmoins, il faut savoir que tout nouveau raccordement téléphonique ou toute installation de télécopieur doit être approuvée non seulement par le ministère des télécommunications mais apparemment aussi par d'autres ministères, une procédure lente, arbitraire et coûteuse. Il conviendrait donc d'installer le secrétariat respectivement le bureau de liaison dans une université où les raccordements existent déjà d'autant plus que la poste roumaine ne jouit pas de la meilleure réputation en ce qui concerne la fiabilité de distribution pour les petites sociétés et associations...

Choix des membres des Comités

Une sélection soignée des personnes s'impose. L'élection de deux ou trois personnes "phare" tels que de fameux professeurs ou intellectuels s'impose sur les côtés genevois et roumain.

Révision des manuels d'histoire

Celle-ci est à envisager en collaborations avec les instances déjà mentionnées plusieurs fois. La nouvelle organisation devrait coordonner et surveiller les travaux et orienter à la fois les enseignants et le grand public des progrès, par exemple dans les pages littéraires ou culturelles de certains quotidiens.

Financement et sponsoring

Ce point sensible est à vérifier avec les autres organisations de l'Union Européenne de Genève. Dans aucun cas, l'organisation doit dépendre d'une seule source, sinon elle devient vulnérable. Au contraire, son financement doit être aussi diversifié que possible. Pour les raisons mentionnées stratégiques, opératives et tactiques, la quasi-totalité du financement doit provenir d'institutions européennes. Tout contact financier avec des organisations non-européennes est à limiter vu la mission pan-européenne de l'organisation qui doit fournir la preuve que l'Europe est capable elle-même de la soutenir et de la financer.

Si des organisations internationales ou non-européennes telles que le Bureau International de l'Éducation ou la Commission du Baccalauréat International veulent contribuer, ceci est souhaitable dans le cadre d'un soutien financier et logistique supplémentaire mais ne l'est pas si la liberté d'action est atteinte. En tout cas, la majorité des ressources doivent être européennes.

Rédaction des manuels d'histoire

Ce travail principal doit être faite soigneusement à la fois par des historiens, des pédagogues, des psychologues, etc. Les manuels doivent être compréhensibles, faciles à lire et refléter, selon l'âge des écoliers, l'aspect local, régional, national et européen. Les textes doivent insister sur l'importance de la propre culture sans pour autant d'en faire la seule civilisation valable. En même temps, l'aspect européen - l'unification européenne et les racines communes de toutes les civilisations Européennes - doit être présent.

Production et distribution des nouveaux manuels scolaires

Il est évident que les manuels doivent impérativement être imprimés dans le pays même. D'abord cette solution est la moins chère vu que tout serait payé en monnaie nationale. Deuxièmement, des éditeurs privés auraient une chance de se consolider. Finalement, la production crée respectivement sauvegarde de nombreux emplois dans le pays même. L'ensemble des gens engagés dans l'élaboration, la rédaction, la production et la distribution de ces nouveaux manuels d'histoire, qui aideront à leurs enfants à mieux saisir la genèse de leur pays et de leur héritage commun, doivent se rendre compte que l'importance de leur travail dépasse de loin la simple production de livres scolaires et qu'il s'agit d'un travail qui contribuera à la renaissance non seulement de leur pays mais de la Pan-Europe. Ceci dit, le projet d'élaboration de nouveaux manuels de mathématiques roumains - sous l'égide du FMI qui aurait "offert" \$ 290 millions - par des étrangers et l'importation des livres d'Asie, d'après des rumeurs circulant dans les milieux des enseignants, de la Corée de Sud ou du Singapour, ne constitue non seulement un pur non-sens économique mais également étique, psychologique, politique et stratégique.

Utilisation des manuels et préparation de l'enseignement

Non seulement les manuels doivent être réévalués mais aussi l'enseignement en histoire même. Vu que cette question dépasse le cadre du présent rapport, l'auteur se limite à mentionner le problème en passant qui restera même après l'introduction des nouveaux livres: les responsables au ministère de l'éducation et une partie enseignants ont rendu leurs services déjà sous Ceaușescu.

Conclusion finale

Dans les 10 dernières années, l'Europe s'est transformée plus profondément que dans le siècle précédent; un changement qui a déjà modifié la vie de chacun. De nombreuses contemporaines commencent à s'en apercevoir qu'il en reste beaucoup à faire. La naissance de cette nouvelle conscience marque un premier grand succès de la nouvelle pensée pan-européenne, un premier pas dans la bonne direction. En même temps on voit qu'il reste beaucoup d'étapes à franchir pour permettre un meilleur avenir au vieux continent. Un bond en avant décisif sera la réévaluation de l'enseignement en histoire basé sur de nouveaux manuels scolaire.

GENEVE, 3 SEPTEMBRIE 1992

Annexes*

- 1) Copies des cartes de visite respectivement des adresses des personnes figurant dans le tableau I.
- 2) Propos récoltés par questionnaire des historiens.
- 3) Copies des cartes de visite respectivement des adresses des personnes figurant dans le tableau II.

1 Ce sujet est amplement développé dans le roman "1984" de George Orwell.

2 Chaque pays a une armée - la sienne ou une étrangère.

3 Architecte de Paris du 19e siècle.

4 Cette expression a été utilisée par Louis Pauwels et Jacques Bergier dans "Le matin des magiciens" pour désigner l'état spirituel du Nationalsocialisme allemand qui suivait la même politique.

5 Avant la chute du rideau de fer il n'a jamais été question des pays de l'Europe de l'Est bien que la ville de Prague se situe géographiquement plus près de l'Occident que celle de Vienne!

6 Cette expression a été créée par Coudenhove-Calergi en 1923 (!) pour donner un nom approprié à son rêve des Etats-Unis d'Europe. Même si certains aspects de son projet paraissent trop idéalistes et donc dépassés par la réalité, l'auteur du présent rapport se prend la liberté d'emprunter cette belle expression qui reflète mieux que toutes les autres le beau rêve de la renaissance de l'Europe.

7 Ceci paraît confirmer la règle que, plus un individu ou un peuple est pauvre en biens matériels, plus il est riche en biens immatériels.

8 Ces derniers mois, le désir d'un retour du roi Mihai II n'a cessé, de même que le souhait du retour de la Bessarabie (Moldavie). Voici deux indicateurs de la volonté de rompre définitivement avec le passé. En même temps, la question est permise si ces exigences ne sont pas au moins

partiellement "nourries" par la régime en place dans le but de "détourner" la concentration sur les vrais soucis comme les privatisations afin de leurrer le peuple par ces émotions.

9 Direction des Affaires Culturelles sous M. Maitland Stobart.

10 Division Information Universitaire sous Jacqueline Lastenouse Bury.

11 Association Européenne des Enseignants, siégée à Strasbourg.

12 La ville est quasi automatiquement associée à des organisations telles que l'ONU et le CICR.

13 Sauf les frais d'hôtel que doivent être payés en devises convertibles.

* Materialul primit nu conține anexele.

ISTORIA ÎN ȘCOALĂ. PROBLEME ACTUALE

Gheorghe Tanasă

Actualul plan de învățământ acordă istoriei locul ce i se cuvine în rândul disciplinelor de cultură generală. Reevalonarea istoriei în clasele gimnaziale și liceale, elaborarea programelor de istorie pentru perioada de tranziție, revizuirea manualelor școlare la clasele a V-a, a VI-a, a VII-a, a IX-a, a X-a și elaborarea de noi manuale la clasele a VIII-a, a XI-a, a XII-a¹, generalizarea noii abordări a predării-învățării istoriei în clasele gimnaziale², desfășurarea de consfătuiri și schimburi de experiență cu participarea celor mai avizați factori, finalizarea unor instrumente de lucru etc. marchează dimensiunile reformei învățământului istoric preuniversitar. Deși se întrezărește un final optimist, totuși se impune mobilizarea tuturor factorilor interesați pentru accelerarea calitativă a reformei, cu atât mai mult cu cât *Legea învățământului* are în vedere ca istoria să se numere printre cele trei obiecte de examen la absolvirea clasei a VIII-a și printre disciplinele de bacalaureat cu statut obligatoriu pentru clasele de istorie - științe sociale, filologie - istorie sau opțional pentru celelalte. Noua abordare a istoriei ca obiect de studiu vizează unitatea indisolubilă și interacțiunea dintre toate componentele actului didactic: finalitatea studierii istoriei în școală, obiectivele pedagogice, conținutul învățământului istoric, metodele și mijloacele de învățământ, formele de organizare a învățării, metodele și tehnicile de evaluare a rezultatelor școlare la istorie.

Finalitatea studierii istoriei ca disciplină școlară constă în contribuția reală pe care o aduce la formarea culturii generale umaniste și științifice a elevilor, la modelarea personalității acestora cu foloase imediate și de perspectivă, oferind suficiente date pentru înțelegerea corectă a societății contemporane și pentru dobândirea instrumentelor de muncă intelectuală specifice demersului în câmpul problematic al istoriei. De o mare forță cognitivă, afectivă și psiho-motorie, valorile de bază promovate de societate constituie o inepuizabilă sursă de înțelepciune, de cumpătare, de reflecție asupra ceea ce au făcut înaintașii noștri pentru apărarea limbii, credinței și moșiei³. "Apoi istoria - preciza A.D.Xenopol - este singurul mijloc să deștepte în sufletul nostru iubirea cea sfântă de țară, ea ne arată cum popoarele au fost mari când au știut să sacrifice interesele pentru binele comun; tot istoria ne învață moralitatea, respectul datoriei, puternica viață de familie sunt condițiile înfloririi vieții popoarelor; ea ne învață iarăși că dreptatea este legea

supremă și că nici o faptă abătută de la norma naturală de purtare nu rămîne fără a atrage pedeapsă după sine, pedeapsă care consistă în răul ce se produce din acea faptă însăși și se revarsă asupra poporului ce a produs-o."⁴ N.Iorga sublinia că scopul învățămîntului istoric "este îmbogățirea cunoștințelor despre umanitate și despre sine în umanitate, prin cunoașterea tuturor lucrurilor pe care le-au făcut oamenii totdeauna. Este o îmbogățire, o întregire și o înălțare a vieții fiecăruia"⁵, atît de necesare pentru o dezvoltare intelectuală și morală sănătoasă, pentru a fi capabil mîine "să știe să se conducă, să știe să colaboreze, să știe să se cultive"⁶. Actuală este și constatarea lui Mihai Eminescu potrivit căreia "educațiunea este cultura caracterului, cultura este educațiunea minții". Astăzi, valorificarea formativă a istoriei are în vedere antrenarea gîndirii, fundamentarea "autonomiei intelectuale și morale"⁷ a elevilor, apartenența la respectarea adevărului, la obiectivitate, la spiritul critic, angajarea socială, participarea activă și conștientă la promovarea și ocrotirea valorilor democrației, păcii, la rezolvarea problemelor locale, naționale și internaționale⁸.

Problema obiectivelor pedagogice este cardinală, predarea-învățarea lecției de istorie fiind axată pe realizarea lor: cu ce cunoștințe, concepte, înțelegeri despre valorile promovate de societate, cu ce competențe și deprinderi de receptare și de comunicare, cu ce atitudini, sentimente, convingeri și calități personale pleacă elevul acasă în urma predării - învățării fiecărei lecții de istorie? Obiectivele creează cadrul de referință al întregii activități pedagogice, orientează demersul didactic⁹, reechilibrează raportul informativ-formativ, constituie criteriile evaluării și auto-evaluării obiective și exacte. Obiectivele operaționale corespund unor capacități ce trebuie formate elevului, unor modificări în comportamentul acestuia, pe care urmărim să le realizăm prin studierea fiecărui lecții, învățîndu-l cum să stăpînească, cum să evalueze și cum să utilizeze informația în serviciul propriei personalități.

Conținutul învățămîntului ocupă o poziție cheie în predarea imparțială a istoriei, de primă importanță pentru realizarea obiectivelor propuse. El reprezintă elementul esențial în dinamica învățămîntului istoric, bucurîndu-se de primordialitate în ansamblul celorlalte componente¹⁰. Învățămîntul formativ presupune inversarea raporturilor: "ce" va trebui subordonat lui "cum"¹¹. Această schimbare presupune creșterea exigenței pentru selectarea mai atenta a informațiilor, pentru organizarea lor după logica științei istoriei, dar și după cea a formării de capacități intelectuale.

Dacă se consideră valabilă afirmația lui S. Mehedinți, că profesorul este temelia tuturor reformelor școlare¹², ar trebui ca și *actualele programe* să prevadă un număr mai mare de ore la dispoziția profesorului, să stabilească un procent de 75% din teme care să aibă un caracter obligatoriu pentru școlile din întreaga țară, iar celelalte teme să fie elaborate de către cei ce le predau, avînd ca structură: a) domenii prevalente; b) concepte, termeni istorici, probleme de atins; c) arii și experiențe de învățare. Profesorii să fie antrenați să decidă cît de profund se pot

studia unele teme sau capitole, cât de sumar poate fi cerut conținutul factual al altora, ce tematică să poată să dezbătă în orele la dispoziția profesorului, ce formulări depășite să elimine din programe și cu ce să le înlocuiască. Apoi nu există o concordanță între programele din învățământul gimnazial și liceal și cele din învățământul universitar.

Manualele de istorie noi și cele revizuite sînt, deocamdată, *unice* pentru întreg învățământul preuniversitar și ar trebui să fie cărțile de bază ale elevilor. Este necesar să se facă distincție între manualul elevului și manualul profesorului. Cel din urmă îl rezează cursurile universitare "întreținute la zi" în domeniile specialității, psihopedagogiei și metodicii. O analiză mai atentă a programelor și manualelor actuale ne dezvăluie *scurta lor existență* și ne sugerează o atenție sporită în valorificarea lor critică. Astfel, la clasa a V-a, *Istoria Orientului antic*, *Istoria Greciei antice*, *Istoria Romei antice* sînt privilegiate în raport cu istoria înaintașilor noștri care, cu excepția a două lecții prezentate distinct - *Tracii*, *Dacia și daco-geții*-, este dispersată în istoria altor popoare antice. Pînă la apariția manualelor alternative, este necesar ca profesorii să aplice creator manualul și programa existente, fie tratînd distinct istoria noastră din antichitate, cu conexiunile firești cu marile civilizații, fie prin desfășurarea unei lecții de recapitulare intitulată *Dacia în cadrul civilizațiilor lumii antice*. O asemenea viziune metodologică permite atît reliefa originalității, dar și compararea propriei noastre civilizații cu marile civilizații ale lumii antice, influențarea lor reciprocă, distingerea particularităților și diversității culturale și etnice a comunităților trecute¹³. Manualul pentru clasa a V-a este foarte încărcat. Din planul de învățămînt al acestei clase lipsește *Geografia continentelor*, ca disciplină școlară. În acest context, elevii sînt puși în situația de a învăța la nivelul memoriei mecanice un volum mare de cunoștințe. Pentru a facilita învățarea la nivelul înțelegerii¹⁴, ar fi deosebit de utile 3-4 ore la dispoziția profesorului, în care să se clarifice probleme privind spațiul și timpul istoric. Noua abordare a istoriei ca obiect de studiu ne impune să restrîngem la strictul necesar învățarea la nivelul memoriei mecanice, să situăm la loc central învățarea istoriei la nivelul înțelegerii, să stimulăm și să extindem tot mai mult învățarea la nivelul reflecției, elevii fiind antrenați efectiv în dobîndirea, în sistematizarea și clarificarea cunoștințelor de bază. Cunoșcînd rolul valorilor artistice în educația estetică a elevilor clasei a V-a, nu se poate explica de ce "Gioconda" a fost eliminată din manualul revizuit. De asemenea, la clasa a VI-a, revoluțiile domină tot manualul. De ce oare nu se acordă un spațiu mai larg studierii trecutului țărilor care au făcut trecerea de la lumea veche, medievală, la cea modernă pe calea pașnică, a reformelor (țările nordice, Japonia ș.a). Autorii manualului pentru clasa a VII-a precizează că Burebista a desfășurat pe plan extern o politică activă și energică. Prin anii 60 sau 50 î.Hr., Burebista a zdrobit "într-o fulgerătoare campanie militară triburile celtice care amenințau Dacia dinspre nord-vest, întorcîndu-se apoi împotriva primejdiei care amenința Dobrogea. După anul 55 î.H. Burebista a cucerit litoralul pontic de la Olbia (la gurile

Dunării) pînă la Apolonia (Bulgaria), conducîndu-și apoi oștile victorioase pînă la Munții Balcani". În schimb, autorii manualului pentru clasa a XI-a subliniază, în lecția *Burebista și marea sa stăpînire vremelnică*, că regele dac nu a avut ca obiectiv primordial supunerea celților din sud-vestul și nordul Daciei, ci, dimpotrivă, el își asigură flancul sud-estic al frontului, "campaniile inițiale de supunere a alogenilor fiind răsăritene". Se naște întrebarea: cine prezintă realitatea în spiritul adevărului: autorii manualului pentru clasa a VII-a sau autorii manualului de clasa a XI-a? În clasele a IX-a și a X-a, ierarhizarea în spirală a materiei oferă posibilitatea reluării, în contexte științifice variate, a aceluiași sistem de cunoștințe, uneori mai profund, pentru a le putea consolida și a trece gîndirea elevilor din planul operației concrete în cel al conceptualizării, al operațiilor cu noțiunile fundamentale de istorie. Autorii manualului de istorie pentru clasa a XI-a afirmă că din 1453, "prin căderea Constantinopolului sub stăpînirea otomană, se încheie Evul Mediu în Europa de Răsărit. Pentru o altă parte a omenirii, semnificație asemănătoare are anul 1492, cînd vest-europenii descoperă "Lumea Nouă". Pe teritoriile dintre Dunăre, Pont și Carpați, Evul Mediu continuă pînă în anul 1600". Autorii, în schimb, fără a motiva, tratează evenimentele, în manualul pentru clasa a XI-a, pînă la 1821. Manualele pentru *Istoria Românilor* pentru clasele a XI-a și a XII-a au valorificat sintezele marilor noștri istorici și lucrările editate în preajma și în primul an de după 1989, mai puțin folosite de către unii profesori. Merită apreciată preocuparea autorilor de a reconsidera importanța unui conținut care să cuprindă aproape exclusiv probleme clarificate de știința istorică în favoarea valorificării categoriilor de informații cu un mare potențial formativ-instructiv și de a aborda în spiritul toleranței diferitele opinii, teze privind problematica istorică. De asemenea, autorii integrează mai bine istoria națională în contextul universal, redimensionează rolul personalităților, al forțelor politice și sociale, eloborează foarte bine unele capitole, teme și lecții. Îndreptînd unele erori, autorii au comis altele. Manualele de istorie pentru clasele a XI-a și a XII-a sînt stufoase, conțin un foarte mare volum de informații (815 p.). Abundența faptelor nesemnificative maschează, deseori, esențialul. Prin cele 815 pagini ale celor două manuale și prin cele 5600 teste grilă pentru examenul de admitere îi speriem, îi îndepărtăm pe elevi de istorie, în loc să-i cucerim.

În elaborarea manualelor școlare ar trebui să valorificăm atît tradiția românească¹⁵, cît și experiența, realizările remarcabile ale unor țări democratice occidentale. Marii noștri istorici au fost și autori de manuale școlare¹⁶. Într-un manual, ca și într-o operă istorică, sînt patru elemente: material, critică, organizare, stil. "Cele dintîi două determină soliditatea și adevărul, celelalte frumusețea"¹⁷.

Prin conținutul lor, manualele trebuie să corespundă, în general, nivelului atins de știința istorică. Îndeplinirea cerințelor științifice, metodice și estetice garantează realizarea funcțiilor de informare, de utilizare, de învățare, de aplicare și stimulatîvă ale manualelor. Stilul lor trebuie să fie clar și precis, argumentat și concret, viu și expresiv, concis, plastic și emoțional. Manualele franceze de istorie

sînt concludente în acest sens. Așa se explică de ce au sporit exigențele autorilor și editurilor, nu numai pentru redactarea unor capitole, teme și lecții de istorie coerente, logice, proportionate, în consens cu cele mai recente descoperiri istoriografice, ci și pentru executarea în bune condiții a hărților și ilustrațiilor, pentru alegerea diverselor caractere de litere în sublinierea vizuală a unor idei forță, conținuturi semnificative, pentru calitatea hîrtiei, a cernelii, a coloritului, cu înrîuriri și efecte pozitive asupra formării și informării elevilor. Lecțiile de istorie se încheie, adesea, cu concluzii, cu teme care solicită reflecția, cu explicarea unor termeni de specialitate, fragmente de documente istorice reprezentative, cu maxime și zicători, cu evaluări. Aceste deziderate își vor găsi o mai bună concretizare în *noile manuale alternative de istorie*, care vor fi desemnate în urma organizării temeinice și din timp a concursului pentru selecția lor.

Manualele franceze de istorie sînt ordonate pe părți, capitole și lecții. Fiecare capitol conține trei tipuri de lecții: lecția tradițională (de expunere a faptelor), o lecție dosar (cu izvoare, hărți, imagini, repere cronologice) și o lecție de formare de priceperi și deprinderi (care cuprinde modalități de descoperire, de interpretare a izvoarelor, statisticilor, hărților etc., maniere de analiză a stilurilor arhitecturale ale clădirilor, de citire a unei hărți istorice, de intuire a unei picturi, de comunicare diversă a rezultatelor cercetării etc)¹⁸. Avantajele manualelor franceze sînt evidente: ele pun la dispoziția elevilor diverse surse și opinii, informații brute, din izvoare, dar și prelucrate, despre unul și același eveniment. Prin urmare, centrul de greutate se deplasează de pe latura informativă, pe cea formativă. Elevul poate desprinde și emite și alte semnificații, alte concluzii decît cele prezente în manuale. Dar manualele franceze au și un mare inconvenient: ele au la bază concepția francocentristă. Conexiunile pe care istoria francezilor le face cu lumea din afara Franței se realizează numai în măsura în care istoria acestei țări se interferează cu aceea a altor țări vecine sau din fostele sale colonii. Oricine poate formula întrebarea: care este imaginea elevilor francezi despre istoria românilor și care este imaginea școlărilor români despre istoria Franței? Cărțile de istorie franceze oferă informații coerente și complete despre istoria celorlalte țări ale lumii? Este drept că elevii francezi pot avea mai multe deprinderi și capacități de muncă intelectuală, au mai multe surse de informații brute și prelucrate cu care elevul operează efectiv în cele 50 de minute, dispun de valoroase și diverse instrumente de lucru și folosesc frecvent multiple căi de comunicare a informațiilor dobîndite. În același timp, se poate constata că sînt foarte mulți elevi români care au mai multe cunoștințe despre istoria Franței decît elevii acestei țări. Există și în țara noastră multe cadre didactice care reușesc să atingă aceste performanțe, atît prin predarea-învățarea istoriei naționale, cît și a celei universale. Din rîndul acestora ar trebui să se recruteze autorii viitoarelor manuale alternative de istorie.

Manualele germane mijlocesc elevilor experiențe, fapte istorice, dar nu le oferă informații prelucrate. Lecțiile din carte cuprind izvoare, imagini, hărți,

diagrame, tabele, scheme care trebuie prelucrate, interpretate, selectate, comparate, învățate, comunicate de către elev, operații care angajează, deopotrivă, cognitivul, afectivitatea și domeniul psihomotor. Astfel de lecții vizează formarea stilului de muncă intelectuală specifică istoriei ca disciplină școlară, cu efecte benefice asupra gândirii istorice, conștiinței, conduitei civice ale elevului.

Elevii noștri au un orar foarte încărcat, de 6-7 ore pe zi. Ideal ar fi ca *lecția de istorie să se învețe în clasă*, prin utilizarea intensivă a celor 50 de minute. Acasă, elevul să se ocupe de activitățile cultural-sportive, productive sau de învățare preferențială. Prin conținutul lor, manualele școlare de istorie trebuie să păstreze cadența cu nivelul atins de știința istoriei, să valorifice valențele sale educative, să ajute la formarea deprinderilor de a munci independent cu cartea, să prevină neajunsurile abordării etnocentriste și europocentriste, schematice și factologice a istoriei, să reliefeze acțiunea factorilor interni, dar și pe a celor ce acționează din exterior, care, pentru poporul român, în anumite momente, au un rol hotărâtor.

Reforma învățământului istoric preuniversitar românesc se poate realiza rapid și în toate compartimentele ei, cu condiția de a fi antrenati toți profesorii de istorie în acțiunea de înlocuire a actualelor programe și manuale școlare cu altele noi, elaborate de cadre didactice secundare și universitare, în spiritul învățământului formativ-instructiv. Paralel cu elaborarea programelor și manualelor alternative se impune editarea atlaselor, crestomațiilor, dicționarelor, hărților istorice, planșelor etc., însușirea limbilor străine, perfecționarea cadrelor didactice în spiritul noii abordări a istoriei ca obiect de studiu, pregătirea metodică corespunzătoare a studenților, îmbunătățirea substanțială a practicii pedagogice a viitorilor profesori de istorie.

Actualele programe și manuale de istorie au un caracter de provizorat. În această perioadă de tranziție, și profesorii și elevii joacă un rol determinant în abordarea nouă a istoriei ca obiect de învățământ. Manualele și programele de mână nu vor cădea din cer și nu le așteptăm cu brațele încrucișate. Ele vor sintetiza atât experiența pozitivă a profesorilor noștri de istorie cât și valorificarea critică a realizărilor din statele democratice occidentale. Prin fiecare lecție de istorie pe care o ținem astăzi pregătim terenul pentru realizarea programelor și folosirea manualelor de istorie de "mână" în spiritul educației permanente. Fiecare lecție de istorie este un act de creație a profesorului și a elevilor. Deși programa școlară, manualul de istorie și cunoștințele profesorului continuă să rămână baza de elaborare a oricărei lecții, totuși profesorul trebuie să adopte o atitudine creatoare, critică față de primele două. Dintre lecție, programă și manual, lecția reușește cel mai bine să asigure prospețimea de idei istoriei ca obiect de învățământ și să-i înarmeze pe elevi, pas cu pas, cu deprinderi de muncă intelectuală. Urmează, apoi, programa școlară și în cele din urmă manualul. Selectând, organizând și *prelucrând* informația, *elevul și profesorul intervin creator în determinarea conținutului concret al lecției, valorifică critic programa și manualul de istorie. Purificarea conținutului*

învățămîntului istoric nu trebuie să fie de vocabular, ci de mentalitate. Profesorul este cel care garantează, în ultimă instanță, calitatea activității școlare zi de zi. Perfecționarea conținutului lecției de istorie ridică în fața profesorilor îndeplinirea unor cerințe metodologice printre care:

1) *Să împrăspăteze permanent informațiile destinate asimilării lor de către elevi.* Între știința istoriei și manualele școlare a existat și există un decalaj: cele din urmă, fiind relativ stabile, nu reușesc să reflecte întotdeauna cele mai noi descoperiri și reevaluări ale istoriografiei. Este ideal ca realizările cele mai semnificative ale istoriei ca știință să se oglindescă corespunzător în istoria ca obiect de învățămînt. Pentru aceasta, între programa analitică, manualul școlar și lecția de istorie trebuie să fie o deplină concordanță. Și după 1989 asistăm la desfășurarea exploziei informaționale, atît în domeniul științei, cît și în ramurile cu care aceasta are strînse conexiuni și interferențe. Chiar și manualele noi alcătuite pentru clasele a VIII-a, a XI-a și a XII-a sînt într-o formă "depășită", deoarece ele n-au putut valorifica sutele de cărți de istorie ce au apărut în perioada 1990-1995. Profesorul este dator să citească literatura de specialitate la "zi". Lecția reprezintă forma cea mai dinamică în perfecționarea învățămîntului istoric și calea hotărîtoare în "ajustarea" unor "neajunsuri" sau rămîneri în urmă ale programelor și manulelor de istorie, în acord cu progresele științei și cu sarcinile școlii ca instituție de pregătire și formare a tineretului. Fiecare lecție de istorie este o cărămidă de bază cu care clădim cultura generală a viitorului absolvent, în echilibru cu specializarea sa și prin care împrăspătăm informațiile transmise. Acest deziderat se realizează printr-o informare sistematică a elevilor cu cunoștințe de bază, de cea mai mare autoritate științifică, de dată recentă, ca rezultat al consultării de către profesor a noutăților din domeniile istoriografiei, psihopedagogiei și metodicii predării-învățării istoriei. Competența profesională se afirmă în condițiile în care reușește să păstreze în predarea-învățarea istoriei cadența cu dinamica dezvoltării științei istoriei, precum și cu reflecția metodologică asupra ei. Ritmul de dezvoltare a științei istorice a fost și este în permanentă creștere. Încă din secolul trecut, A. D. Xenopol constata că "descoperirile se fac neîncetat; cunoștințele se adîncesc, lărgind fără încetare orizontul istoriei. Timpurile din urmă îndreaptă neconținut cele ce se află greșite în expunerile de mai înainte și, potrivit cu propășirea poporului și îmbunătățirea cunoștințelor, crește și se dezvoltă și arborele științei sale. Fiecare timp oglindește, în lucrările istorice ce înfățișează, cunoștința de atunci a poporului asupra trecutului său. Fiecare timp este deci în drept să aibă istoria lui"¹⁹. Aceeași constatare este făcută de Nicolae Iorga în perioada interbelică²⁰. Iată de ce înlăturarea din lecții a faptelor depășite și înnoirea informațiilor ocupă un loc prioritar pe agenda de lucru a profesorului.

2) *Să respecte raportul dintre istoria ca știință și istoria ca obiect de învățămînt.* Conținutul istoriei ca obiect de învățămînt cuprinde atît faptele și fenomenele istorice majore, clarificate, selectate riguros din știința istoriei, cît și

categoriile de cunoștințe cu o mare valoare formativă (teorii, opinii, puncte de vedere diferite despre unul și același eveniment istoric, surse de informații diverse; ocazii de cunoaștere, înțelegere și comparare a multiplelor civilizații; multitudinea manifestării factorului omenesc, structurilor sociale, politice, etc.), structurate echilibrat pe problematica domeniilor prevalente: mediu, demografie, economie, social, politic, cultural, religios, mentalități ș.a, concepte, noțiuni, termenii tehnici, probleme de atins, arii și experiențe de învățare etc. În practica de la catedră ținem seamă atât de aspectul calitativ, cât și de cel cantitativ ale acestei cerințe.

Din punct de vedere calitativ, de importanță majoră este *selectarea numai a acelor date, fapte, evenimente care au semnificație deosebită în evoluția istoriei, constituind momente cruciale și care reprezintă fidel cele mai noi și autoritare cuceriri istoriografice, teze, opinii, surse de mare cuprindere a problematicii istorice și cu reale rezonanțe în formarea personalității*. Informațiile vehiculate de profesor și elevi să se fundamenteze pe izvoare, pe tot felul de mărturii istorice, tratate critic. Numai așa lecția de istorie poate fi obiectivă, adică nepărtinitoare sau imparțială, reușind să dea elevului sentimentul adevărului, certitudinii, dar și toleranței că faptele prezentate au avut un caracter concret și ele sînt dovezi ale spiritului creator al omului. Numai fiind la curent cu nivelul atins de cercetările istoriografice, profesorul poate stimula spiritul critic, polemica, toleranța în rîndul elevilor. Înnoirea cunoștințelor cu cele mai recente descoperiri ale cercetării istorice nu trebuie să reprezinte un spor cantitativ, ci mai ales o creștere calitativă în sensul *prelucrării de către elev* a datelor, faptelor și fenomenelor mai reprezentative, ținînd cont și de valoarea lor educativă. Aspectul calitativ trebuie privit, însă, și din perspectiva modalităților de învățare a conținutului, în chip activ, organizat și sistematic, adică de îmbinare a conținutului științific cu reprezentarea lui într-o formă participativă, demonstrativă.

Sub raport cantitativ, față de știința istoriei care nu are limite, volumul de informații prevăzut de programă poate fi restrîns sau extins între limitele minimă și maximă ale acesteia, în așa fel încît să se ajungă la un *optim cantitativ* accesibil elevilor din clasa respectivă, în funcție de capacitatea și ritmul lor de muncă²¹. Activitatea profesorului de istorie să se bazeze pe principiul "non multa sed multum". Să oferim elevilor un volum mic de informații, dar care să cuprindă cunoștințe de istorie cheie, esențiale, idei ancoră, date pilon ale arhitecturii lecției, pe care *să le descopere prin efort propriu și să le studieze mai profund, la nivelul reflecției*. În acest sens, deosebit de convigătoare sînt următoarele afirmații ale lui Anatole France: "Nu vă mîndriți cu predarea unui număr mare de cunoștințe. Stîrniți numai curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scînteia". Iar marele poet Mihai Eminescu, care a fost și revizor școlar, scria: "Școala n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine, ci o gimnastică a întregii individualități a omului; elevul nu este un hamal care să-și încarce memoria cu saci de coji ale unor idei străine și care geme sub povara lor, ci un om care-și exercită

toate puterile proprii ale inteligenței". Exersarea capacității elevului de a gândi, de a înțelege, de a deduce, de a interpreta un fapt istoric, de a comunica în diverse moduri cele descoperite îi permite profesorului de a-l învăța mai repede cum să învețe. Elevul trebuie antrenat să gândească, să producă, să creeze, nu numai să repete ceea ce îi explică profesorul căci, "de vreme ce există enciclopedii, dicționare, glosare, nici nu trebuie să i se pretindă elevului să devină o enciclopedie", sau, așa cum afirma W. Metzger, unii profesori mai consideră elevul "ca fiind un burete ce absoarbe știința pînă la saturare, iar, prin presare, o redă"²². Conținutul științific al lecțiilor este structurat echilibrat pe problematica tipurilor de cunoștințe privind diversitatea economică, dinamica forțelor sociale, multitudinea formelor politice, varietatea valorilor culturale plasate în spațiul și timpul istoric și în funcție de sistemul de noțiuni fundamentale de istorie.

3) *Să elaboreze conținutul fiecărei lecții de istorie în concordanță cu obiectivele informaționale și formative ale acesteia, cu notiunile pe care le formează sau cu care operează, asigurându-se unitatea indispensabilă dintre cunoaștere, trăire, acțiune.* Profesorului de istorie i se cere să aibă "ochi de vultur" pentru a alege din mulțimea informațiilor numai acele date care alcătuiesc fondul de bază al lecției, cu ajutorul căruia să reconstituie faptele istorice, în liniile sale esențiale, și să le explice cauzal, funcțional și axiologic. Pentru aceasta, profesorul trebuie să stăpînească problemele fundamentale de istorie națională și universală, să-și lărgească continuu orizontul profesional, să aibă o privire de ansamblu asupra întregii materii care se predă în școală, să cunoască bine manualele și programele școlare. În activitatea practică de analiză și de selecție a conținutului învățării, dintre greșelile întâlnite, două sînt mai frecvente: a) confundarea rezultatelor educative scontate (ce trebuie să știe sau ce trebuie să știe să facă elevul la sfîrșitul lecției) cu conținutul învățării (ceea ce știe sau ce știe să facă profesorul de istorie ca specialist) și b) selectarea unui conținut de învățare nepotrivit "structurat" cu obiectivul operațional urmărit. Pentru a evita greșelile menționate, selecționarea corectă a conținutului învățării impune efectuarea următoarelor operații: stabilirea cîmpului de informații, priceperi, deprinderi la care se referă obiectivul operațional (tematică, capitol de manual, temă etc.); întocmirea unei liste complete de informații, teme, probleme, subiecte care au legături directe cu obiectivul stabilit; selectarea, din lista pe care am alcătuit-o, a acelor informații, probleme, subiecte care contribuie în primul rînd, în mod esențial, la realizarea obiectivului stabilit: *pentru orice obiectiv informațional* (ce trebuie să știe elevul la sfîrșitul predării-învățării lecției de istorie) *se alege* în mod prioritar conținutul informațional (cunoștințe, informații etc.); *pentru orice obiectiv formativ* (ce trebuie să știe să facă elevul) selectăm, în primul rînd, conținutul formativ (priceperi, deprinderi, abilități, capacități ș.a.). Acesta reprezintă conținutul esențial ce trebuie învățat²³. Prin urmare, triada și ierarhia în lumina cărora se concep și se desfășoară lecțiile de predare-învățare-evaluare a istoriei se prezintă astfel: 1) cunoștințe; 2) priceperi și obișnuințe; 3) atitudini și

capacități intelectuale. Astăzi, această ierarhie este din ce în ce mai insistent contestată, impunându-se, în consonanță cu evoluția științei și cu aspirațiile persoanelor, o nouă triadă a obiectivelor: 1) atitudini și capacități spirituale; 2) priceperi și obișnuințe; 3) cunoștințe (concepte și metodologii)²⁴. Cel care știe să învețe și să selecteze este mai valoros decât cel care a reușit să îngurgiteze, în perioada învățării școlare, cantitatea imensă a cunoștințelor înscrise în programele și materialele școlare (învățând fără plăcere și uitând apoi cu plăcere)²⁵. Dacă deplasăm centrul de greutate de pe obiectivele informaționale pe cele formative realizăm un învățământ istoric formativ instructiv.

4) *Să stabilească locul și rostul lecției în ansamblul temei, capitolului sau materiei pe care o învață. Să cîntărească adevărata ei valoare formativ-instructivă, analizînd cauzele faptelor istorice, antecedentele, legăturile și urmările lor.* Aspectul calitativ al lecției trebuie privit și din perspectiva modalităților de înfățișare a conținutului, explicînd faptele istorice în procesul apariției, dezvoltării și dispariției lor, în strînsă conexiune cu spațiul istoric și cu împrejurările epocii în care s-au produs. În predarea-învățarea lecției *Marea Unire din 1918*, la clasele a VIII-a și a XII-a, analizăm multitudinea factorilor care au contribuit la realizarea acestui proces și consecințele lui pentru epoca contemporană. Această manieră de realizare a lecției facilitează înțelegerea proporțiilor și gravității actelor de violență din anul 1940, cînd factori externi au intervenit brutal în procesul firesc de dezvoltare a României, întrerupîndu-l și impunînd, prin forță și amenințarea cu forța, ruperea din trupul țării a unor întinse teritorii locuite de români. De aici izvorăște necesitatea de a trata complet lecțiile: *Al doilea război mondial și România în perioada 1944-1947*. Intoxicația patriotardă din anii dictaturii comuniste nu anulează eforturile de realizare a educației naționale, ci, din contra, o impune într-o manieră firească, așa cum au înțeles românii să o cultive cu tact și să o țeară cu măiestrie dintotdeauna. "Dacă istoria în genere, arăta A .D. Xenopol, te face să iubești omenirea, istoria poporului din care faci parte va deschide inima ta către dînsul. Nu este deci putere care să învieze mai tare patriotismul decât istoria propriului tău popor"²⁶. Dar educația civică nu se realizează prin invocarea îndemnurilor sentimentale ale istoriei. Aceasta este o formulă patriotardă, declarativă, dăunătoare nu numai instrucției, ci și educației. Educația civică se întemeiază pe suportul științific al disciplinei, pe explicații raționale, pe justificări plauzibile, pe relevarea adevărului istoric²⁷. Realizarea educației prin instrucție este cea mai puternică educație. Și nu numai prin victorii, ci și prin înfrîngeri. La Războieni, la 26 iulie 1476, "s-a prăpădit boierimea cea vitează a Moldovei" (I. Lupaș). În amintirea luptei din 26 iulie 1476, Ștefan cel Mare a construit, în 1496, o biserică. S-au descoperit aici craniile celor căzuți pe cîmpul de luptă. Este primul mausoleu. Cînd parcurgeți traseul Hanul Ancuței - P. Neamț, vizitați și biserica-mausoleu de la Războieni. Pisania acestui edificiu recunoaște înfrîngerea și sacrificiile țării în cuvinte pe cît

de simple, pe atât de emoționante: "Și cu voia lui Dumnezeu au fost biruți creștinii de păgâni și au căzut acolo mulțime mare de oșteni ai Moldovei".

5) *Să respecte logica științei istorice*, care cere ca, în fiecare lecție, să ne concentrăm asupra esențialului, să relevăm ideile de bază în jurul cărora se axează întregul conținut, să punem la punct întreaga arhitectură conceptuală a lecției. La clasa a XII-a, domnia lui Al. I. Cuza (1859-1866) este tratată ca o lecție distinctă de epoca marilor reforme. Logica istoriei ne arată că este necesar să le tratăm într-o singură temă. La clasa a V-a, *Răscoala lui Spartacus*, potrivit logicii științei istorice, poate să parcurgă următoarele momente: 1) locul și anul izbucnirii; 2) cauzele; 3) forțele participante și conducători; 4) desfășurare; 5) înfrângerea; 6) însemnătatea; 7) urmările răscoalei. Această structură este indispensabilă pentru formarea corectă a noțiunii de răscoală, pentru stabilirea conținutului și sferei acestei noțiuni, în clasa a V-a, și a consolidării ei.

6) *Să respecte logica didactică*, care impune prelucrarea și adaptarea conținutului lecției la particularitățile de vârstă ale elevilor, la nivelul dezvoltării psihice și al capacităților de asimilare a informației de către aceștia, adecvându-se stilul didactic la diferitele situații. Îmbinând armonios erudiția, obiectivitatea cu frumusețea expunerii, profesorul va satisface atât adevărul și frumosul, cât și obținerea performanțelor scontate. Asigurarea acurateței științifice a conținutului lecției cere ca prelucrarea datelor, faptelor, evenimentelor istorice să nu denatureze sensul științific al informației. Profesorul trebuie să evite extremele: 1) *încetinirea dezvoltării psihice*, când conținutul lecției de istorie este sub posibilitățile de asimilare și 2) *apariția supraîncărcării*, când conținutul și stilul depășesc aceste posibilități. Eficiența învățării crește atunci când predarea este bine organizată și conduce elevul pe firul logic prin formulări orientative accesibile, când fiecare paragraf este elaborat coerent prin centrarea acestuia pe o idee fundamentală unică, când se asigură o densitate optimă a informațiilor esențiale și un ritm de expunere adecvat, când se formulează titluri de lecții sugestive.

7) *Să organizeze conținutul lecției de istorie în viziune interdisciplinară - preocupare centrală în didactica modernă*. Realizarea acestei cerințe izvorăște din specificul istoriei ca obiect de învățământ multidiscplinar, eficiența lui fiind maximă mai ales în formarea sistemului de noțiuni de istorie. *Renașterea în literatură* oferă elevului prilejul de a descoperi că o parte a literaturii este inspirată din faptele trecutului. În lucrarea sa *Principele*, Niccolo Machiavelli arăta că acesta se călăuzea, în reorganizarea și unificarea Italiei, numai de rațiunea de stat. Celelalte principii morale erau respectate numai în măsura în care erau utile intereselor statului. După părerea sa, unitatea Italiei trebuia realizată cu toate mijloacele, chiar și cu cele amorale, mai ales că acestea se întrebuițau atât de frecvent și în alte state vecine. Elevii constată că, folosind comicul de limbaj și urmărind să ridiculizeze ignoranța unuia dintre personajele sale, I. L. Caragiale îi oferă ocazia să afirme: "Scopul scuză mijloacele, a spus nemuritorul Gambeta". Folosindu-se de harta

geografică a Africii în predarea-învățarea temei *Viața economică și socială în Orientul Antic*, elevii sînt solicitați să explice expresia: "Egiptul este un dar al Nilului".

8) *Să integreze organic elementele de istorie locală în cadrul istoriei patriei și a acesteia din urmă în istoria universală*, nu pentru a supraîncărca memoria elevilor, ci pentru a spori forța de convingere a cunoștințelor de bază ale lecției. Predînd elevilor clasei a VII-a neoliticul pe teritoriul patriei noastre, profesoara A. L., din Piatra - Neamț a proiectat un diapozitiv color, pe care-l comentează cu elevii:

A. L. - Ce distingeți pe ecran?

E - Gînditorul de la Hamangia.

A. L. - Caracterizați această statueta.

E. -Gînditorul de la Hamangia, prin atitudinea și stilizarea sa, pare un adevărat precursor al sculpturii moderne.

A. L. - Piesa proiectată pe ecran nu este Gînditorul de la Hamangia. Ea a fost descoperită la Târpești, județul Neamț. Cum am putea denumi această statueta ?

E. - Gînditorul de la Târpești.

A. L. - De ce a-ți denumit-o astfel ? Reprezentînd una din cele mai importante contribuții la îmbogățirea patrimoniului cultural al Europei preistorice, cultura Cucuteni este o reflectare directă a stadiului avansat pe care-l atingea comunitatea cucuteniană neolitică de pe cuprinsul de azi al țării noastre²⁸.

9) *Să întocmească o minimă bibliografie selectivă care să fie recomandată elevilor doritori să-și completeze sau să-și îmbogățească cunoștințele de istorie*, mai ales celor din ultimele clase liceale.

10) *Să încheie fiecare lecție cu o concluzie care să conțină reliefaarea unei idei fundamentale, desprinderea permanențelor, a forțelor care însoțesc sau impulsionează evoluția societății, cu înțelepciunea unei maxime sau a unui proverb.*

Prin urmare, selectînd, organizînd și prelucrînd informația, profesorul și elevii intervin creator în determinarea conținutului concret al lecției, valorifică critic și inovator programa și manualul, facilitează transformarea valorilor în sine în valori pentru sine, în convingeri, în acte de conștiință și conduită civică. Pertinența și suplețea obiectivelor educaționale, înnoirea cunoștințelor, selecția și flexibilitatea conținutului învățămîntului istoric, promovarea evaluării obiective și exacte, utilizarea metodei sistemice în proiectarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea procesului de predare a istoriei reprezintă aspecte de finețe, calitative, ale unui model de învățămînt de tranziție, care situează în centrul tuturor deciziilor în materie de educație *elevul*, pe cei care învață.

1 Bogdan Teodorescu, *Prezent și viitor în învățămîntul preuniversitar de istorie*, "Tribuna învățămîntului", nr. 42, 1992; Idem, *Optimizarea activităților de instruire*, "Tribuna învățămîntului", nr. 46, 1994.

- 2 Laura Căpiță, Monica Plesciuc, *Istoria în învățământul gimnazial. Probleme deschise și soluții*, "Revista de pedagogie", nr. 1-2, 1993, p. 81
- 3 Gh. Tanasă, Ștefan Arsene, *Istoria Românilor. Epoca antică și medievală. Culegere tematică școlară*, Chișinău, 1993, p. 3.
- 4 A.D.Xenopol, "Convorbiri literare", 1871, nr. 20, p. 319.
- 5 Apud Gh.Tănase, *Opera lui Nicolae Iorga și predarea-învățarea istoriei în școală*, "Analele științifice ale Universității <<Al. I. Cuza>> din Iași", serie nouă, Istorie, tomul XXXVII-XXXVIII, 1991-1992, p. 231.
- 6 R.Dottrens, G.Milaret, W.Rost, M.Ray, *A educa și a instrui* (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, p.19.
- 7 G.Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, p.83.
- 8 L.Căpiță, M.Plesciuc, *Proiect. Obiective și conținuturi pentru istorie. Gimnaziu*, București, 1993, p.4.
- 9 *Ibidem*, p.3.
- 10 *Sinteze pe teme de didactică*, "Tribuna școlii", nr. 325, 1989, p.5.
- 11 N.Radu, *Cîteva "trezeci" esențiale în proiectarea conținutului învățământului*, în "Revista de pedagogie", nr. 42, 1993, p.36.
- 12 Simion Mehedinți, *Profesorul, temelia tuturor reformelor școlare*, București, Editura Socec, 1929
- 13 Gh.Tănasă, C.Chioralia, *Discontinuități între ciclurile de învățămînt I și II*, în "Cronica", nr. 32 (1228) din 11 august 1989, p.6.
- 14 N.Opreșcu, *Tipuri de învățare și ierarhizarea lor*, "Revista de pedagogie", nr. 3, 1983.
- 15 Al.Zub, *Istorie și istorici în România interbelică*, Iași, Editura Junimea, 1989; I. Orghidan, *Ideii pedagogice înaintate în gândirea lui A.D. Xenopol*, "Revista de pedagogie", nr.8, 1987, p. 58-59.
- 16 A.D.Xenopol, *Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi acel al istoriei*, Iași, f.a., p. 62.
- 17 N.Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, Ediția a III-a, București, 1944, p. 44
- 18 L.Căpiță, M. Plesciuc, *Jurnal de idei cultural-pedagogice și metodice (Considerații asupra manualului de istorie)*, "Studii și articole de istorie", LIX, 1991, p.111
- 19 A.D.Xenopol, *Precuvîntare la ediția I*, în *Istoria Românilor în Dacia Traiană*, Ediția a II-a, vol I, București, 1914, p. 9.
- 20 N.Iorga, *op. cit.*, p. 104.
- 21 I.Cerghit, coord. și colab., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 85.
- 22 Apud T.Mucică, M.Perovici, *Cabinetul de istorie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 137,140
- 23 I.Jinga, I.Negreț, *Cum pot fi valorificate mai riguros resursele educaționale ale activității didactice*, "Revista de pedagogie", nr.3/1982, p.56.
- 24 George Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, p. 82-83.
- 25 *Ibidem*, p. 84.
- 26 Apud Pompiliu Teodor, *Evoluția gândirii istorice românești*, Cluj, Editura Dacia, 1970, p. 239.
- 27 Gh.Platon, *Necesitatea și demnitatea istoriei*, în vol. *Profesorul Ilie Grămadă la 70 ani*, Iași, 1984, p. 19.
- 28 Ana Lăcătușu, *Valorificarea elementelor de istorie locală în lecții și în activitățile extrașcolare comunicare prezentată la faza finală a celei de a III-a ediții a acțiunii metodico-științifice Creativitate și eficiență în învățămînt*, Piatra-Neamț, 19-20 iunie 1987.

REFORMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI: CURRICULUM PENTRU ISTORIE

Laura Căpiță

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ne permitem să comentăm trei dintre aspectele comentate mai sus:

- situarea elevului în centrul tuturor deciziilor cu privire la educație solicită din partea obiectelor de studiu o mare flexibilitate, care s-ar traduce în capacitatea acestora de a asigura "ocazii de învățare" multiple și "suporturi de învățare" numeroase (Hummel, Ch., 1988, 23-25);
- valoarea studierii tuturor spațiilor istorice este mult afectată datorită dificultății cu care, în limita bugetului de timp aflat la dispoziție, se pot studia în profunzime aspectele semnificative ale istoriei; faptul a sporit ideile "de-a gata" în detrimentul "descoperirii" și "reconstruirii" trecutului;
- surprinderea procesului de proiectare în cadrul celor trei nivele a permis reflecția cu privire la necesitatea unor principii care să fundamenteze demersul construirii curriculum-ului și realizarea operațiilor de selectare, ordonare și interrelaționare în legătură cu elementele constitutive ale acestuia.

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

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

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

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

(a) asigurarea caracterului dinamic și deschis al studiului istoriei;

(b) renunțarea la criteriul compartimentării obiectului de studiu în "istorie universală" și "istorie a românilor" și opțiunea pentru un decupaj didactic nou, care a vizat studierea integrată a istoriei naționale și a celei universale;

(c) construirea curriculum-ului în jurul unor competențe și atitudini esențiale în formarea personalității, exprimate prin intermediul obiectivelor educaționale;

(d) echilibrarea raportului dintre tipurile de cunoștințe implicate de studierea trecutului și dintre istoria locală - istoria națională - istoria universală, materializat printr-un tip particular de prezentare a conținutului;

(e) urmărirea progresului în învățare și experiență.

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

- înțelegerea și reprezentarea timpului istoric;
- înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric;
- cunoașterea și utilizarea surselor istorice;
- însușirea și utilizarea limbajului de specialitate în comunicarea cunoștințelor;

- descrierea, analiza și interpretarea unei situații istorice;

- înțelegerea cauzalității și a schimbării în istorie;

- formarea deprinderilor de muncă individuală și dezvoltarea capacității de investigație.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- un set de sugestii privind evaluarea performanțelor obținute.

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

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

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

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

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

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

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

(a) înnoirea informației;

(b) valorificarea categoriilor de cunoștințe cu potențial educativ ridicat (interpretarea faptelor istorice, cunoașterea și utilizarea izvoarelor istorice, modele de cercetare specifice domeniului);

(c) structurarea conținutului astfel încît se conturează mai clar domeniile realității studiate prin istorie și este posibil transferul de cunoștințe în interiorul obiectului de studiu și în demers disciplinar;

(d) o flexibilitate a conținuturilor care permite elaborarea unor manuale alternative și libertatea de acțiune a profesorilor în procesul didactic.

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

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

BIBLIOGRAFIE

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

Anexă

Înțelegerea cauzalității și a schimbării în istorie

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

ETNOCENTRISMUL ȘI MANUALUL DE ISTORIE

Lucian Nastasă

Fără a intra prea mult în problematica manualelor de istorie, câteva considerații se impun totuși din capul locului, nu fără legătură cu tema ce ne-am propus-o. Evident, scopul a fost de a oferi elemente de reflexie și de discuție (și nu de a dezvolta teze), deoarece reforma manualelor a devenit o necesitate ce nu mai suportă amânare, iar sugestiile - din orice direcție ar porni ele - pot contribui în bună măsură la ameliorarea diverselor reprezentări din actuala carte școlară.

Prin importanța reală sau potențială a funcțiilor îndeplinite, prin complexitatea naturii sale, prin bogăția și diversitatea conținuturilor, manualul de istorie concentrează întreaga societate care l-a produs la un moment dat¹, constituind astfel unul din principalele utilaje de formare a mentalităților. El reprezintă în primul rând *suportul* materialului educativ, multă vreme privilegiat și adeseori singurul la care tinerii au acces. Totodată, manualul este *depozitarul* cunoștințelor dobândite pînă la un moment dat și apreciate ca necesare de societate; sub acest unghi, el reflectă deformat, incomplet sau decalat, însă totdeauna revelator prin schematismul său, stadiul cunoștințelor istorice ale unei epoci, principalele aspecte și stereotipii ale societății, atitudinea față de cetățenii ei și față de vecini etc. Apoi, manualul este un *instrument pedagogic* în care se reflectă structurile, metodele și condițiile învățămîntului istoriei. În sfîrșit, el constituie un *vehicul* ce răspîndește prescripțiile cuprinse în programe, un anume sistem de valori, o ideologie, o cultură, reprezentînd astfel principalul mijloc de îndoctrinare a tinerei generații careia i se adresează.

Așadar, ca produs al societății, cartea școlară de istorie exercită mai mult decît manualele altor discipline o anume putere asupra colectivității. Evident, aceasta nu poate fi disociată de prestigiul autorilor, de artificiile grafice care au evoluat odată cu progresele tehnicii tiparului, de seducția imaginilor etc, provocînd apetitul publicului față de sacralizarea trecutului național. Fără a exagera, putem afirma că manualul a fost și este, alături de manifestările publice aniversative (ce cunosc o scenografie cît mai atractivă, "cîmpenească"; vezi, mai recent "Călugăreni-400"), suportul intelectual primar de educație prin focalizarea și vehicularea idealurilor noastre.

Din această perspectivă, câteva interogații s-ar impune de la sine: de ce o nuanțare atât de rigidă în titulatura manualelor de clasa a XI-a și a XII-a, adică *Istoria românilor* și nu a *României*? Se dorește astfel proiecția imaginii doar a unui grup determinat sau al societății globale? Ce ideologii și ce sisteme de valori sînt susceptibile a vehicula? Care sunt stereotipiile înfîlnite? Ce fel de mentalitate colectivă încearcă a forma? Limbajul utilizat este cel adecvat unui proces de educație modern? etc, etc. Sunt acestea doar câteva probleme ce s-ar pune în fața oricărui demers de acest gen și care urmărește finalități mai mult sau mai puțin declarate. Pentru că, la urma urmei, explicarea trecutului depinde de tipul de interogație la care e supus acesta, de alegerea materialelor, de felul în care este ordonat, de sistemul de concepte (subordonate unui cod lingvistic) ș.a. Istoria nu este doar tentativa de a exhuma trecutul, ci de a-l pune în perspectivă pînă în contemporaneitate, cu alte cuvinte ea constituie în procesul educativ reflexia *a posteriori* asupra semnificațiilor unor fenomene.

Sub acest unghi, *Introducerea* la actualul manual de clasa a XI-a (istoria românilor din cele mai vechi timpuri pînă în pragul epocii moderne, autori Mihai Manea, Adrian Pascu și Bogdan Teodorescu), este mai mult decît sugestivă, putînd astfel să discernem proiectele conștiente ale autorilor, nu fără legătură cu imperativele de moment ale ministerului de resort, ale noii ordini politice instituite după 1989 și ale ideologiilor dominante (manualele de istorie rămînînd în continuare monopol de stat, unice și obligatorii), străine conceptului de istorie apolitică și neutră, subordonată doar rafinamentului cultural și promovării intelectuale. Manifestînd o îngustime conceptuală dezarmantă, autorii au optat pentru titlul de *Istoria românilor*, motivațiile înscriindu-se într-o lungă tradiție etno-centrică ce a pus, încă din a doua jumătate a secolului trecut, bazele *miturilor* istoriei naționale, în sensul cel mai extrem, care exprimă - la modul simbolic - o realitate ascunsă, dar activă. Reflecția lui Eugen Ionescu pare astfel a necesita noi conotații, nu lipsite de interes și mereu actuale: "Le mythe est une exagération, une amplification, une <absolutisation> d' une certaine vérité et d' une vérité certaine"².

Autorii manualelor nu țin însă seama că noțiunea de *România* este într-adevăr de ordin istoric, dar care acoperă totuși un conținut geografic și evocă un anumit spațiu din centrul și sud-estul Europei. Dacă noțiunea pe care au evitat-o este definită prin câteva caractere geografice - iar autorii nu au neglijat cadrul fizic, din care au decelat aspectele naturale ce au impus sau sugerat un teritoriu politic mai omogen, argument pentru a se putea integra și istoria românilor din Basarabia, însă doar la modul declarativ -, se știe însă că o regiune este în primul rînd rezultatul înfățișării pe care i-a dat-o omul: organizarea spațiului agricol și urban, structurile și peisajele industriale, implantările etnice, stilurile arhitecturale (de la simpla casă și pînă la complicatele sisteme de fortificație) ș.a. - totul contribuind la recunoașterea unui teritoriu unitar, cînd se definește prin caractere comune, sau eterogen, în zonele de limită sau de tranziție spre alte spații. Or, actualele manuale

de istorie sunt cât se poate de respectuoase față de vechile programe școlare, fidele aceluiași decupaje temporale, utilizând aceleași concepte, punând în scenă aceiași eroi, propunând aceleași vulgarități istorice, vehiculând *neschimbatele* noastre valori naționale și patriotice prin sintagma *istoria românilor*.

Se omite însă cu bună știință că istoria României include și istoria altor etnii (mai mult sau mai puțin reprezentative numeric), o multitudine de tradiții, limbi și culturi răspândite inegal într-un spațiu relativ redus și cu o mare densitate. Oricât s-ar încerca escamotarea acestui aspect, au existat efecte mutuale pe toate planurile, s-au format structuri comune (dificil de cernut empiric), care profilează imaginea unui întreg în diversitate.

Deși autorii manualului de clasa a XI-a și-au propus să prezinte "devenirea poporului român în strânsă legătură cu viața locuitorilor maghiari, germani, sârbi, bulgari, turco-tătari, ucrainieni, evrei, armeni" ș.a. (p.7), conținutul propriu-zis al materiei este departe de așa ceva. Se perpetuează astfel concepția romantică și naționalistă a unui popor, limbi și culturi pure. Or, se uită faptul că în estul Europei doar două țări pot fi considerate ca omogene din punct de vedere etnic: Polonia și Ungaria. În primul caz, coeziunea națională și religioasă este cea mai remarcabilă (95% sunt polonezi); în al doilea, deși 96% sunt maghiari, peisajul confesional este ceva mai complex, prin prezența unei importante minorități protestante. A ne construi, deci, manuale în concurență cu cele maghiare, bunăoară, este o falsă problemă, fiind vorba de situații sensibil diferite. Vrem, nu vrem, Transilvania prezintă trăsături specifice în ce privește plurietnicitatea și pluriconfesionalitatea. Aici coexistă creștinismul oriental și cel occidental, aici a pătruns reformismul, înțelnim marile stiluri ale culturii europene (romantic, gotic, renescentist, baroc și clasic). Maghiaritatea în acest spațiu a existat și există, chiar dacă acum este redusă numeric, "minoră" sub aspectul instituțiilor și al forțelor sufletești. A o exclude din manualele de istorie, cu tot ceea ce a creat ea în plan politic, economic și cultural, înseamnă a săvârși o flagrantă inegalitate între toți supușii statului român.

Trebuie să admitem că atât indivizii, cât și grupurile etnice, confesionale, sociale etc sunt marcate nu numai de o conștiință proprie, o identitate comună, dar și de alte conștiințe, de alte identități. Conștiința individului capătă numeroase conținuturi prin care își manifestă indiferența sau se identifică cu mediul ambiant, familia, profesia, oamenii ce-l înconjoară, cu un grup politic sau religios, cu statul unde trăiește. Totodată, individul ori colectivitatea nu pot fi definite doar prin dispozițiile genetice (invocate în cazul evreilor, de pildă), cadrul natural și social, prin relațiile economice etc, ci mai ales printr-o *memorie istorică*, prin apelul la trecut, cu o privire asupra situației actuale. Omul are conștiință istorică chiar dacă ea nu se raportează decât la un secol ("memoria comunicativă") sau la un cadru mai larg, pe mai multe veacuri. În acest context, el poate fi conștient de istoricitate prin tradiție orală sau pe cale științifică. Însă așa cum se prezintă manualele noastre de istorie - pe care sunt nevoiți a le învăța și minoritarii -, cu concepții uniformizante,

cu totul anacronice, mai mult stimulează tendințele naționaliste, centrifuge. Pentru că o bună parte din cei ce sunt siliți să-și însușească programa școlară actuală se simt excluși din această *istorie românească* incompletă și inegalitară. Iar aici nu ne gândim doar la acea comunitate încă reprezentativă în cadrul statului român (maghiarii), ci și la altele care, deși sensibil împușinate acum, au jucat cândva un rol determinant în evoluția societății românești. Nu se amintește, de exemplu, nimic despre populația evreiască care, din a doua jumătate a sec.XIX, a manifestat mereu și aproape oriunde în România o mare forță competitivă pe piața economică și în profesiile liberale, jucând un rol major în evoluția noastră spre modernitate. Dacă la toate acestea adăugăm suma performanțelor colective de natură spirituală și practicile intelectuale moderne în domeniul politice, cultural-estetice, literare, filosofice, științifice, avem imaginea unei comunități definite nu numai prin credința și practica religioasă, dar mai ales prin supra-reprezentare și supra-calificare. Ignorându-se rolul evreilor în procesul devenirii noastre, se dă satisfacție exigențelor unui neo-naționalism populist, suficient de evident la ora actuală și chiar agresiv uneori.

În atari împrejurări, minoritarii caută să se identifice cu ceva, cu o memorie istorică pe care întocmitorii de manuale le-o refuză cu obstinație. Și în cadrul acestui efort, evident, ei își îndreaptă interesul spre trecutul propriei lor colectivități, creind o istorie paralelă, invocând evenimente cu putere de sugestie, prin care se pot recunoaște. Este explicabil, astfel, cum o statuie precum cea a lui Matei Corvin, din Cluj, se integrează peisajului simbolic al istoriei comunității maghiare și cum orice tentativă de a o subsuma imperativelor noastre naționaliste generează reacții de nemulțumire, fracturând o entitate care se întemeiază pe coexistența seculară a diverselor etnii, limbi și culturi. (De altfel, personajul invocat sugerează cel mai bine această simbioză)³. Așadar, *memoria istorică* este, fără îndoială, o chestiune de nivel social, de grup etnic sau confesional etc.

Pe de altă parte, în materie de educație, revendicarea istoriei ca *națională* nu corespunde la nimic, decât în măsura în care constituie o reacție a statului dominant. Chiar și în acest ultim caz, noțiunea de "domeniu național" este nedefinită, puțin clară și extensibilă. Dacă urmărim maniera de abordare a sintagmei în diversele discipline umane (antropologie, sociologie, geografie, istorie, psiho-sociologie etc), ea dă naștere la înfățișări diverse, uneori contradictorii. Iată de ce B.Poche, referindu-se la *problema națională*, conchidea că aceasta este "o terminologie eterogenă, a cărei utilizare publică larg difuzată nu garantează neapărat rigoarea, nici chiar un minim de consens asupra diverselor accepțiuni"⁴.

Se impune așadar o grabnică schimbare atât în sfera manualelor, cât și a educației în general, cartea școlară de istorie riscând să devină (dacă nu s-a și întîmplat) marginală, ba chiar subversivă. Ea trebuie să accepte pozitiv pluralitatea societății românești, sub toate aspectele, prin reliefarea întregului complex de realități istorice specifice, pornind de la ideea că atât principiul etnic, cât și cel

teritorial, separate, nu pot fi invocate pentru a rezolva problema minoritaților. Pentru că o societate modernă, alcătuită din grupe cu interese divergente, este în mod intrinsec conflictuală. Trebuie căutate soluții, create instituții (iar școala ar fi una) care să reducă la minim opoziția, iar nu escamotată orice problemă de acest fel. În acest context, observațiile lui Edward Sapir merită din nou luare aminte: "Dacă o cultură este marginalizată de către o altă cultură, fie chiar și mai valoroasă, nu se poate vorbi despre o împlinire culturală. În acest caz, este indiferent dacă rezultă sau nu un avantaj politic dintr-o astfel de acțiune. Din această cauză, reprezintă o jignire a spiritului uman acea decizie care are drept scop - chiar și neplanificat - impunerea forțată a acceptării unei culturi, calificativ care se poate extinde în același timp și asupra motivelor care argumentează această decizie". Impunerea unei istorii generoase, în care nimeni să nu se simtă exclus din vasta gamă a proceselor istorice care au dus la formarea României moderne, ar fi cea mai eficientă investiție educațională pe viitor.

- 1 Alain Choppin, *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, în "Histoire de l' Education", 9/1980, p.1-25.
- 2 E.Ionescu, *Journal en miettes*, Paris, 1967, p.132.
- 3 Jako Zsigmond, *Despre politica socială Transilvană a regelui Matei Corvin*, în vol. *Cumpăna*. Antologia revistei de cultură "Korunk", ed.Kantor Lajos și Salat Levente, Cluj, 1994, p.77-84; Fuged Erik, *Despre Mathias Rex - la comemorarea a 500 de ani de la moarte*, în vol.cit., p.309-316.
- 4 B.Poche, *Une définition sociologique de la région*, în "Cahiers internationaux de sociologie", vol. 79, 1985, p.225. Vezi și J.-J.Guiomar, *La nation, entre histoire et la raison*, Paris, La Découverte, 1990.

ISTORIA SOVIETO-ROMÂNĂ A LUI ROLLER

Banu Rădulescu

În seria manualelor școlare există multe, care, avînd o notă comună generală, pot fi împrumutate de la popor la popor și nimeni nu suferă nici o pagubă. Așa sunt manualele de fizică, chimie, matematici etc. La fiecare popor există însă un *manual-unicat*, imposibil de înstrăinat, și acesta e *manualul istoriei sale*. El e buletinul de identitate propriu fiecărui popor, cartea de vizită cu care se prezintă în fața lumii întregi. Ca să fie însă așa, această carte de vizită trebuie să conțină date exacte, adică *Adevărul*. Apoi, să fie bine știută, cunoscută aproape pe dinafară de omul care se prezintă cu ea. Cunoașterea aceasta, tocmai fiindcă nu e prea simplă, trebuie începută încă din copilărie, anii liceului urmînd s-o consolideze. Oficiul acestei cunoașteri îl face manualul de istorie.

Toate cele spuse mai sus sînt arhiștiute, nu constituie o noutate. Au știut-o bine și comuniștii, ba chiar prea bine, și, cum scopul lor evident era desființarea identității popoarelor subjugate, n-au ezitat să se repeadă asupra acestui manual-unicat, ca să-l desfigureze, dîndu-i cu totul alt chip: convenabil lor, dar oribil de schimonosit pentru poporul respectiv.

Azi, în perspectiva timpului, privind în urmă, putem afirma fără nici un dubiu, că la noi, în România, prima carte școlară la care au atentat comuniștii de îndată ce au acaparat puterea, la 6 martie 1945, a fost manualul de istorie a poporului nostru. Manual care a încetat imediat să mai fie "de istorie", și a devenit "de propagandă a ideologiei marxist-leniniste".

"Cosmeticianul" acestei malefice operații a fost Mihail Roller.

Dacă sarcina lichidării fizice a elitelor românești și-o asumase Securitatea, prin călăii ei șefi - Pantiușa, Nicolski, Buciukov, Nikanov etc. - sarcina lichidării spirituale a poporului nostru și-a asumat-o un grup de istorici marxist-leniniști, toți școliți la Moscova, avîndu-l în frunte pe Mihail Roller. Securitatea ucidea cu glonțul în ceafă, cu pușcării, bătăi, înfometare etc.; mai subtil, călăul-șef Roller și-a ales drept "unealtă de execuție" manualul de istorie, pe care nu ezita să-l numească "Istoria României" (ediția I - 1947) și să-i arate și destinația: "pentru uzul învățămîntului mediu și al școlilor superioare pedagogice". Victimele Securității se recrutau în genere dintre maturi și oameni în vîrstă. Victimele lui Roller erau în unanimitate tinerii. Asupra lor a acționat această armă perfidă, de fabricație sovietică, pusă la punct de Roller și ajutoarele sale, "istoricii" D. Tudor, Gh. Georgescu, V. Maciu, Gh. Ștefan, Barbu Cîmpina, V. Cherestegiu, S. Știrbu, A. Roman (dupa cum se vede, toți cu nume neaoșe românești, dar oare cîți cu adevărat români?).

Pentru tinerii de azi, elevi, studenți și chiar oameni pe-aproape de 40 de ani, numele lui Roller nu mai înseamnă nimic. Cum nu mai înseamnă nimic nici pseudo-istoricii din gașca lui. Cum nu mai există în circulație nici manualul. El a rămas doar în mintea celor ce au acum între 45-50 de ani și pînă spre 70. Căci în copilăria și tinerețea lor au fost siliți să memoreze aproape 800 pagini de istorie contrafăcută în care, fără exagerare, aproape că nu există pagină care să nu conțină niște falsuri atît de grosolane, încît e de mirare cum le-a suportat pînă și hîrtia. Pentru că *documentația de bază a acestui manual de "istorie" a fost Minciuna*.

Să spunem mai întîi cîteva cuvinte despre ținuta generală a manualului. Și, ca să înlăturăm opinia noastră personală, posibil să fie suspectată de subiectivism, să-i dăm cuvîntul chiar tovarășului Mihail Roller, alcătuitorul-șef al cărții, așa cum își spune el părerea despre propria-i operă. Nouă ne aparțin doar sublinierile. El spune:

"Istoria de față se *deosebește structural* de istoriile scrise pînă astăzi *prin concepția și metoda științifică ce-i stă la bază*". (Prefață la ediția I - septembrie 1947).

Aflăm și care i-a fost "concepția și metoda științifică":

"*Ne-am călăuzit după învățătura lui I.V. Stalin*", după care urmează definiția dată de Stalin privind "știința istoriei" (asupra acestei definiții vom reveni mai jos), indicîndu-se și locul de unde a fost luată: "Cursul scurt de istorie a P.C. (b) al U.S., Editura PMR - ediția III, pag. 168". (Prefață la ediția din anul 1952).

"În analiza problemelor *am avut ca bază* hotărîrile CC al PMR, articolele și cuvîntările tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej și ale altor conducători ai partidului și *îndeosebi fundamentala analiză științifică* a dezvoltării partidului comunist din România din lucrarea tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej "30 de ani de luptă a partidului sub steagul lui Lenin și Stalin". (Prefață la ediția din 1952).

El mai spune:

"Deși un manual trebuie să prezinte tot ce știința a cucerit și nu mai este discutabil în domeniul respectiv (*just - n.n.*), am fost nevoiți ca, odată cu *prezentarea nouă* a unor elemente, să aducem o serie de *explicații în sprijinul argumentării justeței punctului nostru de vedere*". (Ediția I - septembrie 1947).

El dă și cîteva recomandări profesorilor: "... să nu ceară de la elev *datele statistice*" (*firește, fiindcă altfel elevul ar fi aflat ce important era p.c.r., care la 23 august 1944 nu avea nici o mie de membri-n.n.*), după cum îi sfătuiește și pe elevi: "Sfătuim pe elevi să înfrunte greutățile inerente unei *noi înfățișări* a istoriei țării".

Din prefața la ediția din 1952 aflăm că primele ediții au fost revizuite, și ni se spune și unde, și la ce indicații: "La revizuirea manualului am ținut seama de critici aduse manualului "Istoria României" în prefața *ediției ruse* tipărite în anul 1950 *la Moscova*".

Din cele de mai sus se impun cîteva observații, pe care doar un orb le poate ignora. Astfel:

- călăuza a fost învățătura lui Stalin, care, iată cum definește istoria: "Știința istoriei, dacă vrea să fie o *adevărată știință*, nu mai poate să reducă istoria evoluției sociale la acțiunile regilor și șefilor de armată, la acțiunile cuceritorilor și ale subjugatorilor de state, ci trebuie, înainte de toate, să se ocupe cu istoria maselor celor ce muncesc, cu istoria popoarelor". O mai mare minciună și impostură e greu de imaginat. Căci tocmai acest sinistru călău, cuceritor și subjugator de state și popoare, care făcuse propriei persoane o aureolă cum n-a avut în lume nici un rege și nici un șef de armată nicidecum, tocmai el ne vorbește de ... adevărata istorie. Să nu uităm că "istoria" lui Roller se predă în școlile noastre când pe străzi "producătorii de bunuri materiale", "masele celor ce muncesc" se îndobitocseau clipă de clipă strigând în delir: *Stalin! Stalin!*

- baza manualului au constituit-o cuvântările lui Gheorghiu-Dej, acest anal-fabet, Stalinul României la ora aceea, flancat de "alți conducători de partid", o gașcă de nulități și profitori, marea lor majoritate venind în țară călare pe tancurile sovietice și abia știind să vorbească românește; cum era de fapt și Roller și echipa lui de "istorici";

- apărut în 1947 (prima ediție), manualul e "revizuit" în 1950, la Moscova, și nu în România, cum ar fi fost normal, măcar așa, de ochii lumii;

- cu asemenea stăpîni, pe care Roller nici nu-i ține secret, fiindcă zelul lui era să-i mulțumească și să binemerite de la ei, înțelegem că reala noastră istorie a trebuit să ia "noi înfățișări", evenimentele să ia o "prezentare nouă", adică *Manualul de istorie a devenit sursa celor mai aberante minciuni la adresa poporului român*. El era necesar ca să argumenteze "punctul de vedere" al celor mai obediente slugi ale Kremlinului comunist, în zelul lui de a prosti tineretul nostru.

Să mai subliniem câteva lucruri și anume:

1) rapiditatea cu care a fost compus acest manual; prima ediție a apărut în septembrie 1947 (început de an școlar, deci), adică la un an și jumătate de la instalarea primului guvern comunist în România (6 martie 1945); orice om de bun simț, ca să nu mai vorbim de cercetătorul în științe, își dă seama că intervalul de timp e prea scurt pentru alcătuirea unui manual; noi, chiar azi, la 5 ani de la Revoluția din decembrie '89, vedem că nu avem încă un real manual școlar al istoriei noastre; explicația apariției atât de rapide a manualului lui Roller rezidă în faptul că el a fost alcătuit cu mult timp înainte, acolo unde se și hotărâse soarta noastră, adică în laboratoarele de propagandă comunistă de la Moscova;

2) difuzarea lui masivă, ca să ajungă pînă în cel mai mic sat românesc; astfel, în prefața ediției din 1948 (după alungarea regelui, când și "Istoria României", titlul inițial al manualului, devenise "Istoria R.P.R."), aflăm chiar de la Roller că apăruse cea "de-a patra ediție, după opt luni de la cea dintîi"; în mod cert, asemenea uluitor tiraj n-a avut nici o carte în România și nici nu va avea; o carte de 788 pagini, la prețul de 20 lei (ediția din 1952)!; propaganda de partid nu făcea însă economie, și știa bine de ce nu face.

Spuneam mai sus că documentația de bază a lui Roller a fost *Minciuna*; să vedem cum a aplicat-o "istoricul":

- a) prin ignorarea documentului în întregul lui;
- b) prin omiterea din document a unei părți a lui și anume a acelei părți care nu-i servea "punctului său de vedere", vederea partidului;
- c) prin înlocuirea documentului autentic cu un fals document;
- d) prin afirmații fără nici o acoperire documentară; etc., etc.

Pe scurt, el a apelat la toate căile prin care *Minciuna* dizlocă *Adevărul*. Un lucru inadmisibil pentru un autentic istoric. Se știe, orice istoric care se respectă apelează înainte de toate la *document*. Asta e baza de la care pornește și datoria lui elementară e să aducă la vedere documentul. Mai apoi, interpretarea, părerea lui personală contează mai puțin. Or, "istoricul Roller" s-a silit din răspuțeri ca în manualul său, păreri sale - practic, păreri comunistilor români și sovietici - să fie în prim-plan. Asta nu mai e postură de istoric, ci de activist de partid însărcinat cu propagandă. În esență, asta a și fost cartea lui Roller: *Manual de propagandă PCR*. Așadar, minciuna începea chiar de pe coperta manualului care, în loc să fie intitulat ca atare, își zicea "Istoria României".

Cît imens rău a produs acest manual e imposibil de evaluat. El a otrăvit milioane de școlari, serii și serii, care au fost siliți să-i asimileze litera și spiritul nociv și n-a fost o otrăvire perisabilă, de vindecat, ci una remanentă, imposibil de lecuit la foarte, foarte mulți din cei care l-au luat în serios. Căci multora le-a schilodit pe totdeauna și simțirea și mințea. Atunci când toceau buchia acestui manual, ei aveau vârsta între 10 și 18 ani. Azi au 50 - 60 ani. Ei formează un mare contingent al intelectualilor noștri de azi, rămași invalizi mental pe vecie. Ei nu-și mai pot șterge din memorie lozincile strigate în copilărie ("Stalin! Stalin!" sau "Stalin și poporul rus / Libertate ne-au adus" sau "U-Re-Se-Se / Bastionul pacii e!") etc.), alimentate, la școală, de "istoria" lui Roller. Asimilînd o falsă istorie, ei se dovedesc azi incapabili s-o mai reînvețe pe cea adevărată. Așa se și explică unele enorme neadevăruri, minciuni de fapt, precum că "primul președinte al țării a fost domnitorul Cuza" sau că "cel mai mare moșier al țării a fost regele" etc. etc., minciuni clamate fără jenă de la diverse tribune. Ei nici nu sînt de condamnat, ci de plîns, victime încă din fragedă copilărie ale unei asemenea "culturi istorice" cu izvorul în manualul lui Roller.

Între victimele "de elită", să spunem așa, căzute pradă acestui manual s-au aflat toți cei atrași spre studiul istoriei, cercetătorii și viitorii profesori de istorie. Firesc, cartea cu care ei și-au început studiul a fost manualul lui Roller. Cu el se absolvea liceul, cu el se intra în facultate. O facultate (cea de istorie) aflată în atenția deosebită a partidului, căci acolo (ca și la Drept sau la Filosofie) nu se putea înscrie nimeni la examenul de admitere decît pe baza unui dosar riguros întocmit și aprobat de înalte foruri de partid. Știa partidul ce face, asumîndu-și această grijă specială. Pentru că interesul său major nu era să scoată din facultate reali cercetători ai istoriei,

ci devotați activiști de partid, propagandiști. Așa s-a și întâmplat cu toți acei licențiați în istorie care, imprudenți, s-au dedicat studiului istoriei țării noastre. S-au mai salvat doar cei care au abordat studiul istoriei antice sau medievale, cei refugiați în studiul unor timpuri îndepărtate. Dar și ei plătind cu multe abdicări. Restul...? Catedrele de istorie, institutele, publicațiile etc. au devenit oficinele p.c.r. Profesorul sau cercetătorul, vorbind sau scriind, era silit astfel ca, în fața documentului, în fața *Adevărului*, să-și abandoneze imparțialitatea, calitate definitorie *sine qua non* a autenticului cercetător, și să ia neapărat poziția partidului comunist. Priește asta partidului sau nu? Dacă da, bine. Dacă nu, se ignora, se eluda, se cenzura sau se schimonosea. Se apela adică la formele minciunii.

Manualul lui Roller a fost în uzul școlar ani și ani. Mai exact, a fost în uz pînă cînd satrapul Dej a aflat că istoricul Roller a dat peste niște documente privitoare la greva ceferiștilor din 1933, documente care dovedeau că tovarășul Dej ar fi fost în bună armonie cu Siguranța burgheză, mai exact, agentul ei. Dej l-a chemat imediat la el. Bănuind ce-l așteaptă, Roller și-a tras un glonte în cap, chiar în cabinetul său de mare academician.

A dispărut autorul, dar opera lui a rămas. Nu ea ca atare, cît spiritul ei malefic. iar acesta a viețuit și în manualele ulterioare. Cu unele retușuri, desigur. Accentul nemaipunîndu-se cu atîta insistență pe comunismul sovietic, ci pe comunismul din România. Era și de așteptat așa ceva. Stalin murise, locul în Kremlin i-l luaseră niște progenituri din ce în ce mai vlăguite, în vreme ce la noi Dej, copia lui Stalin, viețuia. Cînd Dej a dispărut, locul nu i-a rămas nici o clipă vacant, ci imediat a fost ocupat de un demn succesor, Ceaușescu. În geniala lui persoană, apariție unicat ("o dată la 500 de ani", cum singur se lauda), comunismul din România își afla o "uriașă personalitate", ba chiar planetară (vezi comparațiile cu Cezar, Alexandru Macedon, Napoleon etc. cu care îl gratulau slugile), sinteză a lui Marx, Engels, Lenin și Stalin, toți la un loc. Istoricii României comuniste își găsiseră subiectul, aveau ce să cînte.

Tonalitatea însă, nota de debut a acestei cîntări care ne-a împuiat mințile cu *Minciuni*, trebuie căutată tot în manualul lui Roller. Ea n-a încetat odată cu Revoluția din decembrie '89. Nici n-ar fi fost posibil așa ceva. Un om otrăvit fizic, accidental, prin îngurgitarea vreunei noxe, poate fi salvat printr-o simplă spălătură stomacală. Minteă însă se comportă altfel decît stomacul. Acolo, odată otrava ajunsă, nu mai pleacă, ci lucrează lent, în timp. Ea are perfida calitate să nu ucidă, ci doar să deformeze. Și nu fizic, ci să deformeze partea umană cea mai prețioasă, spiritul. Cum s-a întâmplat cu foarte mulți dintre noi, siliți să trăim în acest viciat climat, infectat zi și noapte de *Minciuna* fabricată cu tenacitate de regimul comunist.

Să nu existe oare nici un remediu pentru a elimina drogul minciunii cu care p.c.r. ne-a inoculat creierele? Noi credem că există. Remediu e *Adevărul*. Numai el poate dislocui și anula minciuna. Operația nu e deloc simplă. Ea cere timp, răbdare. Și perseverența ca adevărul să-l repetăm, să-l repetăm, să-l repetăm... să-l repetăm poate tot atîta timp cît ni s-a repetat minciuna. Unii se vor însănătoși mai

repede. Alții mai încet. Și vor fi și unii care, din păcate, vor muri drogați. Există însă și o mare parte a poporului nostru care, în contact mai puțină vreme cu minciuna, a reușit să nu atingă limita de la care drogul devine de neînlocuit și în final ucide. Partea aceasta e compusă din tineretul țării. Ei, tinerii noștri, au și făcut Revoluția din decembrie '89. În substratul strigătului lor de luptă "Jos comunismul!" s-a descifrat limpede și strigătul de "Jos minciuna!". Căci în esență, asta a fost comunismul: o imensă minciună. N-au reușit atunci decât să înlăture un tiran. Nu însă și piramida de minciuni care îl cocoșase acolo. Ea încă durează și azi susținută tocmai de cei care, hrăniți încă de copii cu o falsă istorie, complăcuți de mult să conviețuiască în minciuni, se tem de adevăr ca dracul de tămâie. O piramidă șubredă care, nu-i nici un dubiu, cândva se va prăbuși total. Prin voința tinerilor de azi care, mâine, maturi, vor lua în mâinile lor rosturile țării, ei conducând-o.

În continuare vom spicui câte ceva din acest mare eșafodaj de minciuni care e manualul de istorie al lui Roller. Spunem "vom spicui", fiindcă e imposibil ca, în spațiul limitat al revistei, să-l demontăm în întregime, într-atât de mare fiindu-i dimensiunile. Aproape nu e poziție să nu conțină o minciună.

Ne vom servi de manualul intitulat "Istoria R.P.R." cu subtitlul "manual pentru învățământul mediu", publicat la Editura de stat didactică și pedagogică în 1952. Facem acest lucru pentru că, așa cum ne spune chiar Roller, e un manual "îmbunătățit" față de cele anterioare.

Ca să nu fim suspectați că intervenim în vreun fel în afirmațiile lui Roller (prin trunchieri de fraze, prin omisiuni de cuvinte etc.), vom cita în întregime paragraful respectiv sau fraza etc., exact așa cum o aflăm în manual. Singura libertate pe care ne-o vom lua - de fapt, o datorie - e ca alături de minciuna respectivă, să spunem noi adevărul. Nu părerea noastră, ci pur și simplu *adevărul istoric*. Uneori însă, minciuna fiind prea evidentă și adevărul impunându-se de la sine, ne vom limita la sublinierea falsului. Iată mai jos o mostră:

Roller: "*La 27 iunie 1940, în urma unei înțelegeri (1) dintre guvernul Uniunii Sovietice și Guvernul Român, Basarabia și Nordul Bucovinei sunt eliberate (2) și astfel se lichidează conflictul teritorial (3) care există între ambele guverne (4), conflict care se născuse (5) în urma intervenției contrarevoluționare a armatelor române împotriva sovietelor în 1918 (6)*" (p.656).

Comentariul nostru: iată o singură frază în care apar 6 minciuni, notate de noi cu cifre, urmate de a 7-a minciună, aceasta prin omisiune; să le luăm pe rând:

Minciuna (1): "... în urma unei înțelegeri"

Adevărul: N-a existat nici o *înțelegere*. A existat doar un *ultimatum* pe care sovieticii l-au adresat guvernului român ca în termen de 4 zile să evacueze Basarabia și Bucovina de Nord. Sovieticii n-au respectat nici măcar litera acestui *ultimatum*, formulat chiar de ei, căci mai înainte de-a expira termenul au și intrat pe teritoriul românesc, ocupând nu numai ce pretinseseră, ci, în plus, *finutul Herța*.

Minciuna (2): "Basarabia și Bucovina de Nord *sînt eliberate*".

Adevărul: Basarabia și Bucovina de Nord, împreună cu ținutul Herța *sînt răpîte*, furate ca în codru.

Minciuna (3): "... se lichidează *conflictul teritorial*".

Adevărul: În privința Basarabiei da, a existat un vechi conflict teritorial, datînd încă din 1812, cînd Rusia țaristă a răpit pentru prima oară Basarabia. Dar în privința Bucovinei de Nord *n-a existat niciodată vreun conflict teritorial*, pe simplul motiv că stăpînirea țaristă sau sovietică *n-a pus niciodată piciorul acolo*.

Minciuna (4): "... (conflictul) exista *între ambele guverne*".

Adevărul: Conflictul n-a fost de ordin guvernamental, ci de *ordin național*. El a fost deschis în 1812, cînd imperialismul rusesc, țarist atunci, a înșfăcat o parte din teritoriul milenar românesc, sfîrtecînd Moldova lui Ștefan cel Mare. Imperialismul acesta, împotriva căruia chiar Marx a protestat, a fost preluat de sovieticii "eliberatori de popoare" și cultivat cu osîrdie. Masiva rusificare a Basarabiei, proces care nu conținește nici azi, arată limpede caracterul *național* al conflictului.

Minciuna (5): "conflict care *se născuse* în urma intervenției etc. etc."

Adevărul: Nu atunci *se născuse* conflictul, ci în 1812.

Minciuna (6): "... în urma intervenției *contrarevoluționare a armatelor române împotriva sovietelor în 1918*".

Adevărul: N-a existat o asemenea intervenție. Armata româna a intrat în Basarabia *la chemarea sfatului țării basarabean care votase alipirea la România*. Ea s-a oprit la Nistru, pe vechea și milenara graniță românească. Intervenția armatei române, dacă e să vorbim de o "inter-venție", s-a făcut în întreaga țară împotriva acelor "revoluționari" care erau de fapt dezertori ruși constituiți în bande tîlhărești, ucigînd și jefuind populația civilă, după bunul lor plac.

Minciuna (7): E o minciună prin omisiune, căci Roller "uită" să menționeze *ținutul Herța*, răpit odată cu Basarabia și Bucovina de Nord.

Adevărul: Ținutul Herța despre care, repetăm, ultimatumul sovietic nici nu aducea vorba, *a fost răpit tot atunci*.

Ne oprim deocamdată aici. Spațiul revistei nu ne îngăduie acum să înmulțim exemplele. Promitem însă cititorilor că în numerele viitoare nu vom conțeni să scoatem la iveală aceste hapuri de otravă care au făcut un infinit rău multor români.*

* Text reprodus din revista "Memoria", 1994, nr.11, p.97-105.

MILENIUL OBSCUR ÎN MANUALELE DE ISTORIE

Oltea Rășcanu Gramaticu

În vederea optimizării învățămîntului istoric se impune, pe lîngă stabilirea obiectivelor generale și operaționale ale acestei discipline și o structurare a conținutului care să permită educarea tinerilor în vederea integrării lor într-o societate în continuă dezvoltare. Acest lucru presupune studierea conținutului pe baza înțelegerii veridice a evenimentelor și fenomenelor istorice, în legătura lor indisolubilă cu condițiile concrete care le-au generat, respectarea logicii științei istorice, prin prezentarea sincronică, unitară a evenimentelor, a succesiunii lor în timp; respectarea raportului între istorie ca știință și istoria ca obiect de învățămînt, în sensul selectării unor momente mai semnificative din istoria națională și universală; introducerea noilor informații aduse de cercetarea istorică, în vederea reevaluării unor concepte, procese sau fenomene istorice; structurarea și prezentarea conținutului istoriei în lumina izvoarelor istorice care să faciliteze dezvoltarea gândirii istorice; realizarea corelării interdisciplinare, în direcția conexării istoriei românilor cu procesele și fenomenele istorice universale, stabilirea unor valențe integrative cu celelalte discipline socio-umane; și nu în ultimul rînd, respectarea logicii didactice, a accesibilității cunoașterii și însușirii de către elevi a noilor cunoștințe. Respectarea acestor principii și norme didactice în prezentarea conținutului istoriei oferă elevilor posibilitatea de a înțelege conexiunile dintre fenomenele din natură și societate într-un tot unitar.

Ne propunem, în rîndurile de față, să urmărim cum se reflectă aceste principii în manualul de istorie a românilor, cu predilecție pentru mileniul I.

Evenimentele din decembrie 1989 au reprezentat și pentru învățămîntul istoric un moment de cotitură, renunțîndu-se la ideologizarea forțată a acestei discipline în numele "umanismului socialist", al aplicării principiilor materialismului dialectic și istoric. Perioada de "tranzitie" postdecembristă a afectat și învățămîntul istoric, cu tot cortegiul de blamări și confuzii inerente. Nu puține erau "vocile" care cereau chiar scoaterea științelor sociale din planul de învățămînt, pentru consecințele nefaste produse prin îndoctrinarea "comunistă" și "ceaușistă" a tineretului. Noua "democrație" impunea reabilitarea valorilor morale ale istoriei naționale.

Pentru a umple vidul care se crease și în acest domeniu, Ministerul Învățămîntului și Științei, reorganizat din mers și nu la exigențele așteptate, a aplicat

măsuri de compromis, menite să "reabiliteze" învățământul istoric. În acest sens, au fost epurate unele pasaje, capitole și chiar lecții, mai ales la istoria contemporană, studiul istoriei făcându-se pînă la evenimentele din august 1944. De asemenea, a fost pus în circuitul școlar manualul de *Istoria Românilor*, elaborat în perioada interbelică de istoricul P.P.Panaiteșcu, care cunoscuse mai multe ediții, ultima în anul 1942. Desigur, era o încercare sortită eșecului, deoarece decalajul informativ și conceptual era prea evident pentru a corespunde exigențelor școlare ale învățământului istoric la sfîrșit de veac. În 1991, Ministerul Învățământului și Științei a girat reeditarea, într-o formă revizuită, a manualului de *Istoria Românilor antică și medievală*, elaborat de profesorul universitar Hadrian Daocovicu, prof. univ. Pompiliu Teodor și prof. Ion Cîmpeanu, pentru clasa a VII-a, cît și a manualului pentru clasa a IV-a, autor prof. univ. Dumitru Almaș.

Pe baza programelor aprobate de ministerul de resort, s-a trecut la elaborarea noilor manuale de istorie a românilor: *Istoria Românilor. Epoca modernă și contemporană*, pentru clasa a VIII-a, autori Octavian Cristescu, Vasile Păsăilă, Bogdan Teodorescu, Raluca Țomi; *Istoria Românilor din cele mai vechi timpuri pînă la Revoluția din 1821*, pentru clasa a XI-a, autori Mihai Manea, Adrian Pascu, Bogdan Teodorescu, *Istoria Românilor. Epoca modernă și contemporană*, pentru clasa a XII-a autori Mihai Manea și Bogdan Teodorescu. Manualele au fost tipărite de Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1991-1992. Pe parcursul celor trei ani de la apariție, aceste trei manuale au strîns atît sufragii, cît și critici vehemente din partea personalului didactic, dar și a unui public mai larg, în mass-media românească. Un rezultat imediat l-ă constituit ediția "revizuită" și "îmbunătățită" din 1993, a manualului care suportase cele mai multe discuții, pentru clasa a XI-a.

Noile manuale au înlăturat unele concepte "osificate" de aplicare a materialismului dialectic și istoric, în mod forțat, la societatea românească prin care se încercase, în ultimele decenii, să se demonstreze: succesiunea celor cinci orînduiri sociale, rolul decisiv al factorului economic, interdependența dintre cauză și efect în prezentarea tuturor fenomenelor și evenimentelor istorice, lupta de clasă ca "motor" în evoluția societății, statul ca "instrument" de dominare a unei clase asupra altei clase (în societățile "antagonice") și "superioritatea" statului socialist ca "apărător" al intereselor întregului popor; supradimensionarea rolului avut de Partidul Comunist, de masele populare "făuritoare" ale istoriei.

Elaborîndu-le într-un timp record, autorii noilor manuale au încercat să prezinte într-o viziune modernă, corelativă, istoria românilor, utilizînd un volum mai mare de informații științifice. Renunșînd la structurarea istoriei pe orînduiri sociale, autorii au introdus subdiviziuni cronologice, intrate deja în circuitul istoriografiei moderne: preistoria, protoistoria, antichitatea, evul mediu, epoca modernă și contemporaneitatea. Periodizarea istoriei românilor a suferit modificări vizibile, mai ales pentru epoca modernă, în încercarea de corelare mai strînsă cu

istoria universală. Volumul informațional a crescut substanțial pentru epocile mai îndepărtate, prin introducerea noilor rezultate ale descoperirilor arheologice. Au fost reevaluate concepte, fenomene, evenimente istorice, privind conținutul, datarea, localizarea, pe baza informațiilor științifice recente. A fost modificată structura unor capitole și lecții, atât sub aspectul formei, cât și al conținutului, anexându-se hărți, mai ales cu descoperiri arheologice, tabele sinoptice, ilustrații, glosar.

Și atunci, când totul pare să fie perfect, care sînt "hibele" care fac ca aceste manuale să imprime răceală și chiar rezistență din partea principalilor beneficiari, elevii și profesorii? Să fie numai "conservatorismul", inerția față de nou? Vom încerca pe scurt să aducem cîteva argumentări, oprindu-ne, mai ales, la mileniul I din istoria românilor.

Prima lecție introductivă, intitulată *Pămîntul de la Dunăre, Prut și Carpați*, prin detaliile stufoase de geo-politică creează mai mult derută în mintea elevului, estompînd interesul pentru obiectul nou studiat. În succesiunea logică a timpilor istorici (termen utilizat alături de epocă istorică), epoca modernă începe cu prima unire a Țărilor Române, realizată de Mihai Viteazul, în 1600, și se încheie cu *Marea Unire din 1918*. Această încadrare nu este formulată ca simplă opinie, ci este prezentată ca un fapt definitoriu, deși argumentația nu probează acest lucru, mai ales pentru secolul al XVII-lea (măsurile adoptate de Matei Basarab și Vasile Lupu). Când se tratează perioada 1601-1821, în succesiunea lecțiilor, autorii introduc cu titlul mai adecvat capitolul *Români între medieval și modern*, sugerînd astfel, o perioadă de lungă tranziție, cum pare mai firesc. Și periodizarea universală, deși orientativă, ridică numeroase suspiciuni, contemporaneitatea fiind deschisă de marea revoluție franceză (1789).

Preistoria și protoistoria sînt tratate detaliat, ocupînd un spațiu întins (65 pagini) în două mari capitole: *De la antropogeneză la etnogeneza tracilor și De la tracii poemelor homerice pînă la regatul dac*. Dacă vechile manuale prezentau sumar această perioadă, amintind doar cîteva săpături arheologice și culturi materiale, noul manual abundă în informații, uneori fără valoare de argument, fără o ierarhizare necesară (cultura osteodontokeratică, abevillian, mustertian, gravetian, aurignacian etc.). Detaliile date pentru fiecare cultură materială, privind tehnica de lucru și spiritualitatea, fac să se piardă din vedere trăsăturile esențiale ale evoluției umane pe acest teritoriu, îngreunînd puterea de înțelegere a elevului. Concluziile fiecărei lecții și tabelele sinoptice mai bine structurate reprezintă o șansă pentru elevi de a se orienta în stufărișul informațional. Se creează impresia unui adevărat labirint, în care firul Ariadnei îl reprezintă iscusința profesorului de a selecta principalele fenomene și evenimente istorice, cu speranța de înțelegere din partea elevului.

Lecțiile privind apariția și evoluția culturii și civilizației geto-dacilor, deși fiind mai bine dozate și argumentate pe baza izvoarelor istorice, corelate cu alte

civilizații indo-europene, suferă de unele inadvertențe; terminologia lor este greoaie, limbajul puțin fluent, grafia nu întotdeauna corespunzătoare.

Antichitatea, cu subtitlul *Dacia sub înrîurirea Romei*, cuprinde două mari capitole: *Regatul Dac* și *Etnogeneza românească*. Deși prezentarea temelor suscită mai mult interes prin modul de structurare a conținutului, reevaluarea unor procese, fenomene și evenimente istorice (accentuarea rolului premiselor etnice, lingvistice și spirituale în constituirea unității statale geto-dacice; personalitatea lui Burebista și Decebal în lumina izvoarelor istorice; raporturile dacilor cu "lumea romană"; integrarea etnogenezei românești în procesul de formare a popoarelor și limbilor neo-latine europene; romanizarea spațiului daco-moesian și integrarea dacilor liberi; legăturile cu romanitatea sub-dunăreană; răspîndirea și organizarea creștinismului în limba latină), nu este însoțită și de clarificarea formei și a conținutului statului dac în contextul antichității (oscilîndu-se între regat și confederație), a conceptelor istorice fundamentale (clasă socială, stat, popor, obște sătească, etc.), a raporturilor dintre migratori și autohtoni. Desăvîrșirea etnogenezei românești este încadrată la începuturile Evului Mediu. Paragrafele referitoare la formarea limbii române inserează prea multe detalii de structură lingvistică, puțin accesibile și fără semnificații deosebite pentru înțelegerea fenomenului de ansamblu de către elevi. De aceea, manualul se impune a fi rescris.

Mileniul I se încheie cu tema *Români între imperii și regatele medievale timpurii*, precizîndu-se de către autor că lecția se studiază numai la profilul socio-uman. Aici se impun a fi mai bine structurate relațiile economico-sociale în cadrul obștii sătești, procesul de apariție a noilor structuri feudale, raporturile cu migratorii și imperiile vecine. Și în prezentarea mileniului al II-lea pot fi făcute unele observații sub aspectul conținutului și al formei, dar asupra cărora nu ne propunem să insistăm acum.

În concluzie, se poate aprecia că elaborarea acestor manuale, deși meritorie în sine, pentru temerara încercare de a sparge vechile tipare și de a umple golul creat de restructurările intervenite în învățămîntul istoric post-decembrist, trebuie revizuite în conformitate cu principiile didactice, ținîndu-se cont mai ales de raporturile dintre istorie ca știință și istorie ca disciplină școlară și de principiul accesibilității.

Să ne întoarcem deci la dictonul latin: "NON MULTA, SED MULTUM".

SECOLUL "FANARIOT" PENTRU UZUL ELEVILOR

Elvira Rotundu

"A respecta trecutul înseamnă a refuza orice mutilare a lui, orice abuz interpretativ, orice siluire a faptelor pe seama unei constrîngeri de metodă sau a unei prejudecăți de natură ideologică". (Al.Zub, *Istorie și finalitate*)

Transformările pe care le suferă știința istorică - și este recunoscută ideea că "orice istoriografie e îndeobște un discurs al puterii și că paralel se surprind mereu alte discursuri menite a redresa balanța adevărului"¹ - sînt reflectate și la nivelul manualelor școlare prin prezentarea și interpretarea deformată a unor părți din conținutul acestora. Vom încerca să surprindem, în cele ce urmează, prin raportarea la cîteva manuale, aparținînd unor perioade diferite și unor regimuri politice diferite, modificările care intervin (în context didactic) ca urmare a ideologiei care, domină perioada. Lucrarea de față se va opri asupra perioadei domniilor fanariote, care este una dintre cele mai controversate perioade ale istoriografiei românești. În acest demers trebuie luat în considerare și nivelul căruia i se adresează manualele respective, deoarece știm că modul de prezentare a informației istorice și cantitatea acesteia diferă în funcție de nivelul de vîrstă și de pregătire al elevilor. Ne-am oprit pentru început la manualele lui Grigore C. Buțureanu, *Istoria Românilor pentru licee, școale normale și seminarii* (Editura Librăriei Școalelor Frații Șaraga, Iași, 1895) și la manualul pentru învățămîntul mediu, *Istoria R.P.R.* (sub redacția academicianului Mihail Roller, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București 1952), în prefața căruia este precizat faptul că se adresează școlilor pedagogice: "Prezentăm o ediție nouă a manualului *Istoria României* pentru uzul învățămîntului mediu și al școlilor superioare pedagogice". Pentru că am luat în discuție un manual din perioada de dinainte de primul război mondial și unul de după cea de-a doua conflagrație, deci, de după schimbarea regimului politic, ne vom referi și la alte două cărți școlare, și anume manualul pentru clasa a VIII-a secundară a lui P.P. Panaitescu, *Istoria Românilor* (apărut în 1942 și retipărit în 1990 la Editura Didactică și Pedagogică, București) și cel de *Istoria României* (Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970), care are drept autori pe Dragnea Florea, Ionescu Matei, Iordănescu Aurel.

Ne vom referi mai întâi la primele două manuale care se adresează aceluiași nivel de vîrstă și de pregătire (semnificativ fiind faptul că ambele se adresează școlilor pedagogice), editate în două perioade și în două regimuri politice diferite.

Între cele două manuale există diferențe clare în maniera de a prezenta problemele, nu neapărat în ceea ce privește falsificarea evenimentelor sau a faptelor (ne referim doar la perioada domniilor fanariote), ci în modul de abordare a subiectelor care exagerează anumite aspecte sau evită ori prezintă pe scurt altele. Chiar maniera în care este începută tratarea acestei perioade diferă de la un autor la altul. În manualul lui Grigore C. Buțureanu, capitolul intitulat "Epoca fanarioților" începe cu "originea fanarioților" în care sînt explicate pe scurt existența grecilor la Constantinopol și felul cum aceștia ajung "interpreți" sau "dragomani" ai turcilor, iar apoi, unii dintre ei, domni în Principatele române. "Numele de fanariot se trage de la o mahala din Constantinopol numită Fanar sau Fanal, care era locuită de greci, rămași în Constantinopol încă de la căderea sa sub turci. Grecii din această mahala, puțini la număr, dar carii erau priviți ca singura nobileme greacă rămasă în Constantinopol, să compunea din adevărați greci din familia Cantacuzin, Paleologu, Mavrocordat, Ipsilantis etc. și din străini grecizați, mai ales italieni, precum Giuliani, Roseti, Moruzi etc. Turcii avînd de la Soliman cel Mare relațiuni cu popoarele europene și prin Coran fiind opriți de a învăța limbile popoarelor nemahomedane, fură nevoiți pentru corespondență să întrebuițeze persoane străine ca tîlmaci; la început întrebuițau pe jidovi, italieni și poloneji; mai tîrziu găsiră că vor fi mai siguri întrebuițînd în asemenea însărcinări pe proprii lor supuși Greci, titluindu-i cu numele de *Gramatiki*, adică tîlmaci... Între acești *Gramatiki* se afla și un oarecare Chir Panaiotoki originar din Chio, om cunoscător de limbi străine și în științi fiind medic... Turcii aveau o mare încredere în el, așa încît marele vizir Mehmed Cupruliul îl luă cu sine în timpul asediului Candiei și apoi sfîrșindu-se războiul, pentru bunele lui serviii creă postul de marele interpret al divanului... După moartea lui Panaiotoki, funcțiunea de mare interpret sau dragoman îl ocupă un alt grec, a nume Alexandru Mavrocordat, om foarte învățat, cunoscînd foarte multe limbi occidentale și orientale, fiind medic, naturalist și însămnat filosof... Soarta fericită a grecilor din Constantinopol atrase și pe alți greci de prin împrejurimi și astfel aventurieri, oameni scăpătați se așezară în Fanar și umblînd cu stăruințele, cu vicleșugul, căutară a-și asigura o pozițiune pe lîngă un om însămnat și mai ales pe lîngă candidații la domniile țarilor române, pe care apoi îi urmează, în țară, cînd ei vin la domnie; acești greci rîvnitori de pozițiune și avere sînt cunoscuți sub numele de fanarioți"².

În cel de-al doilea manual, dominant este rolul pozitiv al Rusiei asupra țărilor române în întreaga perioadă. Astfel, în prezentarea generală a sec. XVIII se precizează: "În tratatele de pace, Rusia impune Turciei condițiuni din ce în ce mai favorabile pentru Țările Române și intervine deseori la Poartă în favoarea lor. În tot secolul al XVIII-lea Țările Române încheagă tot mai puternic prietenia cu Rusia,

care asigura pe domnitori că în Țările Române «întru toate să fie după a lor judecăți și rînduieli»³. Capitolul "Domniile fanariote" începe aici cu prezentarea cauzelor introducerii domnilor fanarioți: "Atît domnii de țară ai Țării Românești cît și cei ai Moldovei au căutat să se apropie din ce în ce mai mult de Rusia. În Țara Românească, Constantin Brâncoveanu înclina către puterile creștine. Același lucru se constată și la domnul următor, Ștefan Cantacuzino, pe care turcii l-au decapitat pentru hainie către Austriaci... În Moldova, nu le-a fost devotat turcilor nici Dimitrie Cantemir, care părea a fi omul de credință al lor, și care s-a aliat cu Petru cel Mare, punînd Moldova sub scutul ocrotitor al Rusiei". În fața acestei nesigurante, turcii au luat măsuri de prevedere. Au numit aici domnitori recrutați la Constantinopol dintre marii dragomani sau tălmaci "... cărora li s-a zis *Fanarioți*, după numele cartierului Fanar din Constantinopol, unde locuiau"⁴.

Observăm cît de puține informații sînt în legătură cu originea fanarioților și evoluția acestora pînă ajung domnitori în Principatele Române și cît de insistent este pomenită apropierea de Rusia.

În ambele manuale se continuă cu prezentarea domnilor fanarioți, urmărindu-se în general aceeași linie. În primul manual fiecare domnitor este prezentat complet și introdus în atmosfera generală a perioadei ca luînd parte la evenimente și determinînd un anumit curs al acestora, prezentarea fiind, deci, logică, evolutivă, nepărtinitoare. În al doilea manual, prezentarea domnitorilor este doar cronologică - cel puțin a primilor doi: Nicolae și Constantin Mavrocordat -, iar războaiele perioadei sînt prezentate separat în capitolul "Războaiele ruso-turce și însemnătatea lor în lupta contra jugului otoman. Ajutorul primit de la Rusia în lupta pentru independență a Țărilor Române"⁵.

În manualul său, Gr.C. Buțureanu, prezintă condițiile instaurării primilor domni fanarioți Nicolae și Ioan Mavrocordat: "Alexandru Mavrocordat marele dragoman al Poartei avea doi fii: Neculai și Ioan; vâzînd încrederea cea mare care avea la turci și ușurința cu care ei puneau domni în Țările Române, își puse în gînd să urce la domnie pe fiul său Neculai Mavrocordat..."⁶. Ocuparea Olteniei de către austrieci este prezentată în acest manual ca o înțelegere între Ioan Mavrocordat și austrieci: "Vâzînd Ioan Vodă că țara nu poate fi liniștită, caută să se puie în înțelegere cu Austriecii și-n acest scop încheie o învoială secretă cu ei, prin care le recunoaște dreptul de stăpînire asupra Olteniei, rămînînd el stăpîn asupra Munteniei". În cel de-a doilea manual, acest moment este prezentat astfel: "... s-a ajuns la pacea de la Passarovitz (1718). Printre alte cuceriri teritoriale, austriecii au luat de la turci Banatul și Oltenia, care va sta sub ocupație austriacă timp de douăzeci și unu de ani"⁷. Spre deosebire de prezentarea foarte pe scurt a domniilor lui Constantin Mavrocordat, în cel de-al doilea manual "Constantin Mavrocordat și-a legat numele de cîteva legiuri începute atît în Moldova cît și în Țara Românească. Prin domniile sale, care însumează 17 ani pe tronul Țării Românești și 6 ani în Moldova (în răstimpul dintre 1730-1769), C. Mavrocordat a întrecut prin durată toate

domniile din aceasta epocă"⁸. În manualul lui Gr.C. Buțureanu sînt prezentați anii de domnie ai lui C. Mavrocordat, pe larg, iar reformele acestuia, cu lux de amănunte, cu aprecieri asupra condițiilor în care au fost făcute și a importanței lor în evoluția societății românești. Sînt prezentate aici atît situația Olteniei sub austrieci, cît și condițiile care au determinat revenirea acestei provincii la Țara Românească în 1739 (războiul ruso-austro-turc din 1736-1739). Urmează prezentarea domniilor Racoviștilor, Ghiculeștilor și Calimahilor, sub toate aspectele, precum și a războiului ruso-turc din 1769-1774 în care sînt înfățișate apropierea românilor de ruși, jurămîntul depus de boierii munteni și moldoveni Ecaterinei a II-a și pierderea Bucovinei explicîndu-se cu amănunte, condițiile în care a avut loc aceasta.

Tratarea aceleiași teme în cel de-al doilea manual este făcută pe scurt, aproape telegrafic, fără însă a se trece peste această apropiere a românilor de ruși, care am văzut că este prezentată și în primul manual. Referitor la pierderea Bucovinei, cel de-al doilea manual se limitează la următoarea afirmație: "Austria folosește situația și cotopește Bucovina, care e luată de la turci"⁹. Gr. C. Buțureanu continuă cu prezentarea domniilor lui Alexandru Ipsilanti (aceasta fiind prezentată și în cel de-al doilea manual) și Nicolae Mavrogheni (omisă în cel de-al doilea manual) și a implicării acestuia din urmă în războiul ruso-austro-turc (1787-1792), relatînd de asemenea, și despre pacea de la Iași din 1792. "Pacea de la Iași avu de rezultate apropierea Rusiei imediat de pămînturile țărilor române și prin urmare de acum înainte ele vor fi ținta de samă a cuceririlor rusăști cătră Constantinopoli; iar înrîurirea lor va fi din ce în ce mai însămnată"¹⁰. În manualul al doilea se precizează că prin pacea de la Iași turcii elibereaza Rusiei întreg teritoriul, dintre Bug și Nistru și prin această frază se încheie capitolul intitulat "Ajutorul primit de la Rusia în lupta pentru independență a Țărilor Române". Gr.C. Buțureanu continuă prezentarea situației Principatelor Române de la 1792 pînă la 1806, (domnia lui Constantin Hangerli (1797- 1799) și a lui Alexandru Moruzi (1802-1806) care "fu urcat pe tron prin stăruințele Rusiei"), înfățișînd, totodată, condițiile internaționale și interne care au determinat izbucnirea războiului ruso-turc din 1806-1812: "Rușii își făcuse din domnii țărilor române niște agenți secreți prin care puteau să spioneze politica nu numai din Orient, dar chiar din Europa întregă... Napoleon punîndu-se bine cu turcii, găsește în principii fanarioți Ipsilanti în Muntenia și Moruzi în Moldova niște instrumenti a Rusiei și de aceea denunță pe acești principii ca vrăjmași porței... Ast-feliu prin stăruințele lui Napoleon, Poarta destituie pe amîndoi principii din Țările române în anul 1806 deși să obligase prin tractațiile anterioare cu Rusia de a păstra domni timp de 7 ani în scaunele lor. Destituirea domnilor Ipsilanti și Moruzi fu luat ca pretest de Rusia pentru a declara război Turciei... Pe cînd se urmau tratatele de pace în care Rușii cereau numai Basarabia și Moldova pînă la Siret se întîmpla declararea de război a lui Napoleon contra rușilor, împuterniciții pentru încheierea păcii se aflau în București și anume din partea Turciei era Moruzi, care era în înțelegere cu Rușii, așa că primind înștiințare despre declararea de războiu a lui

Napoleon, în loc să o trimită la Constantinopol o făcu cunoscut Împuternicitului Rusăsc, care se grăbi a iscăli - pacea de la București în 26 mai anul 1812 prin care Turcia da Rusiei Basarabia. Ast-feliu prin trădarea Moruzeștilor, carii apoi plătiră cu capul faptele lor, și prin slăbirea fără samă a puterilor turcești Moldova pierdu jumătate din trupul său. Timpul ocupațiunii Rusești din Principate de la 1806-1812 a adus cele mai mari nenorociri asupra țărilor române".

După cum observăm problema Basarabiei în acest manual este tratată în legătură cu contextul internațional al perioadei, condițiile interne din Țările Române și cu situația din Principate în timpul ocupației militare rusești, ceea ce ajută la înțelegerea corectă a acestui moment din istoria românilor. În cel de-al doilea, se trece foarte repede peste problema Basarabiei, peste conjunctura internațională, motivul războiului și situația din Principate, dar se precizează participarea voluntarilor români alături de ruși. "Alături de armata rusă au luptat în acest război voluntarii români printre care și Tudor Vladimirescu... Dar rușii amenințați acum de Napoleon, care le declarase război, încheie cu Turcii pacea de la București (1812), liberînd Basarabia de sub barbarul jug turcesc. Sub influența statului rus mai dezvoltat, a fost grăbit procesul de descompunere a feudalismului, precum și procesul de dezvoltare a sistemului capitalist, ceea ce, în mod obiectiv a însemnat, cu tot caracterul înapoiat al politicii țariste, un fapt înaintat"¹². Aici este prezentată - pierderea Basarabiei ca un fapt pozitiv - ceea ce diferă total de prezentarea acestei probleme în primul manual.

În manualul lui Gr.C. Bușureanu mai sînt prezentate domniile lui Caragea și Calimah, Suțuleștii, "Restaurarea fanarioților", "Rezultatele epocii fanariote" și "Învățămîntul în epoca fanariotă" - oferindu-se astfel un tablou destul de complet al acestei perioade, bineînțeles la nivelul istoriografiei din perioada în care a fost elaborat manualul. Deși cel de-al doilea manual a fost elaborat într-o perioadă în care nu putem spune că nu existau mai multe informații referitoare la domniile fanariote, observăm că este foarte sărăcăcios în informații, nu prezintă evenimentele în întregime lor și în contextul internațional (ceea ce ar ajuta la înțelegerea lor), nu prezintă un tablou complet al perioadei, deși se adresează aceluiași nivel de vîrstă și de pregătire și, mai mult decît aceasta, se observă tratarea perioadei într-un mod în care să nu "deranjeze" noul regim și istoriografia pe care și-o crease, în care rolul Rusiei era apreciat drept covîrșitor.

1 Al. Zub, *Istorie și finalitate*, București, Editura Academiei, 1991, p. 186.

2 Gr.C. Bușureanu, *Istoria Românilor pentru licee, școale normale și seminarii*, Editura Librăriei Școalelor Frații Șaraga, Iași, 1895, p.334-335.

3 *Istoria R.P.R., manual pentru învățămîntul mediu*, sub redacția acad. Mihail Roller, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1952, p.232.

4 *Ibidem*, p.251.

5 *Ibidem*, p.253.

6 Gr.C. Buşureanu, *op.cit.*, p.356.

7 *Ibidem*, p.254.

8 *Istoria R.P.R.*, p.251.

9 *Ibidem*, p.257.

ó Gr.C. Buşureanu, *op.cit.*, p.382.

7 *Ibidem*, p.388-389.

8 *Istoria R.P.R.*, p.286.

ANUL 1821 ÎN VIZIUNEA AUTORILOR DE MANUALE

Oana Simona Moraru

Manualul școlar, prin destinația sa, are menirea de a expune sintetic și obiectiv principalele probleme ce privesc un anumit domeniu al științei, o anumită perioadă sau epocă istorică.

În genere, informațiile cuprinse într-un manual exprimă nivelul teoretic general existent la un moment dat, astfel încât, analizând manuale școlare din diferite perioade, se poate remarca o fluctuație a concluziilor și a interpretărilor, ajungându-se uneori pînă la situații contradictorii.

Interesant de examinat din acest punct de vedere este modul în care au fost abordate, la nivel didactic, evenimentele anului 1821, în diverse perioade și din diverse perspective ideologice. Vom urmări îndeosebi interpretarea evenimentelor de către autori, precum și modul de argumentare atunci cînd se pune problema înlocuirii unui concept cu altul, a unei teorii considerată veche cu alta, generată de noile cerințe politice.

Un timp destul de îndelungat, evenimentele de la 1821 au fost considerate drept manifestări caracteristice unei "răscoale", care a fost condusă de Tudor Vladimirescu. A.D.Xenopol, în ediția din 1881 (București) a manualului *Istoria românilor pentru clasele primare de ambele sexe*, își intitulează lecția de la pagina 99 "Răscoala lui Vladimirescu" și subliniază caracterul național al acesteia - restabilirea domniilor pămîntene.

Grigore Cristescu, în *Manual de istoria românilor* (Iași, 1877), folosește sintagma "Ridicarea lui Tudor", considerînd evenimentele de la 1821 drept o revoltă spontană lipsită de implicații politice și sociale deosebite.

Într-un alt manual, ediția 1925 (Cluj), intitulat *Istoria României* (pentru școlile primare cu predare în limba maghiară), avînd ca autori pe Ioan Alex Kovats, Horia Avram ș.a., se încearcă o încadrare a "revoluției" (termenul aparține autorilor) în condițiile mișcării balcanice inițiată de Alexandru Ipsilanti, în sensul că "răscoala grecilor (...) care au năvălit în Moldova și în Muntenia au ridicat aici steagul revoluției". Autorii acceptă termenul de "revoluție" pentru că, în opinia lor, românii au urmărit o modificare radicală a regimului politic, înlăturarea fanarioșilor și, implicit, revenirea la domniile pămîntene. Deci, evenimentele de la 1821 nu sînt doar expresia unei revolte împotriva unei puteri care exercită un regim de dominație indirectă sau, în cazul grecilor, directă. Mișcarea condusă de Tudor vizează în-

lăturarea consecințelor acestei dominații otomane, concretizată în instaurarea regimului politic fanariot.

Ca urmare, în viziunea autorilor, grecii nu au realizat decât o răscoală, pentru că au avut ca obiective înlăturarea dominației otomane asupra Peninsulei Balcanice, în timp ce Tudor (respectiv românii) au realizat o revoluție, din motivele arătate mai sus.

Conflictul Vladimirescu-Ipsilanti este explicat ca o consecință a refuzului lui Tudor de a lupta împotriva turcilor alături de armata lui Alexandru Ipsilanti.

Perioada postbelică a impus noi orientări ideologice, fapt reflectat cu deosebire și în ceea ce privește interpretarea evenimentelor istorice, a căror structură și evoluție trebuiau să corespundă principiilor marxiste. Unul dintre cei mai fideli reprezentanți ai "noilor orientări" în domeniul științific și didactic a fost M. Roller. În manualul de *Istoria României* pentru clasa a XI-a medie, evenimentele de la 1821 sînt abordate sub titlul *Răscoala poporului sub conducerea lui Tudor Vladimirescu*. Timp de aproximativ două decenii se va impune, în cadrul acestei teme, termenul de "răscoală", tratarea propriu-zisă referindu-se la desfășurarea evenimentelor și la sublinierea unor consecințe ale acestora.

Tudor Vladimirescu este considerat un exponent al burgheziei române - clasă socială al cărei statut se afla atunci la începuturile consolidării sale. Eșecurile înregistrate (v. *dezavuarea mișcării de către țar*), atitudinea oscilantă a conducătorului sînt justificate prin lipsa unei "concepții ideologice" bine încheiate, de care vor profita "turcii și boierii". Este accentuat în mod artificial caracterul social: răscoala s-a îndreptat împotriva boierimii, principala vinovată a stării de lucruri existente în contextul orînduirii feudale, puternic marcată de aceste evenimente.

În proiectul de manual *Istoria patriei*, ediția București, 1959 (autori D. Almaș, Aron Petric ș.a.), problematica evenimentelor de la 1821 este cuprinsă sub titlul: *Răscoala populară din anul 1821 condusă de Tudor Vladimirescu*. Aici se arată că înțelegerea cu Eteria s-a realizat în scopul "dezlănțuirii în Oltenia a unei răscoale împotriva turcilor pentru a înlesni trecerea Dunării de către eteriști".

În acest proiect de manual se încearcă o analiză mai amănunțită a programului "răscoalei", reflectat, după opinia autorilor, în *Proclamația de la Padeș*. Apelurile adresate țărănimii de către Tudor sînt apreciate drept "îndemnuri de a se ridica la luptă împotriva jugului feudal al boierimii, iar averile acesteia să fie împărțite țărănimii".

Pe de altă parte, autorii afirmă că în această *Proclamație*, Tudor pune problema desființării iobăgiei și a împrumutării clăcașilor. Afirmarea este desigur exagerată, căci *Proclamația de la Padeș* nu poate fi privită nicidecum ca un program de reforme sociale radicale care, la momentul respectiv, nu numai că ar fi fost imposibil de realizat, dar ar fi determinat un dezechilibru în cadrul colaborării dintre forțele politice interne. O altă afirmație vădit eronată se referă la orientarea lui Tudor împotriva boierilor: "Vladimirescu nu făcea nici o deosebire între boierii greci și

cei băștinași", el conducînd "împotriva boierilor și în numele poporului", dar tocmai în textul proclamației se precizează diferențierea între "tiranii boieri" și "boierii făgăduiți" - cei care participau la acțiunea inițiată de Tudor și care nu puteau fi decît din rîndul boierilor pămînteni.

Neînțelegerile dintre Tudor Vladimirescu și Eterie, ca și intervenția armată a Porții sînt considerate consecințe ale acțiunilor subversive ale aceleiași clase boierești.

În mod indirect, însă, autorii subliniază că "răscoala" condusă de Tudor a avut în primul rînd un caracter național: "(...) turcii erau siliți să pună în Principate domnitori pămînteni în locul fanarioților crezînd că astfel vor evita repetarea unor noi răscoale".

Cea mai importantă consecință a mișcării de la 1821 - înlăturarea regimului fanariot - este clar subliniată într-un nou manual de *Istoria României*, editat în 1960 (București). Mai puțin justificată este afirmația potrivit căreia obiectivele lui Tudor Vladimirescu ar fi fost modificarea orînduirii și înlăturarea stăpînirii otomane, de unde rezultă caracterul antifeudal și antiotoman al mișcării. Această aserțiune este completată de divizarea forțelor participante în "clase antagoniste", pe baza unor criterii artificiale: "Tudor reprezintă interesele poporului în timp ce eteriștii colaborau cu boierimea".

O altă variantă de interpretare a evenimentelor din 1821 este oferită de un manual de *Istoria României* pentru clasa a VII-a (autori D.Almaș, G.Georgescu-Buzău, A.Petric) editat în 1960 (București). Se menține sintagma de "răscoală populară", încercîndu-se o diferențiere a obiectivelor, în funcție de apartenența socială a forțelor participante.

Astfel, este subliniat rolul "boierilor băștinași de seamă", renunțîndu-se la înglobarea întregii clase conducătoare autohtone, alături de cea grecească, în formula "tiranii boieri".

Autorii încearcă să demonstreze că au existat divergențe între boierime și Tudor Vladimirescu, din motive ideologice, întrucît exista o mare diferență între obiectivele sociale și politice: boierii băștinași doreau înlocuirea "domnilor fanarioți cu cei pămînteni", în timp ce Tudor Vladimirescu era un "dușman al orînduirii feudale", dorind în primul rînd "schimbarea orînduirii feudale" și apoi "eliberarea de sub dominația turcească".

"Răscoala împotriva turcilor" a fost înăbușită cu sprijinul efectiv al boierimii, nemulțumită de obiectivele sociale pe care le urmărea Tudor Vladimirescu. Ca urmare, înfrîngerea "răscoalei" s-ar datora "asupritorilor" interni (boierimea) și factorului exploatare extern (Imperiul Otoman).

Într-un mod asemănător sînt abordate evenimentele de la 1821 și într-un manual de istorie modernă și contemporană pentru clasa a XI-a, ed. 1968 (autori D.Almaș, Alex.Vianu), menționîndu-se denumirea de "răscoală populară", văzută în acest nou context ca "un război al săracilor împotriva bogaților".

Începutul unor modificări substanțiale în ceea ce privește viziunea asupra mișcării conduse de Tudor Vladimirescu devine sesizabil într-un nou manual de *Istoria României* pentru clasa a XII-a, ed. 1970 (autori C.Daicoviciu, Miron Constantinescu, H.Daicoviciu, Șt. Pascu ș.a.). Din acel moment s-a impus sintagma "mișcare revoluționară", care treptat va evolua către termenul de "revoluție" (1977).

Înainte de abordarea evenimentelor din Țara Românească, acestea sînt integrate în contextul mai larg balcanic. Înțelegerea dintre Tudor și Eterie nu mai este considerată ca o simplă cooperare de ordin strategic împotriva unui dușman comun, ci ca o alianță politică între revoluționarii greci și cei români. Ca urmare, se renunță la termenul "răscoală" ca fenomen local și se integrează evenimentele de la 1821 în context general european, pentru a se demonstra sincronizarea evenimentelor din Principate cu cele din alte provincii turcești. Se renunță și la unele aserțiuni șablon, cum ar fi opoziția ireconciliabilă dintre Vladimirescu și boierime și se încearcă o evidențiere a colaborării dintre conducătorul mișcării revoluționare și pătura conducătoare românească din acea vreme: "mișcarea" încredințată lui Tudor de comitetul de oblăduire. Înțelegerea încheiată cu boierii rămași în București este explicată prin faptul că țarul a dezavuat mișcările din sud-estul european și Tudor a trebuit, în consecință, să-și asigure un sprijin intern pentru ceea ce avea de îndeplinit. Conflictul cu eteriștii este abordat într-o nouă perspectivă: nu boierii munteni sînt cei care complotază cu Ipsilanti împotriva lui Tudor, ci înșiși eteriștii sînt cei care pun la cale uciderea lui Vladimirescu, pentru că acesta "tratează cu turcii, încercînd să-i înduplece să cruțe țara".

Mai important este faptul că, în ediția 1970, se procedează la o argumentare cu elemente noi, pentru a se demonstra de ce evenimentele de la 1821 pot fi considerate o revoluție. Mișcarea revoluționară condusă de Tudor nu poate fi o răscoală pentru că: ea cuprinde aproape toate categoriile sociale; forțele participante tindeau la instaurarea unor noi relații de schimb; a fost pregătită de un nucleu conducător; a beneficiat de o forță armată, de o strategie militară și de una politică; forțele revoluționare au deținut puterea politică în stat; a existat un program politic: *Proclamația de la Padeș*; prima dată apare ideea necesității strîngerii legăturii între românii din Țara Românească și din Moldova, prin scrisoarea din 5 aprilie adresată de Tudor boierilor moldoveni. În concluzie, pe baza acestor considerații teoretice, autorul consideră că anul 1821 reprezintă prima etapă a revoluției burgheze.

Într-o nouă ediție, din 1977, se consacră definitiv termenul de *revoluție* pentru evenimentele de la 1821, menținîndu-se aceeași structură informațională, cu observația că, în contextul luptei de la Drăgășani, apare pentru prima dată în istoria modernă a României "embrionul armatei naționale, care obține victoria într-o ciocnire cu o armată invadatoare" (p.166).

În edițiile următoare nu se vor mai înregistra modificări substanțiale în ceea ce privește viziunea asupra evenimentelor de la 1821, ci se va păstra aceeași

structură: prezentarea cauzelor de ordin social și național, contextul internațional, desfășurarea și consecințele revoluției.

Desigur, modurile de interpretare se conformează ideologiei marxiste și este interesant de examinat cum au evoluat acestea. Un prim subiect al discuției ar fi cauzele și caracterul mișcării de la 1821: antifeudal și antiotoman; lui Tudor, considerat un "exponent" al clasei burgheze, i s-au atribuit diferite scopuri, în funcție de probitatea autorului de manual (cazul lui A.D.Xenopol) sau de cerințele politice ale momentului (în perioada postbelică) - schimbarea orânduirii sociale.

În manualele postbelice, relațiile dintre Tudor și boieri au fost examinate în maniere diferite. Colaborarea cu aceștia a fost considerată o "greșeală ideologică și tactică", dovadă a "concepției politice neclare", sau a relației "vremelnice, din nevoia de a nu avea doi dușmani". Treptat se va renunța la formularea generală "tiranii boieri", împotriva cărora lupta Vladimirescu, acceptându-se rolul real al "boierilor băștinași de seamă" și apoi colaborarea Tudor-boieri, prin comitetul de oblăduire. De asemenea, triumphiul relațional Tudor-eteriști-boieri este modificat în sensul că se renunță la opunerea radicală a primului față de cele două forțe participante la evenimente, subliniindu-se elementul de cooperare în virtutea unor scopuri comune.

Modul în care se argumentează valabilitatea termenului de "revoluție" în loc de "răscoală" rămîne discutabil; mai ales că *Proclamația de la Padeș* a fost considerată drept program politic ce ar fi servit ca suport forțelor revoluționare care au deținut puterea în stat. În fapt, *Proclamația* este un apel adresat "locuitorilor Țării Românești", cărora li se expune scopul pentru care era necesară mobilizarea la nivel general. Mai mult interes prezintă, din acest punct de vedere, "Cererile norodului românesc", despre care nu se fac precizări în edițiile din perioada 1949-1979. Astfel, *Proclamația* a fost considerată, mai întâi, "program al răscoalei de la 1821", ca apoi să devină "program politic al revoluției de la 1821".

Modificarea terminologiei "răscoală" - "mișcare revoluționară" - "revoluție" în epoca postbelică este rezultatul unor circumstanțe de ordin politic, ce au impus istoriografiei românești să se circumscrie unor principii de esență marxistă în ceea ce privește evoluția istorică a societății omenești. Ca urmare, s-a procedat în mod arbitrar la împărțirea istoriei naționale în perioade al căror debut și final erau fixate cu o precizie cronologică ce nu a corespuns realității istorice, dar corespundea unor "teorii" de import. "Epoca modernă" a României trebuia să fie determinată de un proces revoluționar, care prin efectele sale ar fi implicat o serie de transformări radicale față de epoca anterioară, cea a feudalismului, corespunzător teoriei că orânduirea socială se modifică prin revoluție; deci 1821 are rolul de a face trecerea de la feudalism la capitalism. Așadar, "Revoluția de la 1821" trebuia analizată conform principiilor ce au stat la baza a ceea ce se considera "revoluție burgheză" în istoria universală. De altfel, s-a considerat o vreme că "anul revoluționar" 1821 reprezintă "prima etapă a revoluției burgheze" în istoria românilor.

Reevaluarea și rescrierea istoriei, departe de orice influență de ordin politic, au contribuit la o prezentare cât mai aproape de realitate a evenimentelor, renunțându-se la clasificările sau periodizările în tipare rigide ale evoluției istorice, indiferent de perioada abordată.

Deși mai rămân încă suficiente probleme neelucidate în legătură cu evenimentele de la 1821, este evidentă cea mai importantă consecință a acestora: restaurarea domniilor pămîntene. Acesta a fost debutul unor transformări de ordin social, politic și cultural care au marcat perioada modernității în istoria românilor.

CREAREA ROMÂNIEI MARI ÎN ORIZONT DIDACTIC

Dionisie Morărașu

Se cunoaște faptul că, în manualele de istorie, întotdeauna perioada contemporană rămîne cea mai dificilă pentru autor. Evenimentele contemporane trezesc pasiuni, interese, faptele nefiind încă decantate.

Referitor la modul în care este oglindit procesul făuririi statului național unitar român în manualele din perioada interbelică se impun unele precizări. Toate sînt manuale de autor. Impresionează numărul mare de manuale care, deși pornesc de la o programă, acordă spații diferite unui moment sau altul din istoria noastră, în raport cu subiectivitatea autorului. Se remarcă, apoi, diversitatea de opinii, de structuri, de stil; avem de-a face cu autori specializați în elaborarea de manuale (ex. Papastopol), cu cercetători prestigioși (ex. Emil Diaconescu), profesori universitari care au făcut din alcătuirea manualelor școlare o preocupare de seamă a lor.

O caracteristică a manualelor din perioada amintită este grija deosebită pentru accesibilitatea lor. Analiza procesului făuririi României Mari reflectă stadiul cercetării științifice din perioada interbelică, dar și optica epocii în prezentarea acestui moment. Autorii manualelor opun analizei științifice stilul emoțional. Faptul se explică prin aceea că evenimentele erau încă proaspete și nu se produsese încă decantarea lor. Totuși, manualele, fără excepție, prezintă esența făuririi României Mari în concordanță cu adevărul istoric, relevă caracterul obiectiv al acestui proces și locul său de moment crucial al istoriei românilor.

Cu totul diferită este situația manualelor din perioada regimului comunist. Poate că nici un moment din istoria noastră nu a generat atîtea denaturări sub impactul ideologicului și politicului, ca procesul întregirii statului național român și politica sa față de minorități. Se impune observația că abordarea acestui moment crucial, ca de altfel și a altor evenimente importante, a cunoscut în anii regimului comunist două etape distincte.

Prima etapă cuprinde anii 1948-1964 și se caracterizează prin dominația spiritului antinațional, optica prosovietică, internaționalismul proletar, supraevaluarea rolului luptei de clasă etc. Cei mai reprezentativi autori au fost: Mihail Roller, Barbu T.Cîmpina, St. Știrbu ș.a.

Astfel, manualul unic de Istoria României, apărut sub redacția lui Mihail Roller, manual ce-a stat la baza predării istoriei în școala românească pînă în

deceniul al șaptelea, referindu-se la unirea Basarabiei cu România în martie 1918, prezintă evenimentul în termenii următori:

"Guvernul reacționar român, folosind situația militară grea a tinerelor republici sovietice, le atacă și ocupă Basarabia (ianuarie 1918), înabușind cu forța armată rezistența sovietelor revoluționare care au luat naștere și s-au dezvoltat în timpul revoluției"¹. Această manieră de abordare a fenomenului în discuție explică și o altă deformare a evenimentului, realizată prin omiterea momentelor esențiale care au dus la unirea Basarabiei cu România: formarea Sfatului Țării, proclamarea R.D. Moldovenești, declararea independenței acesteia, rolul armatei române în Basarabia și momentul de vîrf din 27 martie/ 9 aprilie 1918 privind hotărîrea Sfatului Țării de la Chișinău de unire a Basarabiei cu patria mamă.

În aceeași măsură este denaturată reluarea efortului militar al României pentru alungarea ocupanților germani din țara noastră. "Nemaexistînd nici o îndoială cu privire la înfrîngerea Germaniei, guvernul român denunță tratatul de la București (Buftea). Se face o a doua mobilizare. Clasa stăpînitoare din România încearcă să șteargă urmele politicii de supunere față de Germania și se încadrează pe de-a întregul în politica guvernelor din Franța și Anglia. Astfel, România, condusă de guverne reacționare, după intervenția făcută împotriva Uniunii Sovietice (ianuarie 1918), se încadrează în politica internaționalistă antisovietică"².

La fel de deformată este și prezentarea unirii Transilvaniei cu România. "Sub presiunea armatelor române, care înaintează în Transilvania, și pentru a dobîndi un sprijin împotriva frămîntărilor revoluționare, partidul național, prezidat de Iuliu Maniu, acceptă unirea Transilvaniei cu România"³. Reiese din afirmația de mai sus că actul unirii Transilvaniei cu România n-ar fi fost opera națiunii, ci un act de cucerire a teritoriului respectiv de către armata română. În acest fel se explică de ce memorabila adunare de la 1 Decembrie 1918 este și ea înfățișată într-o manieră străină de adevărul științific. "Revoluția care a izbucnit în Ungaria a dezlănțuit și în Transilvania lupta pentru eliberare. Se formează în Transilvania comitete muncitorești. De asemenea se alcătuiește un directoriu care se bizuie pe gărzile naționale. Directoriul convoacă pentru 1 Decembrie 1918 o adunare la Alba Iulia. Într-o consfătuire prealabilă adunării, conducătorii partidului național român, prezidat de Iuliu Maniu, hotărîră să decreteze autonomia"⁴.

Rezultă din cele prezentate că Adunarea de la Alba Iulia n-ar fi hotărît ea unirea Transilvaniei cu România, ci ea s-a pronunțat pentru autonomia provinciei și că numai intervenția armatei române ar fi dus la unire. Numai în acest context putem înțelege de ce manualul omite semnificația momentului 1 Decembrie 1918, hotărîrile istorice adoptate atunci și aprobarea de care s-a bucurat actul unirii în rîndul nu numai al națiunii române, dar și al minorităților naționale.

Înfăptuirea statului național unitar român este denaturată și prin maniera în care sînt prezentate tratatele de pace. "În vremea tratatelor de pace care se încheie la Versailles (28 iunie 1919), la Saint-Germain (10 sept. 1919), la Neuilly-sur-Seine

(27 nov. 1919) și la Trianon (4 iunie 1920), România capătă Transilvania, Banatul, Crișana, Maramureșul, Bucovina și sudul Dobrogei"⁵. Or, se știe că nu tratatele internaționale au dat României teritoriile menționate, ci ele doar au consfințit pe plan juridic hotărârile istorice adoptate la Chișinău, Cernăuți și Alba Iulia. Tratatul a recunoscut, de fapt, dreptul istoric al națiunii române asupra pământurilor unite cu țara. De aceea, întregirea statului nostru național n-a fost o încălcare a drepturilor așa cum lasă să se înțeleagă autorii manualului.

Fenomenul istoric al întregirii naționale a României a fost abordat într-o cu totul altă manieră în manualele de istorie din perioadă interbelică. Pentru exemplificare, ne vom referi la manualul *Istoria Românilor* elaborat de Ion Ionescu, Gh. T. Teodorescu și Lucian Mișea, Editura "Cugetarea", București, 1938, ediția I-a.

"Între timp trupele române curățiseră Basarabia de bolșevici, iar parlamentul acestei provincii, numit Sfatul Țării, întrumindu-se la Chișinău, a votat unirea definitivă cu vechiul regat la 27 martie 1918.

La 28 noiembrie 1918, bucovinenii, în frunte cu Iancu Flondor, au votat la Cernăuți unirea cu România fără condiții...

La 1 Decembrie 1918, ardelenii, în frunte cu Gheorghe Pop de Băsești, au votat același lucru la Alba Iulia, hotărând unirea Transilvaniei, Barnatului, Crișanei și Maramureșului cu Vechiul Regat. Dorința noastră vie, înfăptuită o clipă de Mihai Viteazul, se îndeplini acum prin făurirea pentru vecie a României Mari. Regele Ferdinand I intră la 1 Decembrie 1918 în București ca Rege al tuturor românilor"⁶.

Deși fenomenul nu este prezentat cu detalii, manualul surprinde aspectele esențiale și redă corect faptele istorice și sensul lor. Același lucru se poate spune despre abordarea tratatelor de pace.

"Ni s-a recunoscut alipirea provinciilor românești, așa cum hotărâseră ele la 27 martie, 28 noiembrie și 1 Decembrie, dar ni s-a luat Torontalul în favoarea sârbilor, care l-au pretins în vederea unei apărări mai bune a Belgradului"⁷.

Un alt manual din perioada interbelică, aparținând prof. Emil Diaconescu și M. Papastopol, publicat de Editura Națională Gh. Mecu, București, 1938, ediția a II-a, prezintă astfel lucrurile:

"În vremea asta Basarabia s-a declarat independentă, iar armata română a gonit pe bolșevici, care încercau să jefuiască satele și orașele. În urmă, basarabienii, prin delegații lor întruniți la Chișinău în Sfatul Țării, s-au unit pe vecie cu Vechiul Regat al României (27 martie 1918).

Cînd aliații au fost biruitori, atunci și românii au luat din nou armele, au gonit pe vrăjmași din țară, iar regele Ferdinand I, cu guvernul țării, a intrat în București ca rege al tuturor românilor (1 Decembrie 1918).

Bucovinenii au hotărât unirea lor în adunarea de la Cernăuți (28 nov. 1918). Tot atunci, românii din Transilvania, Banat, Crișana și Maramureș, întruniți la Alba Iulia, se unesc cu celelalte ținuturi românești într-un singur stat național: România Mare.

După veacuri de robie, românii se vedeau liberi într-o singură patrie"⁸.

Și aici se impune aceeași remarcă făcută la manualul anterior. Faptele sînt surprinse în esența lor și este subliniată semnificația lor istorică.

Aceleași aprecieri pot fi făcute și la adresa manualului de Istoria Românilor pentru cursul superior de liceu, alcătuit de O. Tafrați, Editura Librăriei, București, 1931, ediția I-a⁹.

De asemenea, manualul lui P.P.Panaitescu, editat în 1942, prezintă unirea tuturor românilor într-un mod succint și, după părerea noastră, insuficient de argumentat. Practic, într-un paragraf sînt expediate toate evenimentele ce au condus la Marea Unire.

"După înfrîngerea Austro-Ungariei, această țară s-a destrămat și popoarele deosebite care formau imperiul s-au eliberat. În Bucovina, un comitet național, sub președinția lui Iancu Flondor, proclamă unirea cu România și cheamă armatele române să ocupe provincia. În Ardeal, la 1 Decembrie 1918 în adunarea de la Alba Iulia, unde au venit români din toate satele și orașele Ardealului, se proclamă unirea Transilvaniei, Banatului, Crișanei și Maramureșului cu România. Sașii, în adunarea lor de la Mediaș, aderară și ei la această unire. Armatele române trecură a doua oară munții și ocupară toate aceste provincii"¹⁰.

Mult mai bine prezentată în manual ni se pare a fi problema unirii Basarabiei cu patria mamă¹¹.

Concluzionînd asupra manualelor din perioada interbelică, putem reține că esența actelor care au dus la făurirea României Mari este prezentată sintetic și în conformitate cu adevărul istoric. Totuși, unele observații se impun. Este exagerat rolul războiului de întregire națională. El a constituit un factor favorizant al Marii Uniri și nu determinant. Apoi, dacă rolul unor personalități (ca Ferdinand, I.I.C.Brătianu, Iuliu Maniu) este prezentat în spiritul adevărului, contribuția altora (Marghiloman, C.Stere, P.P.Carp) este greșit oglindită. Explicația rezidă în faptul că evenimentele erau încă nedecantate.

A doua etapă a perioarei comuniste cuprinde anii 1964-1989. Această etapă se caracterizează prin deschiderea României și renunțarea treptată la dogmatismul de tip stalinist. Ca urmare, manualele, la început timid, apoi tot mai pregnant, abordează procesul întregirii statului național român de pe o poziție nouă, conformă adevărului istoric. Locul ocupat de această problemă este considerabil restrîns. Informațiile oferite sînt mai bogate, iar semnificația momentului este mai bine reliefată. Ne gîndim la volumele editate de A.Oțetea, M.Constantinescu, C.C.Simescu, Șt. Pascu, C.Daicoviciu, D.Berlescu ș.a., care au apărut paralel cu manualele școlare și erau o completare a acestora.

În etapa la care ne referim, ideologia comunistă (cu particularitățile ei naționale) a fost dominantă. Totuși, istoricii au surprins adevărurile perene: permanența ideii de unitate, continuitatea, procesul istoric al Marii Uniri, caracterul drept al războaielor de întregire a neamului, consecințele benefice ale Marii Uniri,

recunoașterea ei internațională. Au apărut atlase (al lui Șt. Pascu), hărți (C.Simescu) cu România Mare. Problema Transilvaniei și-a gasit reflectarea conform adevărului istoric.

Unirea Basarabiei și Bucovinei a fost tratată cu nuanțe, uneori simbolic. Cauza o reprezenta presiunea sovieticilor. Totuși, în manuale s-a scris despre "ocuparea Basarabiei de către Rusia în 1812" și despre "încorporarea ei în 1940". Concesiile făcute nu au denaturat faptele care, din motivele amintite, erau doar sugerate.

Subliniem că, sub impactul ideologicului și al politicului, înfățișarea procesului întregirii statului național nu a putut evita anumite limite, denaturări, abateri de la adevărul istoric. Ne referim la: estomparea rolului unor personalități (ca Ferdinand, Iuliu Maniu, Vaida Voievod, Pan Halipa, Iancu Flondor, Ion Inculeț); exagerarea rolului mașelor muncitoare, ocolindu-se rolul națiunii în actul Marii Uniri; exagerarea rolului clasei muncitoare, și a social-democrației; supraaprecierea rolului factorului economic și mai ales "citatomania" (documente P.C.R., Programul Partidului etc.), înlocuirea argumentării științifice cu citate.

Manualele școlare de pînă la 1989 au fost completate ori suplinite de vizitele făcute cu elevii în muzee. De asemenea, profesorii în cadrul lecțiilor spuneau mai mult decît era scris în manuale. Ne referim la acele fenomene care nu puteau fi prezentate pe larg datorită reacției imediate a sovieticilor.

În strînsă legătură cu maniera de prezentare a procesului realizării Marii Uniri se află abordarea caracterului statului român și politica sa față de minoritățile naționale.

Astfel, în manualul lui Mihail Roller se precizează: "România, din stat național, devenise un stat multinațional"¹². Se cunoaște faptul că această teză era moștenită încă de la crearea P.C.R., teza fiind susținută de conducerea Internaționalei Comuniste. Consecințele unei asemenea teze pentru soarta statului român sînt bine cunoscute și de aceea prezentarea ei în maniera de mai sus a avut pe planul formării tinerei generații din perioada comunistă efecte dintre cele mai nocive. Chiar dacă în manualele elaborate după 1964 s-a corectat aprecierea privind caracterul statului român, totuși, în anumite materiale, a persistat ideea că politica față de minorități în perioada interbelică a fost generatoare de tensiuni între națiunea română și minoritățile naționale¹⁴.

De la aprecierea deformatoare a caracterului statului român, manualul lui Roller merge pe linia înfățișării cu totul denaturate a politicii naționale din România interbelică. "Dispozițiunile din tratate, proclamații și Constituție n-au fost respectate niciodată, de nici unul dintre guvernele de după război. Toate guvernele căutau să exalte sentimentele șovine în dauna respectului elementar față de popoarele conlocuitoare"¹³. "Politicii de revizuire a tratatelor de pace desfășurată de magnații grofi - care împilau poporul ungur - clasa noastră stăpînitoare, formată din Partidul

Național din Transilvania, Partidul Poporului (averescan), Partidul Liberal și rămășițele Partidului conservator îi răspundeau printr-o altă politică șovină"¹⁴.

Este adevărat că au existat unele neîmpliniri în politica națională a guvernelor României interbelice. Definitiv, însă, a fost nu politica de discriminare națională, ci preocuparea de a crea condiții egale pentru toți cetățenii țării, indiferent de naționalitate. Se impune observația că manualele școlare din perioada interbelică nu insistă asupra acestui aspect pentru că în Constituția din 1923 era înscrisă în mod clar prevederea că România era un stat național unitar, iar o problemă națională nu exista. Ea a apărut odată cu revanșismul și revizionismul, deci ca urmare a presiunilor din exterior.

Din cele arătate mai sus se pot observa implicațiile ideologicului și politicului în tratarea și prezentarea fenomenului istoric. Efectele deformatoare sînt cu atît mai mari cu cît natura ideologiei care ghidează o asemenea activitate este mai îndepărtată de realitate. Situația de partea unei ideologii, oricare ar fi ea, duce la o anumită distorsiune a înfățișării procesului istoric.

Analiza comparativă a manualelor din perioada interbelică și cea socialistă impune și concluzia privind cerința renunțării la manualul unic și revenirea la manualele de autor. Aceasta ar genera o competitivitate benefică și ar oferi posibilitatea profesorului de a selecta și opta.

- 1 *Istoria României*, manual unic pentru clasa a XI-a medie, redactor responsabil Mihail Roller, Editura de Stat, 1948, ediția a IV-a, p.549.
- 2 *Ibidem*, p.551.
- 3 *Ibidem*, p.552.
- 4 *Ibidem*.
- 5 *Ibidem*, p.553.
- 6 Ioan Ionescu, Gh. Teodorescu, Lucia Mișea, *Istoria Românilor* pentru clasa a IV-a a gimnaziilor și liceelor comerciale, ediția I-a, Editura "Cugetarea", București, 1938, p.212.
- 7 *Ibidem*, p.213.
- 8 Emil Diaconescu, M.Papastopol, *Istoria Românilor* pentru clasa a IV-a comercială, Editura Națională Gh. Mecu, București, 1938, ediția a II-a, p.215-216.
- 9 *Ibidem*, p.345-346.
- 10 P.Panaitescu, *Istoria Românilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990, p.323.
- 11 *Ibidem*, p.322.
- 12 Mihail Roller, redactor responsabil, *Istoria României*, manual unic pentru clasa a XI-a medie, Editura de Stat, 1948, p.567.
- 13 *Ibidem*, p.566.
- 14 *Ibidem*, p.567.

MONARHIA ȘI ROLUL EI ÎN ISTORIA ROMÂNIEI

Silviana Pleșa

Instaurarea în România, la 1866, a unei dinastii străine prin aducerea lui Carol de Hohenzollern-Sigmaringen și rolul pe care monarhia l-a avut în istoria țării suscită azi păreri controversate. Ar fi interesant de observat cum este tratată această chestiune în manualele de istorie de la sfârșitul secolului trecut și pînă azi. Cercetarea, deși incompletă, ne-a condus la o primă concluzie: pînă în 1944 autorii manualelor sînt unanimi în a aprecia pozitiv domniile lui Carol I și Ferdinand, ca epoci de progres în toate domeniile; atenție scăzută se acordă domniilor lui Carol al II-lea și Mihai I, autorii resemnîndu-se doar la a pomeni cîteva date esențiale, fără nici un fel de comentarii

După 1944 și pînă în jurul anilor 1965-1970, interesul acordat monarhiei este redus, iar atunci cînd ea este luată în discuție (probabil pentru că nu se putea altfel), tonul este incisiv, jignitor chiar, pentru ca în manualele mai recente să se renunțe la el, dar aprecierile să rămîină nefavorabile.

Am considerat necesară discutarea momentelor importante din cadrul acestor domnii (începînd cu Carol I și pînă la Mihai) pentru a observa atitudinea diferiților autori de manuale, cu orientări politice diferite, înainte și după 1944.

Domnia lui Al. I. Cuza, deși bogată în realizări, cunoaște la sfârșitul anului 1865 și începutul lui 1866 o situație critică. Marile puteri (Austria și Turcia), refractare de la început unirii, încercau prin orice mijloace să o desfacă. Recunoașterea actului din 24 ianuarie 1859 numai pe durata vieții domnitorului era un semnal de alarmă și o problemă ce trebuia neapărat luată în calcul de cercurile conducătoare românești. Cuza însuși, se pare, a lăsat să se înțeleagă încă din decembrie 1865¹ că ar voi să abdice în favoarea unui prinț dintr-o dinastie europeană, "ca să realizeze și dorința poporului de a avea un prinț străin și să pună astfel capăt intrigilor pentru domnie"². S-ar fi realizat astfel ce-a de-a patra dorință a adunărilor ad-hoc: principe dintr-o familie domnitoare din Europa și ereditate la succesiune.

Prin urmare, aducerea lui Carol de Hohenzollern în țară nu a fost un act izvorît din interese de clasă, ci din adînci rațiuni politice ce priveau însuși viitorul României. Oricît de mulțumiți ar fi fost românii de domnia lui Cuza, nu se puteau împiedica luptele pentru tron³. Pe Cuza, suveranii Europei nu l-ar fi tratat niciodată

ca pe egalul lor. Alta ar fi fost atitudinea lor față de Carol, ca membru al unei vechi familii domnitoare a Europei.

Sosind în țară pe ascuns (Austria pregătindu-se pentru un război împotriva Prusiei, a trebuit să traverseze teritoriul acesteia deghizat), el va face din cuvântul său o făgăduială și un program care au fost împlinite pînă la capăt și au asigurat propășirea României moderne⁴. Cu totul alta este părerea autorilor de după 1944 și iată cîteva exemple: "clasele conducătoare românești (burghezia și moșierimea) au oferit tronul lui Carol de Hohenzollern-Sigmaringen"⁵ sau "burghezia și moșierimea, ca să aibă un sprijin în politica lor de exploatare, l-au adus pe Carol în țară"⁶ sau "deși acceptat de toate grupările politice, proclamarea sa ca domn la 10 mai 1866 n-a întrunit unanimitatea. El a fost primit cu neîncredere și chiar cu ostilitate de țărănime, rămasă credincioasă patriotului reformator Al.I.Cuza"⁷.

Părerile diferă și în ceea ce privește marile realizări ale acestei perioade: Constituția "care s-a făcut după îndemnul lui Carol"⁸; atenția deosebită acordată organizării armatei fiindcă "dorea cucerirea independenței la cea dintîi ocazie"⁹, prosperitatea economică; meritul de a fi reușit în politica internă să țină echilibrul între partidele politice și să întemeieze autoritatea monarhică¹⁰; cucerirea independenței la 1877, proclamarea regatului în 1881. "România luîndu-și în fața Europei o pozițiune sigură, rămînînd ea singură stăpîna pe destinele sale"¹¹. Într-un manual din 1962, coordonat de Dumitru Almaș, opiniile diferă radical: "sosit în țară sărac, Carol I a strîns o avere uriașă: moșii de zeci de mii de hectare, mari capitaluri, plasate în diferite fabrici și bănci, numeroase palate și castele. Toate acestea proveneau din munca poporului. El a favorizat pătrunderea capitalului străin în România. În cîrdășie cu burghezia și moșierimea jefuiau fără milă poporul"¹².

Considerăm necesar a ne opri asupra a două momente importante din domnia lui Carol I: evenimentele din 1870-1871 și alianța secretă din 1883 cu Puterile Centrale, ce au suscitât opinii diferite.

Majoritatea manualelor trec sub tăcere evenimentele din 1870-1871. Acolo unde acestea sînt, totuși, menționate, faptul se rezumă la scurte comentarii, din care reiese că mișcarea antidinastică nu a avut un caracter de masă: "cu toate că purtarea principelui era în toate zilele la înălțimea datoriei și a împlinirilor, totuși sub impresia amintirilor lăsate de Cuza-vodă, cîțiva bărbați politici îl acuzau pe nedrept că ține mai mult la patria natală decît la România... Principele Carol era gata să părăsească țara dacă o mîna de fruntași politici în frunte cu Lascăr Catargi nu l-ar fi asigurat de credința și dragostea poporului"¹³; sau "Carol era gata să părăsească tronul dar bărbații noștri politici l-au sfătuit să nu facă asta"¹⁴; sau "o turburare nesocotită era să facă pe domn la 1870 să părăsească tronul (la Ploiești se proclamase republica). Cauza era o manifestație dușmană contra Germaniei, biruitoare în războiul cu Napoleon al III-lea"¹⁵; în sfîrșit, Const. C. Giurescu arată că, "adînc jignit de o serie de atacuri nedrepte și de o manifestație nesăbuită petrecută în ajun,

Carol I vrea să abdice; energia lui Lascăr Catargiu, care formă în aceeași zi un guvern durabil, împiedică însă acțiunea care putea avea consecințe incalculabile pentru viitorul nostru"¹⁶. Dar iată cum sunt prezentate evenimentele într-un manual din 1948, coordonat de Mihail Roller: opoziția față de Carol și simpatia poporului pentru Franța l-au determinat pe Carol I să amenințe cu abdicarea. Situația s-a rezolvat prin formarea guvernului "dictatorial" al lui L. Catargiu"¹⁷. O analiză amplă o fac Elisabeta Hurezeanu, Maria Totu, Gh. Smarandache într-un manual din 1978"¹³. "Mișcarea antidinastică, care îmbracă diverse forme de manifestare, a luat o amploare fără precedent, Carol I era atacat public pentru politica sa antidemocratică și reacționară, pentru intenția manifestată de a subordona țara și interesele ei Prusiei". Acestea sînt cauzele mișcării republicane de la Ploiești și ale manifestărilor de simpatie față de Franța la 1870. "Îngrijorat și hotărît să-și păstreze tronul cu orice preț, Carol I adresa o scrisoare marilor puteri întrunite în noiembrie 1870 la Londra, cerîndu-le punerea în discuție a viitorului regim politic din România. Se pronunța totodată pentru instaurarea unui regim autoritar, dictatorial ... Trădarea era amplificată în ianuarie 1871 prin publicarea într-un periodic german, la sfatul tatălui său și al consulului german la București, a unei scrisori în care, după ce aducea grave injurii poporului român, amenința cu abdicarea"¹⁹.

Și actul din 1883 este văzut diferit: unele manuale editate pînă în 1944 consideră că apropierea de Germania și Austro-Ungaria s-a realizat din cauza nemulțumirilor față de Rusia (litigiul privind sudul Basarabiei)²⁰. Altele îl țin sub tăcere sau numai îl menționează fără comentarii. Interesantă este informația lui A. Oțetea²¹, care arată că tratatul cu Puterile Centrale a fost cunoscut numai de Carol și cîțiva miniștri de frunte, însă Parlamentul și poporul român nu-l puteau accepta. După 1947 Carol I este considerat vinovat de această alianță, încheiată în condițiile în care Austro-Ungaria stăpînea Transilvania²², pentru ca într-un manual din 1978 să se arate următoarele: "în 1883 România a aderat la Tripla Alianță. Acesta a fost cel mai important act de politică externă a României la sfîrșitul sec. al XIX-lea. Nu era o soluție politică adaptată intereselor românești într-o perspectivă îndelungată: era o alternativă temporară potrivită unei anumite conjuncturi internaționale"²². Ni se pare a fi aceasta o interpretare justă, corectă a evenimentului.

Manualele pînă în 1947 sînt unanime în a aprecia pozitiv domnia lui Carol I, considerînd-o "o epocă de mari realizări în plan extern"²³, "o domnie rodnică", în timpul căreia s-a pus temelia statului român modern"²⁴. Concluzii elogioase desprind și A. Oțetea²⁵ și P.P. Panaitescu²⁶ comparativ cu cele elaborate sub regimul comunist, unde nici nu se pomenește de așa ceva.

Domniei regelui Ferdinand, "una din cele mai glorioase domnii ce soarta a hărăzit poporului nostru"²⁷, i se acordă un loc de cinste în manualele școlare elaborate în perioada regatului. Onorîndu-și promisiunea de a domni ca un bun român, el s-a identificat cu interesele țării, cu soarta neamului românesc"²⁸. Merită să se numească Ferdinand cel Mare (apelativul "cel Mare" îl întîlnim la mai mulți

autori) pentru jertfa ce a făcut, pentru marile reforme săvârșite, pentru grija ce a avut ca opera sa să rămână veșnică²⁹. El a făcut împrăștierea deplină a țaranilor (este numit în unele manuale "Regele Țăranilor"³⁰). El a dat votul universal. El s-a încoronat rege al tuturor românilor la 15 octombrie 1924³¹.

Interesant este că manualele de istoria patriei din anii 1948, 1949, 1959, 1962, 1967 și chiar unele mai recente nu fac nici un fel de aprecieri despre regele Ferdinand, justificând, încă o dată, totalul dispreț față de instituția monarhică.

Privind criza dinastică declanșată de principele Carol, în majoritatea manualelor se arată că, în 1925, acesta a renunțat la tron și a părăsit țara; nu se fac nici un fel de speculații pe marginea evenimentului. Se menționează doar că regele Ferdinand a încercat să-i schimbe hotărârea dar nu a reușit³². Nicolae Iorga vorbind despre acest moment, îl numește pe Carol "prințul despărțit de țară"³³, iar prof. N.A. Constantinescu afirmă că renunțarea se datorează "unor neînțelegeri de ordin politic"³⁴, dar nu explică ce fel de neînțelegeri. După 1944 sînt importante pentru a cunoaște optica față de eveniment două mențiuni: prima, într-un manual coordonat de M. Roller din 1948 se arată: "în timpul guvernului lui Ionel I.C. Brătianu, prin actul de la 4 februarie 1926, Carol este îndepărtat de la succesiunea tronului"³⁵. A doua, mai explicită: "cu cîțiva ani înainte de moartea regelui Ferdinand, liberalii s-au ridicat împotriva prințului Carol. În urma acestui conflict, în 1925, el a părăsit țara"³⁶. Și asupra actului Restaurației păreri sînt împărțite, fiind influențate de orientarea regimului politic: "Carol a fost chemat în țară de întregul popor"³⁷ sau "întreaga țară a dorit ca principele Carol să vină să-și ia tronul"³⁸ sau "Carol era dorit în adevăr și așteptat să vie să aducă o primenire în conducerea țării"³⁹. Un comentariu mai amplu este făcut de profesorul Andrei Crăciun în 1938. Împărtășind aceeași idee că prințul Carol a fost chemat acasă din străinătate de poporul român, el merge mai departe cu explicația arătînd: "luptele interne devenind primejdioase la un moment dat, țara se găsea în mare pericol. Lipsa de autoritate era vădită și tot mai tare se simțea necesitatea unui stăpîn. În aceste clipe grele, poporul român își îndreaptă privirea spre regele Carol, care de cîțiva ani trăia în străinătate departe de cei ce cu atîta dragoste îl înconjurau"⁴⁰. Concluzia se impunea de la sine: reîntoarcerea lui Carol în țară la 1930 și proclamarea sa ca rege la 8 iunie a fost dorința poporului român. Cu totul altă părere este enunțată într-un manual din 1971⁴¹, unde se arată că în iunie 1930 guvernul național țărănesc a adus pe tronul României pe Carol al II-lea.

Atenția acordată de autori domniei lui Carol al II-lea, comparativ cu cele două domnii anterioare, este mult redusă. Doar cîteva mențiuni înainte de 1944: "continuă opera marilor săi înaintași"⁴²; sau "ultima sa străduință este aceea de a da întregului tineret român o creștere aleasă, în dragoste de patrie și de țară"⁴³. Nici manualele din perioada comunistă nu sînt mai bogate în informații. Doar un exemplu: "Dornic de îmbogățire prin orice mijloace, ducînd o viață aventuroasă și urmărind cu atenție să conducă în mod dictatorial, regele Carol al II-lea a căutat

să-și subordoneze partidele politice, în care scop a întreprins totul spre a le diviza și slăbi, ceea ce a făcut ca viața politică să devină și mai agitată. Totodată el a strâns în jurul său un grup de oameni politici și de afaceri - îndeosebi dintre cei care îl ajutaseră să se întoarcă în țară - prin mijlocirea cărora și-a asigurat mari profituri, oferindu-le acestora, în schimb, funcții de conducere și numeroase avantaje"⁴⁴.

Iată cum este văzut momentul instaurării regimului de autoritate monarhică al lui Carol al II-lea de prof. Andrei Crăciun: "cînd regele Carol a constatat că acțiunea unor partide politice împinge țara în primejdie, printr-o hotărîre energică a suspendat activitatea partidelor politice și a dat țării o nouă Constituție, pe care cetățenii au votat-o cu mare însuflețire la 24 februarie 1938"⁴⁵; iată acum interpretarea de după 1944: "desființarea regimului politic din România de către Carol al II-lea și introducerea dictaturii de tip fascist (1938) au îndreptat țara spre țările revizioniste totalitare (Germania și Italia), distrugînd prețioasele începuturi de apropiere prietenească de Uniunea sovietică..."⁴⁶; sau: "dictatura regală instaurată la 10 februarie 1938 a introdus un guvern fascist deschis"⁴⁷; sau la D.Almaș: "Carol al II-lea a fost ajutat în instaurarea dictaturii regale de vîrfurile reacționare ale moșierimii și capitaliștilor"⁴⁸. Același autor arată în 1967: "în februarie 1938 vîrfurile burgheziei și moșierimii au socotit că nu se mai pot menține la putere folosind vechile metode de guvernare ale «democrației burgheze». Ele au hotărît să-l sprijine pe regele Carol al II-lea să ia în mîinile sale întreaga putere de stat, instaurînd dictatura regală"⁴⁹. Un comentariu amplu este făcut de Dragne Florea în 1977: "Fărîmițarea principalelor partide burgheze, accentuarea neînțelegerilor între diversele grupări politice, dezordinea provocată de grupările fasciste, nemulțumirile maselor au dat posibilitatea regelui Carol al II-lea să ia în mîinile sale întreaga putere de stat. La 10 februarie 1938 a instaurat un regim de dictatură personală cunoscut în istorie sub denumirea de dictatura regală"⁵⁰; opinia concordă cu cea oferită de Aron Petric și Gh.I.Ioniță în 1978: "folosindu-se de creșterea puterii economice a oligarhiei financiare, de slăbiciunea și lipsa de autoritate a partidelor politice burgheze, de nemulțumirea maselor populare și a cercurilor politice interne față de guvernul Cuza, precum și de gravele dezordini pe care le comiteau grupurile fasciste, Carol al II-lea a instaurat la 10 februarie 1938 dictatura personală"⁵¹.

Interesant este de a urmări și analiza momentul abdicării lui Carol al II-lea în 1940. Chiar și manualele interbelice, care pînă în acel moment au avut numai cuvinte de laudă la adresa domniei, își schimbă atitudinea. Să-l luăm ca exemplu pe Andrei Oțetea, care, laudînd interesul regelui pentru dezvoltarea economică și culturală a țării (îl numește "regele culturii"), situează evenimentul în contextul pierderilor teritoriale din vara anului 1940: "în septembrie 1940, după alipirea Basarabiei de către ruși, a nordului Transilvaniei de către unguri, răpire pe care n-a știut nici s-o împiedice, nici s-o răzbune - a fost silit să părăsească țara și tronul"⁵². Părerea este împărtășită și de profesorul Const.C.Giurescu în 1942: "sfîrșitul

domniei lui Carol al II-lea, printr-un act de abdicare se datorește pe de o parte pierderilor teritoriale pe care țara noastră le-a suferit, pe de altă parte situației interne care ajunsese foarte grea mai ales din cauza represiunii sîngeroase exercitate asupra mișcării legionare"⁵³.

Pentru a ne forma o părere referitoare la viziunea de ansamblu asupra momentului, relatăm un fragment din manualul elaborat în 1962 de D.A. Imaș: "vîrfurile cele mai reacționare ale burgheziei și moșierimii, socotind că regele Carol al II-lea, care se compromisese prin politica sa, nu mai putea menține stabilitatea regimului burghezo-moșieresc, au încredințat conducerea statului generalului Antonescu și legionarilor"⁵⁴. Cauzele ce au determinat abdicarea regelui Carol al II-lea sînt mai bine surprinse, nu se pare, în manualul lui Dragne Florea din 1971: "abdicarea lui Carol al II-lea în favoarea fiului său Mihai se datorează presiunilor mișcării legionare, neînțelegerii dintre partidele politice și dictatului de la Viena"⁵⁵. La o analiză sumară, observăm că aceste manuale, indiferent de perioada cînd au fost scrise, au o orientare asemănătoare asupra evenimentelor din 1940.

Manualele din 1940 și pînă la proclamarea republicii în 1947 trec sub tăcere, voit sau neintenționat, domnia regelui Mihai I. O relatare apare în 1946: "... din această nenorocită și nefirească stare, țara și poporul au fost scoase de regele Mihai I, ajutat de bărbați politici democrați, prin armistițiul din 23 august 1944 ..." ⁵⁶. Cele elaborate după 1947 poartă, evident, amprenta epocii. Prin actul de la 30 decembrie 1947 "s-a dărîmat una din cele mai puternice citadele reacționare care constituia o mare piedică în calea dezvoltării democratice a României"⁵⁷. Sau și mai mult: "... monarhia, o formă veche de conducere, cu totul necorespunzătoare, cu progresele ce se săvîrșiseră la noi. În afară de aceasta, regele și clica din jurul lui unelteau împotriva intereselor poporului nostru. Monarhia prusacă de Hohenzollern strînsese prin jaf, în cele opt decenii de stăpînire, averi formate din peste 150.000 ha pămînt, zeci de mii de acțiuni la cele mai mari bănci și întreprinderi industriale, zeci de palate și castele. Regele era cel mai mare capitalist și moșier din țară... Monarhia nu se mărginise numai la strîngerea acestor bogății imense în țară, ci trimisese peste graniță avuții în valoare de miliarde... A făcut tot ce a putut pentru a înăbuși lupta maselor pentru o viață mai bună. Prezența ei în fruntea statului nu mai putea fi îngăduită"⁵⁸. Să menționăm și o relatare din 1978: "În condițiile în care regele Mihai era, practic, tot mai izolat de mase, iar din afară nu se primise asigurarea sprijinului sperat, el s-a văzut nevoit să accepte abdicarea propusă de reprezentanții partidului comunist și guvernului. Astfel la 30 Decembrie 1947, monarhia a fost înlăturată, proclamîndu-se Republica Populară Română, stat al oamenilor muncii de la orașe și sate"⁵⁹.

1 Gr.C.Tocilescu, *Manual de istoria românilor* pentru clasa a 4-a secundară, București, 1987, p.103.

2 T.V.Dumitrescu, *Istoria modernă și contemporană* pentru clasa a 3-a secundară, Iași, Tipografia Dacia, 1914, p.228.

- 3 Natalia Filipescu, *Istoria evului modern și contemporan* pentru clasa a 3-a secundară, București, Tipografia Centrală, 1903, p.229.
- 4 Const.C.Giurescu, *Istoria românilor* pentru clasa a VIII-a secundară, București, "Cugetarea", 1942, p.381.
- 5 Gh.I.Georgescu, D.Tudor, V.Maciu, M.Roller, *Istoria Românilor*, manual unic pentru clasa a VII-a elementară, Editura de Stat, București, 1948, p.191.
- 6 D.Almaș, *Istoria României*, manual pentru clasa a VII-a, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1962, p.162.
- 7 Elizabeta Hurezeanu, Maria Totu, Gh.Smarandache, *Istoria modernă a României*, manual pentru clasa a IX-a, București, 1978, p.76.
- 8 Ion Florea, *Istoria modernă și contemporană* pentru clasa a 2-a secundară, București, Editura Librăriei, 1929, p.106.
- 9 Natalia Filipescu, *op. cit.*, p.231.
- 10 Ioan Lupaș, *Istoria românilor* pentru clasa a VII-a secundară, București, Editura Librăriei, 1930, p.301.
- 11 Gr.C.Bușureanu, *Istoria nouă și contemporană pentru trebuințele elevilor din gimnaziu și școlile secundare de fete clasa a 3-a*, Iași, Dacia, 1901, p.87.
- 12 D.Almaș, *op. cit.*, p.165.
- 13 Ion D.Arginteanu, *Istoria României* pentru clasa a IV-a secundară, București, Editura Librăriei, 1926, p.125.
- 14 Em. Diaconescu, *Istoria românilor* pentru clasa a VII-a secundară, Editura Națională - S.Ciornei, București, 1932, p.95.
- 15 N.A. Constantinescu, *Manual de istorie* pentru clasele 1-4 secundare, București, Cartea românească, 1937, vol.3, p.281.
- 16 Const.C.Giurescu, *op. cit.*, p.382.
- 17 Gh.I.Georgescu, O.Tudor, V.Maciu, M.Roller, *op. cit.*, p.242.
- 18 Elisabeta Hurezeanu, Maria Totu, Gh.Smarandache, *op. cit.*, p.79.
- 19 P.P.Panaitescu, *Istoria românilor* pentru clasa a 8-a secundară, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1942, p.308.
- 20 A.Oțetea, *Istoria contemporană* pentru clasa a VII-a secundară, București, Editura "Cugetarea", 1938, p.197.
- 21 D.Almaș, *op. cit.*, p.178.
- 22 Elisabeta Hurezeanu, Maria Totu, Gh.Smarandache, *op. cit.*, p.80.
- 23 Marin Dimitrescu, *Istoria modernă și contemporană de la 1648* pentru clasa a VII-a secundară, București, Editura Librăriei "Universale", 1924, p.408.
- 24 Gr. Florescu, N.D.Petrescu-Zoița, V.Vermeșanu, *Istoria modernă și contemporană* pentru clasa a III-a secundară, București, Editura Cartea Românească, 1943, p.157.
- 25 A.Oțetea, *op. cit.*, p.191.
- 26 P.P.Panaitescu, *op. cit.*, p.308.
- 27 N.A.Constantinescu, *op. cit.*, p.302.
- 28 Ioan Lupaș, *op. cit.*, p.328.
- 29 Emil Diaconescu, *op. cit.*, p.57.
- 30 Lucia Pamfil-Georgianu, *Istoria românilor*. Manual pentru clasa a IV-a secundară, București, Editura Librăria Academică, 1938, p.139.
- 31 Ion S.Florea, *op. cit.*, p.112.

- 32 Ibidem, *Istoria românilor pentru clasa a III-a secundară*, Editura Librăriei, București, 1929, p.118.
- 33 N.Iorga, *Istoria românilor pentru clasele a 3-a și a 7-a secundară*, Vălenii de Munte, Editura așezământului tipografic "Datina românească", 1929, p.96.
- 34 N.A. Constantinescu, *op. cit.*, vol.4, p.339.
- 35 Gh.I.Georgescu, D.Tudor, V.Maciu, M.Roller, *op. cit.*, p.243.
- 36 Florea Dragne, Matei Ionescu, A.Iordănescu, *Istoria României pentru clasa a VIII-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p.189.
- 37 Traian Ciufu, *Istoria Românilor pentru clasa a III-a a gimnaziilor și liceelor industriale*, București, Editura "Curgetarea", 1938, p.82.
- 38 Lucia Pamfil-Georgian, *op. cit.*, p.140.
- 39 N.A.Constantinescu, *op. cit.*, p.341.
- 40 N.Crăciun, *Istoria românilor și a lumii de la 1848 pînă azi pentru clasa a III-a a gimnaziilor și liceelor industriale*, Oradea, 1938, p.54.
- 41 Florea Dragne, Matei Ionescu, A. Iordănescu, *op.cit.*, p.188.
- 42 A.Oțetea, *op. cit.*, p.202.
- 43 Lucia Pamfil-Georgian, *op. cit.*, p.146.
- 44 Aron Petric, Gh.I.Ioniță, *Istoria contemporană a României (1918-1978) manual pentru clasa a X-a de liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p.45.
- 45 A.Crăciun, *op. cit.*, p.55.
- 46 Ion Ionașcu, *Istoria modernă și contemporană pentru clasa a 2-a gimnaziu unic*, București, Tipografia "Al.Popescu", 1946, p.157.
- 47 Gh.I.Georgescu, D.Tudor, V.Maciu, M.Roller, *op. cit.*,p.255.
- 48 D.Almaș, *op. cit.*, p.234.
- 49 Ibidem, *Istoria României*, manual pentru clasa a VIII-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.209.
- 50 Florea Dragne, Matei Ionescu, A. Iordănescu, *op. cit.*, p.198.
- 51 Aron Petric, Gh.I.Ioniță, *op. cit.*, p.77.
- 52 A.Oțetea, *Istoria modernă și contemporană pentru clasa a 3-a secundară*, București, "Universul", 1943, p.251-252.
- 53 Const.C.Giurescu, *op. cit.*, p.410.
- 54 D.Almaș, *Istoria României*, manual pentru clasa a VII-a, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1962, p.237.
- 55 Florea Dragne, Matei Ionescu, A.Iordănescu, *op. cit.*,p.226.
- 56 Ion Ionașcu, *op. cit.*, p.157.
- 57 Gh.I.Georgescu, D.Tudor, V.Maciu, M.Roller, *op. cit.*, p.322.
- 58 D.Almaș, *op. cit.*, p.262-263.
- 59 Aron Petric, Gh.I.Ioniță, *op. cit.*, p.146.

ÎNSEMNĂRI DESPRE MANUALELE PENTRU CLASELE XI-XII

Damian Hurezeanu

În varianta optimă, manualele școlare ar trebui să se situeze spre etajul superior al unei istoriografii, să încorporeze rezultatele ei semnificative. Performanța este foarte dificilă pentru că trebuie să realizeze aceasta pe un spațiu mic, într-un cadru și în condiția care îi sînt proprii. Un manual, și chiar o sinteză, nu pot fi opere de virtuozitate și strălucire pentru că nu sînt acte de creație în sensul inovării cunoașterii în chiar substanța domeniului dat. Opera de creație deschide noi cîmpuri de înțelegere a fenomenelor, formulează probleme și concepte originale sau, în cazul istoriografiei, dincolo de pătrunderile teoretice și explicative, reinterpretează de o manieră nouă faptele și fenomenele, smulgîndu-le semnificații neșemnalate anterior. Creația presupune inovare, descoperire, originalitate. Este o revărsare a spiritului, un triumf al acestuia. *Istoria literaturii române* a lui Călinescu este o astfel de carte, deși are aparența unui tratat-sinteză. Într-un fel, și *Istoria românilor din Dacia Traiană* a lui Xenopol nu este o sinteză obișnuită. Este o lucrare de pionierat, un *tratat - operă de creație* care îmbină explorarea materiei cu înălțarea în *premieră* a edificiului.

Altfel, sintezele și cursurile, cu atît mai mult manualele sînt, trebuie s-o spunem deschis, opere de plan secund. Aceasta nu înseamnă, bineînțeles, că manualul sau cursul nu lasă suficient cîmp elementelor de creație pentru autorii lor. Viziunea asupra materiei, care este în cazul de față viziunea asupra totalității istorice a unui popor, felul în care se interoghează faptele, operația de selectare a acestora și de organizare a expunerii, capacitatea de a reține esențialul și nu în ultimul rînd virtuțile expresive ale textului, claritatea, cursivitatea și vigoarea prezentării, țin de individualitatea creatoare a autorului (sau a autorilor).

Cît privește manualele școlare "de purtare", manualele noastre de toate zilele, aproape că nu există cărți aflate ca ele sub o zodie atît de blîndă. Sînt puse la adăpost din toate zărilor. Tineretul studios este nevoit, prin definiție, să le accepte pentru că nu are, oricum, alternativă de ales, și nici nu poate să judece domeniul dat de cunoaștere independent de textul și de conținutul manualului.

În sine, responsabilitatea manualului este enormă pentru că prin el tînărul se conectează la istoria țării, la ființarea în durată a poporului său. Pentru elevi, istoria țării se confundă cu textul manualului, realitatea manualului se substituie istoriografiei în ansamblu și realității obiective a trecutului. La orele de clasă, la

examenul de admitere în învățământul superior, manualul devine fetiș - datele lui sînt certitudini, aprecierile lui sînt infailibile.

Profesorul, la rîndul său, încearcă un fel de respect superstițios față de textul scris, mai ales că este venit de la înălțime, aprobat "de sus". Din comoditate, din lipsa spiritului critic de care s-a făcut imens vinovată universitatea veche (acum o fi altcumva?) din dorința de a se cruța și a evita bătaia de cap, cei mai mulți profesori lasă manualul "în pacea lui". Doar nu e vorba de revendicare salarială!

"Marea istoriografie" îl tratează și ea cu o anumită indiferență pentru că prea au fost și apar încă multe imponderabile care o marginalizează cumva în raport cu procesul "producerii" manualelor, pentru că omite să urmărească cu mai multă luare aminte starea lor și pentru că subzistă, de ce să n-o spunem, o privire de sus, placidă și distantă, față de un asemenea gen de lucrări, considerat modest. Dincolo de aceasta, cred că nu există la nivelul istoriografiei (aici folosesc termenul în sens de totalitatea activității de cercetare) o conștiință suficient de limpede că *volens-nolens* un manual o angajează, dacă nu direct, atunci imediat. Ar fi, în adevăr, nepotrivit să se considere că în manual nu se regăsește nimic din condiția istoriografiei. Manualul nu este o "oglinadă" a istoriografiei, nu este neapărat un ecran transparent al ei, dar nu este nici total rupt de "ordinea" ei. Între un curs sau un manual și actul de cercetare științifică se instituie o comunicare, oricît de autonom și de distinct ar fi manualul în circumstanțele care-l produc și în nucleul de specialiști care-l elaborează. Nu cred, de pildă, că între condiția istoriografiei franceze și cea a manualelor aflate în uz în liceele din Franța ar exista discrepanțe flagrante. Dealtfel, istorici de cel mai înalt relief sînt autori de manuale pentru liceu.

La noi, aparițiile cele mai semnificative în materie de manuale școlare de istorie, de după 1989, sunt cele două volume de *Istoria Românilor* pentru clasele a XI-a și a XII-a. Într-un fel, sînt ilustrative și pentru starea de confuzie a istoriografiei în această perioadă de tranziție în care coexistă bizar lucrul bine făcut cu kitschul, inovarea autentică cu mimarea ei, efortul de a redimensiona și a regîndi trecutul (fiindcă felul în care procedăm la examinarea trecutului, în care știm să privim în adîncul ființei noastre dă măsura faptelor noastre prezente) cu flecăreala de toată ziua, unde vrei și unde nu vrei, (mai ales dacă este flecăreala mediatizată). Atașamentul la tiparul tradițional al demersului istoriografic, inerțiile din domeniul tematic, perceperea naționalului într-o cheie stridentă (unde norma este supralicitarea), slaba permeabilitate la includerea aspectelor de civilizație în discursul istoric și precaritatea conexiunilor propriei istorii cu cea europeană și universală, toate aceste momente grevează încă istoriografia. Există, desigur, și destule realizări frumoase care onorează pe autorii lor, care aduc servicii mari istoriografiei și fac realmente o operă de cultură. Dar mutația încă nu s-a produs. Peisajul istoriografic este mult prea contrastant, prea denivelat.

O conexiune cu ambianța dată are, poate, și apariția celor două manuale, deși există circumstanțe specifice de ordin organizatoric și editorial al genezei lor. Am

căutat să le examinez relativ detaliat în revista "Societate și cultură", nr.5 și 6 pe 1994. Nu vreau să reiau sau să reproduc totul în rîndurile de față. (De altfel nici n-aș putea, dată fiind întinderea celor două texte). Fapt este că deși autorii sînt profesori de liceu demni de stimă, cu specializări și articole pe unele teme și perioade, ei și-au supraevaluat forțele atunci cînd au purces la realizarea unei sarcini de o asemenea dimensiune. Nenumărate dovezi probează că n-au asimilat materia la nivel de sinteză, nu erau pregătiți pentru o viziune integratoare de ansamblu și nici pentru a inova efectiv, tematic și ca perspectivă de judecată, istoria. În plus, certitudinea că, oricum, au asigurată apariția manualelor, le-a permis să lucreze grăbit, în multe părți rudimentar sub aspect stilistic, cu neglijențe în ordonarea și organizarea materiei, cu inutile fragmentări ale acesteia, mărunțită și așa de legiunile nesfîrșite de fapte. Manualele au note esențiale comune, dar se și deosebesc. Cel de clasa a XI-a este ticsit de date, de culturi arheologice cu infinite încrengături, de nume de comandanți militari, de căpetenii de triburi și seminții - trace, geto-dace, scite, macedonene, grecești etc. etc. O mică precizare statistică cu titlu ilustrativ: pe paginile 43-45 se îngrămădesc, asemeni unor colțuri de stîncă în apa scăzută a expunerii, nu mai puțin de 43 de denumiri cu vocație arheologică. O asemenea densitate de fapte face textul inert, lipsit de fluiditate, interesant poate numai pentru un împătimit întru arheologie, dar în nici un caz pentru un elev. Parada inutilă de erudiție i-a fost domnului Adrian Pascu un sfetnic cît se poate de prost. Acest tip de erudiție se realizează în dauna reflexiei, a încercării de a decela linii ordonatoare ale procesului istoric, de a degaja esențialul. În ciuda insistențelor care se depun, sună slab tocmai punctele nodale ale istoriei vechi pe teritoriul României: structura și caracteristicile societății geto-dace, destinul populației autohtone sub viforul popoarelor migratoare, complexitatea și dificultățile apariției românilor în zarea istoriei, purtînd, dincolo de toate avatarurile, două pecete modelatoare ale lumii europene: pecetea Romei și a creștinismului.

Cred că pentru contextul actual nu este excesiv a pretinde unui manual să privească formarea poporului și ca pe un fapt de civilizație, să acorde atenția cuvenită problemei vieții de obște sătească în istoria noastră, să aibă circumspecție față de apartenența etnică a unor căpetenii ca Menumorut, Ahtum, Satza sau Seșlav, Dobrotici sau Ivanco, să trateze, la nivelul cuvenit al semnificațiilor, fenomenul colonizării - cu secui și sași - a Transilvaniei, să nu amalgameze situația distinctă - politică, culturală și plurietică a Transilvaniei - față de Țara Românească și Moldova, să evite avalanșa superlativelor plate, chiar cînd este vorba de domnitori ca Mihai Viteazul, să prezinte la nivelul cuvenit răscoala lui Horea, Școala Ardeleană și Supplexul (1791). Să nu atribuie elemente închipuite "programelor" răscoalei de la 1784, ale mișcării revoluționare conduse de Tudor Vladmirescu (1821), sau ale Partidei Naționale inspirate de Ioan Cîmpineanu, dar să le dezvăluie adecvat semnificațiile. Să nu înțeleagă ideea de unitate a revoluției de la 1848 ca o topăială de la Iași la Blaj, Lugoj și Islaz, ci ca pe o unitate de aspirații, de probleme

comune care se ridicau în fața unei națiuni divizate politic. În procesul de emancipare și modernizare aceste probleme se puneau în forme concrete de la caz la caz. Să trateze probleme ca reforma din 1864 cu pătrunderea și cu preocuparea de a-i percepe corect determinațiile, să surprindă liniile mari ale fenomenului politic românesc în epoca modernă, eliminând insistențele inutile asupra dizidențelor și fracțiunilor (de vreme ce tot nu sînt subsumate unor explicații mai largi), să renunțe (și să renunțăm) la stricta delimitare de clasă a partidelor epocii, la suprapunerea lor pe anumite categorii sociale.

Unele mențiuni făcute mai sus vizează nu doar manualul de clasa a XI-a , ci și pe cel de clasa a XII-a, care nu este atît de sufocat de date, dar e marcat, din păcate de însemnele improvizăției, ale neglijenței stilistice și ale inacurateții de nepermis față de exactitatea faptelor. Sunt și lecții bune, redactate relativ îngrijit, dar sunt incoerențe de expunere, de cursivitate a textului, de organizare a materiei care uimesc, creaza senzația de festă pe care o joacă cititorului. Am făcut destule observații în recenzia din "Societate și cultură" nr.6/1994 asupra volumului.

Aș vrea să mă opresc ceva mai detaliat, în cele ce urmează, la lecțiile consacrate problemelor dezvoltării social-economice. Acestor lecții li se rezervă un spațiu disproporționat de restrîns față de importanța temei și de dimensiunea manualului. Dacă totul ar fi spus măcar corect, redactat cursiv și cu preocupare pentru esențial, s-ar mai putea discuta asupra proporțiilor temei. Frapează însă mulțimea inexactităților faptice (a erorilor materiale, cum se spune), caracterul neasimilat al materiei și, pe deasupra, nonșalanța cu care se tratează aceste țesuturi importante ale istoriei.

Din chiar prima frază a lecției intitulată: *Caracteristicile dezvoltării social-economice a României la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea* te izbește expresia alambicată, contradictorie, sensul inexact al ideii. "România - se spune în text - s-a remarcat printre statele europene care au înregistrat ritmuri înalte de modernizare, punîndu-se în lumină foarte clar, raportul dintre național și universal" (p.144). Prima afirmație, din păcate, este inexactă. România a resimțit în permanență un deficit de modernizare, în ciuda des invocatei "arderii etapelor". Ritmuri efectiv înalte s-au înregistrat în "centrul" dezvoltării lumii moderne în raport cu care România s-a aflat la semiperiferie. Au fost ardori ale trecutului nostru, dar și sedimente de tradiționalism structural niciodată eradicat.

Urmează apoi propoziția lipsită de sens, așa cum e redactată: "...punîndu-se în lumină foarte clar raportul dintre național și universal". Într-o exprimare nebulosă, autorii ar fi vroit, probabil, să spună că prin modernizare procesul istoric românesc a absorbit conținut universal. În formularea lor cuvintele sunt aruncate așa, ca să fie... A doua frază sună astfel: "România continuă să se afle, încă, în prima fază a dezvoltării societății industriale, revoluția industrială fiind însă abia la începuturile ei". Una din două: ori a înregistrat ritmuri înalte de modernizare, ori România se află "în prima fază a dezvoltării societății industriale?"... Societatea

industrială, revoluția industrială, încă dezvoltată..., încă nedezvoltată... De toate pentru toți... Mai departe: "În unele ramuri - industria alimentară, forestieră, transporturi - se încheiase procesul de înzestrare cu mașini, dar în altele - industria textilă - el se afla într-o etapă incipientă". Iarăși una din două: ori revoluția industrială se afla abia la început, ori se încheiase în destule ramuri procesul de înzestrare cu mașini... Este drept, autorii spun că mai rămăsese industria textilă cu procesul neîncheiat... Cum această ramură ocupa atunci un loc foarte modest în structura industriei prelucrătoare românești, situația ar cam fi O.K.

În continuare, citim, în text: "Unele crize, precum cele din 1907, 1912-1913, au lovit principalele ramuri economice..." (p.144). Cum de au descoperit autorii criza în 1912-1913 când întreaga perioadă - 1910-1914 stă sub semnul celei mai rapide dezvoltări a economiei românești (ca ritm) nu numai în raport cu deceniile precedente, dar și în raport cu situația dintre cele două războaie mondiale? În lecție se fac mențiuni statistice privind populația României și evoluția ei numerică în primul deceniu și jumătate a sec. XX. Foarte bine. De ce nu se procedează similar și pentru Transilvania, Bucovina și Basarabia, ținând seama că pentru această perioadă există date din abundență? Fraze eliptice, lipsite de sens ne împinșă și în paragrafele care vor să descrie structura socială și "tendențele ei de modificare!". "Marii proprietari funciari - notează autorii - constituiau un grup social eterogen ca orientare politică și chiar în sistemul bancar" (p. 147). Ce ar vrea să spună "grup social eterogen... în sistemul bancar". În mod normal, dacă tot a fost punctat acest aspect, s-ar fi convenit să se menționeze că marii proprietari constituiau și aveau un puternic sentiment de corp social; ceea ce nu-i împiedică să aibă preferințe politice diferite (în sistemul dat al partidelor politice). Sigur, marii proprietari erau liberi să participe în sistemul bancar unde și cum credeau de cuviință. De ce să definești aceasta prin eterogenitate? Burghezia, ținea, la rîndul ei, să se teritorializeze începînd să cumpere proprietăți ca urmare a vînzării unor terenuri din fondurile statului", (p.147). Nimic mai inexact, pentru că fondurile funciare ale statului s-au vîndut în loturi de 5 ha, și numai o foarte mică suprafață în loturi de pînă la 20 ha. S-au vîndut țaranilor.

În percepția autorilor, grupul social de mijloc era reprezentat de "juriști și învățători". Atît și nimic mai mult... Muncitorii proveneau, printre alte surse ale formării lor, și din "lucrătorii de la căile ferate" (p.148). Dar lucrătorii de la căile ferate nu erau ei înșiși muncitori? Cît privește numărul muncitorilor industriali - în manual se indică 500.000 - acesta e mult supraevaluat. În el se cuprinde și segmentul meșteșugarilor din micile ateliere, probabil și servitorii de la orașe, pentru că numărul muncitorilor propriu-zis din industria prelucrătoare (considerată mare) a crescut de la începutul secolului (1900-1915) de la 37,5 la 54 de mii în vechea Românie. În Transilvania ei se cifrau la circa 70.000.

Pentru ca elevul să nu perceapă distincția categoriilor socio-economice, manualul scrie: "Agricultura a avut un caracter unilateral cerealier, dominînd marea

proprietate funciară" (p.148). Ambele afirmații, luate separate, sînt corecte, dar fiecare vizează altceva: prima, structura producției agrare, cea de a doua - structura proprietății. Totuși textul le învâlmășește ca să dificulteze claritatea. În Transilvania, marii proprietari - în majoritate covârșitoare maghiari - dețineau, după cum arată autorii, 38,98 % din proprietatea funciară (p. 148). Mai departe, ei scriu "... în timp ce 884.638 țărani români, cultivau circa 60,02 % din pămînt". Se naște întrebarea: păturile țărănimii maghiare, sau sașii, nu mai dețineau nimic. Pentru că adunînd cele două cifre (38,28 + 60,02) obținem 99 %. Înseamnă că elementul rural maghiar și sășesc (nemoșieresc) mai dispunea doar de 1 % ! Ceva mai departe (p. 178) sînt inserate o serie de fraze șchioape despre sistemul de arenze și învoielii agricole, despre intensificarea "ritmului muncii", despre faptul că trustul arendășesc al fraților Fischer-Justin (?!), al lui Costiner, Mirică sau Pappia dețineau suprafețe ce însumau 159.399 ha. În realitate, numai trustul fraților Fischer (fără Juster) dețineau aproape 240.000 de ha. în arendă dintre care 159.399 ha erau cultivabile.

În ce privește politica industrială, textul generează ambiguități din cauza indistinției făcute între Legea (sau legile) de încurajare și tarifele protecționiste.

Bineînțeles că protejarea navigației fluviale pe Dunăre era o problemă internațională, nu doar românească (p. 149), cum s-ar deduce din manual, că în 1870 nu se extrăgeau 120.000 de tone de petrol, că poziția capitalului străin în industria mare era de peste 80 %, și prin urmare cei 50 %, pe întreaga economie, sunt nerelevanți (p. 151), că și pînă în 1895 capitalul străin a avut acces pe piețele românești, nu doar după adoptarea legii minelor (1895) etc. etc.

O mulțime de inexactități, de formulări nefericite, de neglijențe regretabile, împetrișează și cele două lecții consacrate dezvoltării economice și evoluției vieții social-politice din perioada interbelică. Semnalez o serie dintre ele fără să neg, prin acestea, că textul are și considerații pertinente.

Suprafața țării ar avea, după autori, 316.710 km² (p. 248), iar, după realitate, avea 295.000 km². O greșeală de tipar (probabil) face ca orașele Cernăuți, Galați și Iași să aibă cîte 400.000 de locuitori, nu în jur de 100.000, cum aveau în realitate. În plus, dacă se menționează aceste "orașe mari", de ce nu se menționează și Chișinăul (cel mai mare, după București, ca număr de locuitori), Clujul sau Timișoara (avînd în jur de 100.000), apoi Brașovul și Aradul, orașe dezvoltate industrial. Un alt aspect, nu mai puțin important: spre a nu crea o imagine distorsionată asupra imaginii vieții urbane în epocă, trebuia menționat cumva că marea majoritate a orașelor aveau sub 30.000 de locuitori (153 din cele 172 considerate ca atare în recensămîntul din 1930), iar 20 % din locuitorii orașelor aveau ocupații agricole (acestea pentru că la foarte multe orașe, mai ales mici, au fost arondate comune suburbane). În schimb, capitala țării - București - a crescut în deceniul IV de la 630 de mii la peste 800 de mii de locuitori. În manual se afirmă că, în 1938, "funcționau zeci de întreprinderi cu peste 1000 de lucratori" (de fapt, erau de toate - 35).

Tot în manual se presupune că marii proprietari au părăsit în marea lor majoritate agricultura sau "au adoptat tehnica modernă de lucru"; în sfârșit, "alții au investit sume mari în industrie și sistemul bancar" (p. 249). O fi fost și așa, dar esențial este că marii proprietari (cu peste 100 de ha de pământ) reprezentau și în deceniile trei-patru segmentul cel mai numeros (peste 10.000) al structurilor superioare ale societății.

În privința componenței și stratificării burgheziei române ar fi fost profitabil ca autorii să fi consultat lucrarea lui Mihail Manoilescu, *Rostul și destinul burgheziei românești*, București, 1942. Iar *Enciclopedia României* (vol. I - IV) sînt indispensabile pentru orice demers, fie și la nivel de manual, pentru problemele dezvoltării social-economice. La fel, o serie de cercetări statistice reușite (mai ales Victor Axenciuc, *Evoluția economică a României, vol. I - Industria*, Editura Academiei, 1992). Statistica repartizării forței de muncă pe profesii invocată de autori, vorbește de populația activă, nu de locuitori, pur și simplu, așa cum se procedează în manual (p. 248).

Fluctuantă în genere, producția de cereale a înregistrat în medie 10,4 milioane tone între 1925-1929 și 10,66 milioane tone între 1934-1938 încît cele 9 milioane menționate de autori pentru 1928 este o cifră nerelevantă. În ce privește exportul de cereale, media pe 15 ani interbelici a fost de 1,8 milioane tone, o cantitate sub exportul României antebelice și modestă în balanța comerțului mondial de cereale. Așa încît ideea despre "a patra țară exportatoare" trebuie bine temperată.

Potrivit manualului, în România ar fi fost 300.000 de șomeri (p. 236). Mai mult decît întreaga forță de muncă folosită în industria prelucrătoare! Doctorul G. Banu indică doar 54-60 de mii de șomeri în 1931-1932, în studiile sale *Șomajul în România* (1931) și *Șomajul intelectual în România* (1932). În manual se afirmă că în perioada crizei economice "volumul producției a coborît cu 50%" (p. 236). În realitate volumul fizic al producției, pe ansamblu, nu a scăzut, ci dimpotrivă, a crescut. Potrivit calculelor efectuate de ing. Nina Georgescu, indicele ponderat al producției manufacturiere era, în 1932, de 114% față de 1927 (Vezi N.P. Arcadian, *Industrializarea României*, p. 213). S-au înregistrat, în adevăr, scăderi ale producției fizice în anumite domenii - cărbune, metalurgie, materiale de construcții etc., dar au fost compensate de creșterile din alte ramuri. Ceea ce a scăzut considerabil a fost valoarea producției. Situația este similară pentru agricultură: pe ansamblu, producția a crescut în anii crizei, dar prețurile s-au prăbușit atingînd în punctul de jos al căderii circa 40% în raport cu indicele reper -1928. Este inexact că ar fi fost 1 milion de țărani lipsiți de pământ, cum se scrie în manual. În realitate, au fost 2,3% din totalul familiilor țărănești. De asemenea, este inexact că valoarea datoriilor țărănești "depășea de cinci ori valoarea pămîntului" (p.239). În realitate, micile exploatații care contractase datorii (nu toate) erau grevate, în medie, cu 15.100 lei reprezentînd mai puțin decît valoarea unui ha de pământ.

Nota caracteristică pentru lecțiile asupra cărora am stăruit o constituie dilatarea nivelului dezvoltării economice a României în epocă. Disproporționarea dozajelor în reconstituirea tabloului de ansamblu, lipsa reperelor comparative cu situația economiilor dezvoltate apusene, recurgerea la exemple disparate în dauna indicatorilor sintetici, insinuează ideea că economia românească era una a performanțelor: aviație, linii aeriene interne, echipament industrial de vîrf: "România a posedat o importantă industrie constructoare de mașini" (p.242), export masiv, venit național confortabil. Anumite elemente din cele semnalate în manual au existat, desigur. Dar autorii exagerează rolul și dimensiunile lor. (În revista "Societate și cultură", nr.6/1994, p.42 am adus numeroase dovezi în acest sens). Textul manualului datorat lui Mihai Manea și Bogdan Teodorescu determină prea multe semnalări rectificatoare, observații de ordin general sau care vizează erori de fapt. Nu vrem să spunem prin aceasta că nu conține și lecții pe care le găsim bune, redactate corect și cu acuratețe. Aș aminti, astfel, tema *Monarhia autoritară a regelui Carol al II-lea; România "stat național legionar"; România în perioada anilor 1941-1944*. Indispun, cu atât mai mult repetările, redactarea neîngrijită din alte lecții. Cum să accepți, de pildă, redactarea de la p. 251 din care reiese, nici mai mult nici mai puțin, că după 4 ianuarie 1926 "Cămerele reunite au proclamat succesor al regelui Ferdinand pe fiul lui Carol, Mihai, sub autoritatea unei regențe. Aceasta a fost formată din prințul Nicolae, ... patriarhul Miron Cristea, Gheorghe Buzdugan..." (p.253). Se descrie, cu un cuvînt, nu principiul succesiunii, ci o situație de fapt ca și cînd regele Ferdinand n-ar mai fi existat, atunci, la 4 ianuarie 1926. Mai jos se spune, e drept, că Ferdinand a decedat în iulie 1927. Aceasta nu scuză inadvertența semnalată. Lejeritatea expunerii dă loc uneori la regretabile confuzii de sensuri ca acestea: "Triumful liberalilor asupra monarhiei era astfel complet" (p. 253). Cum adică: exista o rivalitate între liberali și monarhie? Țineau liberalii să triumfe asupra acesteia? Vorbe aruncate la împlinire păgubesc înțelegerea fenomenului politic românesc.

Și ca și cînd n-ar fi fost de-ajuns neîmplinirile textului, s-a mai înserat în manual un tabel recapitulativ de-a dreptul iresponsabil privind progresul culturii și științei românești (p.308-314). Dacă ar fi să accepți mențiunile din acest tablou, știința românească s-ar reduce aproape la zero. Nu figurează performanțe ca ale lui Aurel Vlaicu sau Henri Coandă, în aviație, teoria sonicității a lui Gogu Constantinescu, în tehnică - A. Saligny, contribuțiile școlii românești de medicină, nici numele descoperitorului insulinei - Nicolae Paulescu, nici școlile românești de fizică, geologie, agronomie (crearea marelui Institut de cercetări agronomice, în 1927, de Gh. Ionescu-Sisești). Nimic despre Școala Sociologică de la București (Dimitrie Gusti), despre originalitatea filosofiei românești interbelice. Nimic despre fondarea unor mari instituții de învățămînt - Academia comercială (1914), Universitatea din Cluj (1919), universitățile din Chișinău și Cernăuți; nimic despre o serie de institute prestigioase, printre care Institutul de studii sud-est europene (1914),

Institutul de istorie universală (1936) etc. etc. În schimb, ca ciudățenia să fie deplină, este trecută ca "realizare științifică" (atenție la clasificare!) pe anul 1930 broșura lui Tudor Vianu, *Poezia lui Eminescu!* Sper că profesorii și elevii vor avea prudența cuvenită să nu deranjeze acest *tabel recapitulativ*.

În final, aș reveni la unele considerații făcute cu alt prilej ("Societate și cultură", nr. 5 și 6/1994) asupra manualelor:

Autorii manualului și-au asumat o sarcină, evident, mai dificilă decât o puteau realiza, cu forțe proprii, în timp util. Tentația inovării și teama de a nu fi bănuieți de lipsă de erudiție i-au dus la supraîncărcarea textelor; aglomerarea de date și fapte este însă un rău sfetnic al sintezei, cerință esențială pentru orice manual. Cele două manuale sînt, în mare, redactate neglijent, scrise strepezit, fără darul reconstrucției istorice. Ele nu îndeamnă pe tînărul cititor, dornic de cunoaștere, spre o autentică reflexie asupra marilor probleme ale trecutului neamului său, a liniilor de forță ale devenirii procesului nostru istoric. Unele lecții bune sau considerații demne de interes nu salvează două volume însumînd 800 de pagini. Oricît ar fi presat timpul, o discuție temeinică și scrupuloasă ar fi trebuit să precedă apariția manualelor. Nu știu cum arată referatele întocmite de referenții menționați în pagina de titlu. Judecînd după rezultat, trebuie dedus că au fost referate de complezență. Cum orice manual semnalizează, într-un fel sau altul, și starea istoriografiei dintr-o țară, cred că nu pot sta impasibili față de condiția manualelor (mai ales a celor de istorie) nici organismele puternice care structurează mișcarea istoriografică a unei țări.

Astăzi manualele nu mai pot fi unice, nici stereotipe sub aspect metodic, nici uniforme ca viziune și perspectivă de analiză. Faptul că încă nu au apărut pînă acum manuale alternative este de îngrijit. Și sînt cît de cît pregătite condiții efective pentru a ne debarasa de practica manualului canon, care transpare chiar din Legea învățămîntului? Repet ideea pregătirii condițiilor.

Diverse ca metodă și viziune, manualele trebuie să răspundă, dincolo de aceasta, unor cerințe: să fie, întîi de toate, bune, de calitate; să fie bine informate, oneste și atașate adevărului istoric, să aibă calități de sinteză și să ateste aptitudini integratoare ale materiei din partea autorilor. În sfîrșit, dar nu în ultimul rînd, să aibe calități stilistice adecvate, în special concizie și claritate. Pe cît este nevoie de manuale alternative, pe atît este necesar să fie de calitate. Multiplicarea kitschului ar fi o calamitate.

ISTORIA ROMÂNILOR DE A PATRA REPOVESTITĂ PE ÎNȚELESUL ADULȚILOR

Viorel Moțoc

Nu destabilizez, nu defăimez, nu trădez. Sînt român și cred că nimic din ceea ce este românesc nu mi-e străin. Iar povestea pe care o voi spune astăzi este chiar istoria poporului meu. *Toate faptele și întâmplările cuprinse în istorie sînt povestite întocmai cum s-au petrecut ele.* Eu nu fac decît să povestesc ce-au povestit alții (recte prof. univ. dr. Dumitru Almaș) în "Istoria românilor" (Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995), un manual aprobat de minister, valabil pentru voi toți, copiii din clasa a IV-a de pe cuprinsul acestei patrii comune și indivizibile pentru toți cetățenii săi, fără deosebire de rasă, de naționalitate, de origine etnică, de limbă, de religie, de sex, de opinie, de apartenență politică, de avere sau de origine socială, așa cum ne învață articolul 4 din Constituție. Ca să nu se spună că zic povești am reprodus cu litere cursive propozițiile și frazele pe care le-am cules din manual. Iar de la mine am pus numai cîteva propoziții, așa, ca să mai scurtez puțin povestirea, s-o fac mai curgătoare. După cum urmează:

Poporul român are o istorie foarte zbuciumată, și deci interesantă și bogată în fapte de vitejie și eroism. Strămoșii poporului nostru au fost dacii și romanii. După lupte seculare care au durat o vreme, străvechiul pămînt al Daciei a fost cucerit de către romani. Trăind și muncind împreună în aceleași orașe și sate ale provinciei Dacia, încetul cu încetul, dacii și romanii s-au contopit unii cu alții, din această contopire daco-romană s-a născut un nou popor: poporul român (p.17). Acuma, fie-ne îngăduit să facem un salt de aproape două milenii, o perioadă în care respectivul popor, vremelnice despărțit în state diferite, a dat numeroase lupte, sub conducerea unor domnitori buni, curajoși și înțelepți. În această perioadă -sugerează manualul - ideea independenței și unității naționale a însuflețit istoria românilor. Din an în an și din veac în veac (de la p. 17 la p. 84) am ajuns, cu istoria poporului român, în preajma anului 1848. În preajma acestui an, munca stăruitoare a poporului a făcut ca în Țările Române să sporească bogățiile. Românii au învățat să iubească tot mai mult patria. În revoluție, poporul român a înțeles că are destulă putere și pricepere ca să alunge oamenii vechii orînduiri și să întocmească o orînduire nouă, mai bună (p.91). În anii următori, poporul întreg a luptat pentru Unire, socotind-o scopul cel mai înalt al vieții. Nici marii boieri, nici sultanul, nici împăratul Austriei n-au putut înfrînge voința poporului care a ales ca domn în

Moldova, la 5 ianuarie, pe Alexandru Ioan Cuza. Poporul nu s-a lăsat înșelat -zice același manual- și i-a silit pe deputați să aleagă domn al Munteniei tot pe Alexandru Ioan Cuza (p. 75). Alexandru Ioan Cuza, datorită unor cauze interne și externe, a abdicat în 1866. În locul lui, a venit un nou domn, din Germania, prințul Carol (p. 97). Domnitorul Carol I s-a dovedit un bun gospodar, îngrijindu-se de liniștea și propășirea țării. Pe vremea lui, după cinci veacuri de lupte și jertfe eroice, greaua și îndelungata bătălie pentru cucerirea independenței României s-a încheiat cu victoria din 1877-1878, care împlinea, în sfârșit, unul din marile visuri ale întregului popor român (p.102). A sporit mult și numărul muncitorilor. Muncitorii nu trăiau prea bine. Patronii, adică proprietarii fabricilor, puteau reduce salariile și concedia lucrătorii când vroiau (p.105). Un fapt însemnat este că, în acea vreme, muncitorii din toată lumea au hotărât ca ziua de 1 Mai să fie zi de sărbătoare a muncii și înfrățirii muncitorilor (p.106). Nici țărani n-o duceau grozav. În 1907, înarmați cu furci și coase, cu ciomege și topoare, țărani au atacat conacele și hambarele boierești, au ars registrele cu învoieli, în unele locuri au început chiar să împartă moșiile. Mulți oameni luminați, de atunci, ca de pildă marele cărturar N.Iorga, au luat parte țăranilor (p.108). Apoi, soldații germani au pornit la atac. Dar, spre marea lor uimire, au constatat că din gropi de obuz, din frânturi de tranșee, din rîpe, ostașii sar la luptă, cu grenade, cu baioneta, și opresc puhoiul dușman. Mulți români luptau chiar numai în cămăși; și când nu mai aveau gloanțe, loveau cu patul puștii în cei care veneau să le contropească pămîntul strămoșesc (p.111). Vitejia cu care poporul român și-a apărat țara, în vara anului 1917, a impresionat întreaga lume. Germanii n-au putut ocupa toată România, așa cum se făleau. Înfrînte, Germania și Austro-Ungaria au cerut pace (p.113). Iac-așa, dragi copii, în scurt timp se realizează Marea Unire de la 1918, un vis străvechi al poporului român. În tot cursul istoriei, de la zămislirea lui, poporul nostru a dus o luptă necurmată pentru libertate și unire (p.116). În perioada interbelică, timpul nu prea mai are răbdare. Autorul manualului -așijderea. Iar noi -nici atîta. Între 1918 și 1940, adică între pag. 118-120, ani de zile, poporul a trebuit să muncească din răspuțeri pentru a vindeca rănile războiului. Dar nu întreg poporul era mulțumit. Strîngeau averi și trăiau bine mai ales cei care, în timpul războiului și îndată după pace, au acaparat multe din averile țării: moșii, fabrici, sonde, bănci. Deși aveau drept de vot, țărani, muncitorii, oamenii săraci nu puteau participa la conducerea țării. Viața i-a îndemnat pe muncitori să-și reorganizeze Partidul Social Democrat care în 1921 s-a transformat în partid comunist. În anul 1924, acest partid, datorită politicii sale antinaționale, a fost interzis prin lege. Muncitorii, îndeosebi ceferiști și petroliști, nemaiputînd îndura viața grea, salariile mici și munca istovitoare, au făcut greve. Nici țărani nu trăiau bine. În general, economia românească a progresat mult în perioada interbelică. Și uite-așa ajungem la al doilea război mondial, povestit pe trei pagini, dintre care una jumătate cu poze. La sfîrșitul lui, conform înțelegerii de la Ialta dintre marile puteri aliate

În lupta contra Germaniei, în țările intrate în sfera de influență sovietică au fost impuse guverne comuniste, care au îndepărtat din viața politică forțele democratice, instaurând dictatura partidelor comuniste. Mulți fruntași ai culturii românești și oameni politici au fost închiși. După închiderea acestor intelectuali și politicieni, după abdicarea regelui Mihai I, un gol istoric se întinde. Regimurile comuniste din statele europene au fost înlăturate în 1989. În țara noastră, îndepărtarea acestui regim s-a făcut prin Revoluția din Decembrie 1989, când România a pășit pe calea democrației și libertății. Și cu asta, punct, urmează concluziile: De-a lungul istoriei, după cum ați văzut și ați învățat, poporul român a trecut prin multe și mari necazuri și primejdii. Și, pînă la urmă, muncind cu dăruire, luptînd cu vitejie și cu încredere în puterea și dreptatea lui, iubind patria și libertatea mai mult ca orice, a ajuns cu demnitate la liman și la lumină. Acesta-i scopul de bază al istoriei naționale, nesecat izvor de învățăminte și înțelepciune.

Mai departe nu mai scrie nimic în carte. De e vreun sens în asta, îl știe Dumnezeu. Dar eu nu-l pot desprinde din manualul meu. De aici mi se trage un anume inconfort intelectual. Iar de la inconfort la dramă intelectuală nu-i decît un pas și fandacia-i gata. Ceea ce mă-ndeamnă să formulez, nedumerit, următoarele

Întrebări și teme pentru acasă

1. În afara vitejilor domnitori și voievozi - care au avut înțelepciunea de a se pune, la momentul oportun, în fruntea poporului - și-or fi făurit masele române, singure-singurele, istoria? Că noi, din manual, înțelegem că doar poporul suveran a făcut și revoluțiile, și războaiele, și Unirea, la care a visat necontenit, încă de cînd se mai contopeau dacii cu romanii.

2. Să fie istoria românilor o teleologie? Adicătelea, să fie dumneaei o doctrină bazată pe ideea de sfîrșit, de finalitate? Se rezumă, oare, această finalitate la faptul de a ajunge - prin muncă, luptă, încredere și patriotism, așa cum zice în manual - la liman și la lumină? Care liman? De unde vine lumina?

3. Dacă am ajuns deja la liman (așa cum tot manualul ne învață) să deducem, oare, că pentru noi, românii, istoria s-a sfîrșit? Să fi fost oare autorul un adept al teoriei lansate de un reprezentant al poporului american, dl. Francis Fukuyama?

Iar mai departe nici nu îndrăznim să întrebăm. Căci dacă am formula numai cîteva nelămuriri legate de maniera în care sînt relatate anumite fapte și întîmplări (petrecute numai de la pașopt încoace), ei bine, ar însemna să punem sub semnul întrebării însăși Istoria Românilor. Or - v-am mai zis doar - "toate faptele și întîmplările cuprinse în istorie sunt povestite cum s-au petrecut ele". Eu n-am făcut decît să povestesc ce mi-au povestit și mie alții. Iar povestea pe care v-am spus-o a fost chiar istoria poporului meu. Mai departe, dragi copii, ajunși la liman și la lumină, aveți grijă singuri: Nu trădați, nu defăimați, nu destabilizați!*

* Text reprodus din revista "Dilema", III, nr.140,15-21 septembrie 1995, p.9.

CUM ÎNVAȚĂ ISTORIA COPIII NOȘTRI

Lucian Boia

Un eveniment așteptat: a apărut, în sfârșit, manualul de *Istoria românilor. Epoca modernă și contemporană* (pentru clasa a VIII-a), o primă sinteză asupra ultimelor două secole (de la 1821 la 1989) redactată după prăbușirea comunismului (autori: Octavian Cristescu, Vasile Păsăilă, Bogdan Teodorescu, Raluca Tomi). Sute de mii de elevi vor învăța istoria potrivit acestui text. Profesorilor le va servi drept ghid. Credibilitatea sa se anunță oricum, incomparabil mai mare decât a vechiului manual. Cu atât mai mult se impune o analiza atentă și critică. Vom încerca să o întreprindem de-a lungul mai multor articole, nu atât pentru a descoperi cu orice preț deficiențe sau aprecieri discutabile într-un manual care, în linii mari, este decent și echilibrat, cât pentru a încerca formularea unor puncte de vedere în procesul atât de necesar de regândire a istoriei noastre recente. Va trebui tăiat într-o zi nodul gordian, prin renunțarea la sistemul manualului unic și "oficial". Nimeni nu mai are calitatea de a da "dispoziții" cu privire la modul cum s-a desfășurat istoria noastră sau a lumii. Libertatea și concurența își vor spune cuvântul și în elaborarea manualelor școlare.

Să începem deci cu începutul. Cuminte, manualul inaugurează istoria modernă cu revoluția lui Tudor Vladimirescu. Există, de altfel, o tradiție în istoriografia noastră (dar nu unanim împărtășită), în sensul considerării momentului 1821 ca eveniment fondator al României moderne. Nu este însă mai puțin adevărat că actuala periodizare datează din anii '70 când, după interminabile și plicticoase discuții (istoriografia comunistă avea mania periodizărilor, perioadele și orînduirile sociale aferente jalonînd pe înțelesul tuturor drumul spre comunism), Partidul Comunist a decis - și a înscris în Programul său din 1974 - că istoria modernă începe la 1821.

Desigur, un asemenea punct de vedere se poate susține. Trebuie însă susținut, demonstrat, și nu enunțat în manieră autoritară: "1821 marchează începutul istoriei moderne a României". Este discutabilă opinia potrivit căreia programul revoluției de la 1821 a fost "temelia ideologică a viitoarelor lupte pentru emancipare națională și socială". În realitate, această revoluție a fost o explozie socială fără o ideologie bine definită și o conștiința clară a drumului de urmat. Ea nu a prefigurat nici ideologia liberală, nici unitatea națională, nici instituțiile statului modern. Rolul său

a fost însemnat, punînd în mișcare o serie de forțe sociale și politice, dar nu trebuie să o modernizăm excesiv, în lumina istoriei ce a urmat.

Dealtfel, istoria modernă nu începe la dată fixă! Să privim trecutul din perspectiva actuală a istoriei civilizației și nu a depășitei abordări evenimentiale. Epoca modernă corespunde de fapt procesului de "modernizare a societății românești". Faza de declanșare reunește, de-a lungul mai multor decenii, factori afit de diverși cum sînt: mișcarea culturală și națională a Școlii Ardelene (și, pornind de aici, constituirea ideologiei naționale); revoluția lui Tudor, fără îndoială; Tratatul de la Adrianopol din 1829, cu urmările sale economice (abolirea monopolului otoman) și politice (Regulamentul Organic). Dar, mai presus de toate, istoria noastră modernă înseamnă ceea ce se numește, potrivit unei sintagme binecunoscute, "intrarea în Europa": modificarea treptată a structurilor tradiționale (cu puternice infuzii bizantine și orientale), sub influența modelului occidental. Această evoluție, care a cunoscut succese, dar a întâmpinat și rezistențe, iar la 1944 era încă în curs, a fost întreruptă brutal prin instaurarea comunismului și reluată astăzi prin ceea ce s-ar putea numi "a doua tentativă de intrare în Europa". Este axa principală a întregii noastre istorii în ultimele două secole.

Revenind la momentul inițial, observăm cum, mai ales de pe la 1830, tinerii români încep să studieze în occident (îndeosebi în Franța), franceza devine limba de cultură, veșmintelor orientale le ia locul moda occidentală, scrierea chirilică (semn al integrării noastre timp de secole în zona slavă-ortodoxă a continentului) intră în faza "alfabetului de tranziție", pentru a fi definitiv înlocuită cu alfabetul latin în 1860, și chiar limba română se modernizează prin adoptarea unui număr considerabil de neologisme, în principal de origine franceză.

Formele noi literare și artistice, legislația, învățămîntul, instituțiile de tot felul, toate se cristalizează după model occidental. Constituția din 1866 (chiar dacă manualul nu o spune) își are obîrșia în Constituția belgiană din 1831 (și nu în programul lui Tudor Vladimirescu).

Nu este nici o scădere în faptul preluării unui model. Ne aflăm în fața unui proces istoric general, care nu ne privește doar pe noi. Și Japonia s-a modernizat adoptînd modelul occidental, singurul care s-a dovedit capabil să asigure funcționarea adecvată a mecanismului politic și economic, democrația și prosperitatea.

Pledăm pentru o sinteză de istorie modernă, cu accent pe problematica evoluției "civilizației românești" în perspectiva "europeană". Putem lăsa în urmă fără regret, interpretările istoriografice "izolaționiste". În interesul descifrării trecutului, dar și al viitoarei noastre integrări în Europa.

Sîntem cu toții de acord cu tratarea unitară a istoriei românilor. Există un singur popor român și o singură istorie românească. Chestiunea este, însă, ce înțelegem prin unitate?

Prin anii '80, secția de propagandă a Partidului Comunist a înregistrat o mare victorie - pe care ne-o anunța cu mîndrie unul dintre politrucii - împotriva...

Institutului Meteorologic. Li se interzisese, în sfârșit, celor care prezentau timpul probabil la Televiziune, să mai pronunțe nume de provincii românești. Ani de zile a plouat și a nins în diverse puncte cardinale, dar nu în Moldova sau Oltenia. Istoricii trebuiau să procedeze, firește, asemenea meteorologilor. O carte despre românii din Banat devenea istoria românilor din "sud-vestul țării". Mai bine plasată, Dobrogea se putea mândri că este ținutul "dintre Dunăre și Mare".

Comuniștii nu puteau înțelege și, din păcate, mulți înțeleg greu și astăzi că unitatea reală este o rezultată a diversității. Unitatea absolută, disciplinată, amorfă, nu se întîlnește decît în cimitire.

Revenim la manualul de istorie modernă și contemporană, momentul 1848. Aflăm că în timpul revoluției "românii își definesc obiectivele într-o diversitate de documente, care alcătuiesc, însă, un singur program". Întrebare firească: dacă este un singur program, de ce au fost mai multe?

Mesajul apare evident: în marile probleme ale nației, înaintașii noștri au gîndit cu toții la fel, așa trebuie să facem și noi. Cine ne arată, însă, calea cea dreaptă? Știm noi, dar totuși... Adevărul este că tocmai în chestiunile grave, confruntarea unor puncte de vedere divergente se dovedește necesară. Pluralismul nu se reduce la amenajarea parcurilor publice. La 1914, cînd România avea de făcut o alegere decisivă, o serie de personalități, printre cele mai importante ale vremii, au pledat pentru soluția care nu a avut cîștig de cauză: alianța cu Germania și Austro-Ungaria. Nimeni nu s-a gîndit să-i considere trădători sau incapabili pe Carol I, pe Carp sau Maiorescu. Ne vom opri în alt paragraf asupra acestei dezbateri, foarte reprezentativă pentru ceea ce înseamnă cu adevărat pluralismul și democrația.

Pluralismul nu l-am inventat noi acum trei ani, exista și la 1848! Programele au fost diferite, și atitudinea oamenilor politici diferită. Nu toți vedeau la fel problemele esențiale, precum înproprietărirea țăranilor sau votul universal.

Deosebiri au existat și între provinciile românești. În Transilvania, față de Moldova și Țara românească, situația era foarte complexă. Aici, trebuie luați în considerare o serie de factori particulari. În primul rînd, existența, alături de românii majoritari, a maghiarilor și germanilor, și confruntarea dintre revoluțiile română și maghiară. De asemenea, structurarea teritoriului în cel puțin trei zone distincte: principatul istoric al Transilvaniei, Banatul și partea vestică (Crișana, Maramureș), încorporată Ungariei. Spre deosebire de românii din Transilvania propriu-zisă, care au luptat pentru menținerea unui principat de-sine-stătător cei din "părțile ungurești" au participat la revoluția ungară, desigur apărîndu-și drepturile specifice. Dacă toate acestea nu sînt explicate, ce înțelege elevul cînd manualul îl amintește totuși pe "deputatul român în parlamentul maghiar, Ioan Dragoș?" Se va întrea, pe bună dreptate: atunci cînd românii se aflau în conflict cu ungarii, ce caută un deputat român (și nu unul singur) în parlamentul Ungariei? Era oare un trădător? Iar fraza ce urmează, privitoare la medierea încercată de Dragoș pe lîngă Avram Iancu ("Misiunea desfășurată în atmosfera de neîncredere ce caracteriza relațiile

româno-maghiare se sfîrșește tragic"), se adresează probabil inițiaților, fiindcă cine nu știe despre ce este vorba nu înțelege nimic.

Trebuie spus, de asemenea, în acord cu adevărul istoric, că românii transilvăneni nu revendicau încă unirea cu o Românie care se va constitui abia după 1859. Cerința lor esențială - similară revendicărilor și altor popoare din Imperiu - era un stat românesc în cadrul unei monarhii federalizate, singurul obiectiv, în principiu, realizabil în epocă.

Toate aceste considerații nu pun sub semnul întrebării unitatea, dar îi dau viață și adevăr. Istoria nu este un marș al unor trupe încolonate, care merg în cadență.

Istoria locală și regională nu mai trebuie sacrificată pe altarul unei uniformități iluzorii.

În doctrina comunistă, cultura este așezată la urmă. Întîi baza economică, apoi raporturile sociale, apoi viața politică. Manualul de istorie modernă românească a mai amestecat aceasta ierarhie, dar cultura tot n-a ieșit din marginalizare. Cu toate că, înțeleasă în sensul cel mai larg (incluzînd ideologia și mentalitățile), ea a jucat rolul prim în procesul de modernizare a societății românești. "Schimbarea la față" a României în secolul trecut a fost, în esență, un fenomen cultural. De asemenea, prin cultură, mult mai mult decît prin performanța "materială", am ajuns să fim cunoscuți și apreciați în lume.

Manualul tratează sumar și puțin convingător orientările culturale (repetăm, decisive) ale generației de la 1848, iar spre sfîrșit oferă, în mai multe pagini, o sinteză a culturii naționale în perioada interbelică. Între acestea, o surpriză de proporții. Lipsește, pur și simplu, evoluția culturii în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea. Mai precis, lipsesc poezia și ideologia lui Eminescu, Maiorescu și "Junimea", toți marii scriitori și artiști, Academia Română, legile școlare ale lui Spiru Haret, care au promovat timp de o jumătate de secol învățămîntul românesc. Detalii, pare-se, lipsite de importanță. În fond, ce ne trebuie atîta cultură!

Iar atunci cînd cultura este prezentă, se recurge la fascinanta metodă a listelor de personalități, o înșiruire care amintește de anuarul telefonic. Aflăm astfel că în filosofie s-au remarcat: "Lucian Blaga, D.D. Roșca, P.P. Negulescu, Constantin Rădulescu Motru, Mircea Florian, Mircea Eliade, Nae Ionescu, Emil Cioran și alții". Nu căutați vreo ordine în această listă, alfabetică, cronologică sau reflectînd anumite școli de gîndire. Nu există nici un principiu, numele sînt aruncate la întîmplare (așa ajunge Eliade, elev al lui Nae Ionescu, să fie menționat înaintea lui).

Dintre istorici, Nicolae Iorga are dreptul la cîteva rînduri, după care urmează în devălmășie: "Vasile Pârvan, Dimitrie Onciul Gh. I. Brătianu, Ion Nistor, Petre P. Panaitescu, Constantin C. Giurescu, Silviu Dragomir, Ioan Lupaș și alții". Din nou, nici o logică. Onciul nu mai avea ce căuta aici (opera lui aparținînd perioadei precedente), a fost însă preluat din manualul anterior, Pârvan, elev al lui Onciul, trece înaintea lui. Nistor, reprezentînd altă generație și altă concepție istorică, îl

desparte pe Brătianu de Panaitescu și Giurescu, deși aceștia trei aparțin aceluiași grup.

Ne întrebăm ce i se cere elevului. Să învețe listele pe dinafară? Sau, poate, să rețină numele din doi în doi?

Nu așa se tratează problemele de cultură. Elevului trebuie să i se explice, nu să i se înșire nume. Important, în cazul discutat, este să afle în ce curente se înscriu personalitățile respective și care este contribuția specifică a fiecăreia. Manualul nu mai poate fi un depozit cu lucruri de tot felul, dispuse la întâmplare; trebuie să devină un ghid bine gândit și util, din care tineretul nu atât să învețe, în sensul îngust al termenului, cât să înțeleagă trecutul și lumea în care trăim.

Fiecare ideologie își are galeria sa de personaje. Comunismul nu s-a mulțumit să-și mitifice proprii "eroi" (reali sau imaginari), a acaparat și o serie de personalități istorice cu care, în fond, nu avea nimic comun, punându-le arbitrar în slujba idealului comunist (cazul lui Bălcescu este cel mai frapant dar nu singular), în timp ce alte nume, inutilizabile, erau sortite uitării.

Despărțirea de comunism trebuie să însemne și o reevaluare a personalităților, în funcție de noile perspective asupra trecutului. Manualul de istorie modernă a românilor și-a propus acest demers, dar l-a întreprins numai pînă la un punct. Vechile clișee, ierarhia de valori adînc înrădăcinată, nu se lasă atât de ușor anihilate. Au dispărut, desigur, Ana Ipătescu de la 1848 (poate va reveni și bulevardul la denumirea inițială: Lascăr Catargiu) și "eroii clasei muncitoare" din anii '30. Au apărut chipurile regilor, portretul lui Iuliu Maniu. Nu și portretul lui Ionel Brătianu. Avem, în schimb, surpriza să admirăm bustul din Cișmigiu: a lui George Panu, și surpriza și mai mare ca textul să nu facă nici o referire la George Panu! Ziarist și memorialist talentat, dar om politic de mîna a doua și versatil, care a trecut prin toate partidele "ca românul imparțial", Panu putea lăsa altora, mai semnificativi, locul ocupat pe o pagină a manualului.

Să remarcăm și lipsa de echilibru în aprecieri, avîndu-și originea în vechea ierarhie de valori, încă nu pe deplin demolată. Nicolae Titulescu a fost preluat de comuniști în anii '60 (printre motive: neimplicarea în politica internă a partidelor "burgheze", o diplomație pe care Ceaușescu se mîndrea că o continuă, denunțarea agresiunilor fasciste, relativa apropiere de Uniunea Sovietică). Personalitatea lui, incontestabilă, ajunsese să pună în umbră pe ceilalți mari oameni (politici) ai epocii (precum Bălcescu la 1848). Și în prezentul manual, Titulescu este singurul om politic cărui i se aduc, și încă repetat, elogii. Ionel Brătianu, care nu a fost mai puțin însemnat ca om de stat, este tratat neutru, fără nici o "laudă". Titulescu apare în două fotografii, Brătianu în nici una. Iar Iuliu Maniu, un model atât de rar în politica românească de rectitudine morală și fidelitate față de principii (pînă la sacrificiu), a cărui personalitate ar putea să-i apropie pe elevi de înțelegerea reală a democrației, este consemnat numai cu numele, absolut fără nici o explicație sau

caracterizare. Nu vrem să diminuăm pe nimeni, ci doar să reechilibrăm balanța judecății noastre.

O curiozitate demnă de semnalat apare în prezentarea luptei naționale a românilor transilvăneni. Se vorbește despre "Memorandumul" din 1892 și despre procesul memorandiștilor. Dar, într-un manual unde sînt înșirate, cu rost sau fără rost, sute și sute de nume, de data aceasta nu apare nici unul. Manualul "comunist" anterior îi menționa totuși pe Ioan Rațiu, Gheorghe Pop de Băsești, Vasile Lucaciu. Apăreau chiar două ilustrații: un portret al lui Ioan Rațiu și o imagine de grup a memorandiștilor. Au dispărut acum și fotografiile. Discreție cu atît mai inexplicabilă cu cît în frazele următoare sînt citate nume privitoare la Bucovina, Basarabia și chiar la românii din Balcani. Să fie memorandiștii cei mai neînsemnați dintre toți? Acești oameni au făcut totuși închisoare pentru idealul național românesc. Sau poate, este "vina" domnului Rațiu?

Există o sintagmă de care manualele noastre de istorie și profesorii de istorie, la clasă nu se despart chiar atît de ușor: Imperiul țarist. Trecînd peste faptul că este un pleonasm, fiindcă "țar" înseamnă "împărat", sensul ideologic al termenului nu ar trebui să scape nimănui. S-a dorit, pur și simplu, scoaterea Rusiei din discuție: vinovați pentru politica expansionistă ar fi fost doar țarii. Să spunem, deci, cum este corect: Rusia sau Imperiul Rus.

Factorul rus a fost elementul decisiv al orientărilor externe românești în ultimele două secole. Manualul o spune din cînd în cînd, dar nu suficient de convingător și nu într-o perspectivă globală. Expansionismul rus (țarist sau sovietic) a însemnat o permanentă amenințare pentru ființa statală și națională românească. Țintind spre strîmtorile Mării Negre, apoi spre hegemonie europeană și mondială, în genere, tăvălugul rusesc trecea inevitabil peste România, destinată prin însăși poziția geografică a-i fi prima victimă.

Revoluționarii de la 1848 au perceput Rusia ca pe principalul adversar.

La 1877, conjunctura ne-a așezat alături, dar imediat România independentă a realizat faptul că independența nu înseamnă nimic atunci cînd te afli față în față, singur, cu o asemenea putere. Consecința imediată a fost alianța din 1883 cu Austro-Ungaria și Germania.

Problema s-a pus din nou la 1914. Alegerea era clară (fiindcă nimeni nu putea bănui soluția ideală a Marii Uniri din 1918): sau cu Germania și Austro-Ungaria, pentru zdrobirea Imperiului rus și eliberarea Basarabiei, sau cu Franța, Anglia și Rusia, pentru zdrobirea Austro-Ungariei și eliberarea Transilvaniei.

Cei care au considerat că Rusia era mai periculoasă s-au aflat în minoritate și, oricum istoria, atunci, nu le-a dat dreptate. Ei nu trebuie însă taxați, în continuare, cum o face manualul, cu calificativul echivoc de germanofili. Nu erau mai germanofili decît erau ceilalți francofilii. Erau patrioți români care se temeau de Rusia, atît și nimic mai mult.

În ce privește politica interbelică și, mai precis, acțiunea diplomatică a lui Titulescu, ni se pare că manualul înclină cam prea mult "spre stînga". Accentul cade net pe denunțarea - desigur, justificată - a agresivității germano-italiene. Condamnarea amestecului Germaniei și Italiei în războiul civil din Spania a fost - ni se spune într-un limbaj cam de "lemn" - "larg îmbrățișată de opinia publică progresistă democrată". Nimic însă despre amestecul sovietic în Spania! Amestec direct, prin "consilieri" și, indirect, prin faimoasele "brigăzi internaționale". Să nu ni se spună că în Spania comuniștii autohtoni sau de import au luptat pentru triumful democrației !

În genere, încercarea lui Titulescu de a ameliora relațiile cu Rusia, susținînd-o chiar în politica europeană - chestiune tratată pe larg și fără nici o rezervă în manual -, poate fi astăzi subiect de discuție. Credem că idealismul diplomatului român, admirabil în sine, s-a bazat pe o iluzie. Poți, oare, combate eficient un totalitarism, închizînd ochii în fața celui alt? Cine mai crede că Moscova, chiar "legată" de un tratat formal l-ar fi respectat vreodată? Singura șansă reală pentru România era prăbușirea comunismului și destrămarea imperiului sovietic. Se explică astfel alegerea dureroasă din 1940-1941. Nu înclinarea pentru Germania sau simpatia pentru modelul nazist, ci un calcul politic a determinat atunci decizia lui Antonescu. Știm prea bine ce a urmat.

Aceasta a fost drama permanentă a României: prezența marelui imperiu de la Răsărit. Rămîne de sperat ca dezintegrarea sa, conjugată cu actuala integrare europeană, ne va oferi de acum înainte un cadru geopolitic sensibil modificat.

Manualul de istorie modernă și contemporană a românilor nu pare să realizeze distincția dintre regim autoritar și regim totalitar. Guvernările anilor 1938-1944 sînt apreciate drept regimuri de autoritate, menționîndu-se totuși și unele trăsături totalitare, îndeosebi cu privire la perioada 1940-1944. Se încearcă astfel o estompare - și pînă la un punct o justificare - a variantelor românești de totalitarism (precomunism).

Denumirea "regim de autoritate monarhică" definește incomplet sistemul instaurat în 1938. De asemenea, acordarea unui "alibi" prin necesitatea unirii forțelor împotriva pericolului legionar ni se pare discutabilă. Nu se poate explica totul prin acțiunea personală a Regelui Carol al II-lea sau prin rolul perturbator al Gărzii de Fier. România a trecut în perioada interbelică printr-un proces asemănător celui cunoscut de majoritatea statelor europene: deteriorarea regimurilor democratice, refluxul credinței în democrație, afirmarea idealului "noii societăți" și a "omului nou". Încă o dată, este necesară abordarea fenomenului românesc în perspectivă europeană.

Dacă curentele politice liberale și democratice așează în centrul lor individul, concepția totalitară pune accentul pe comunitate (națiune, clasă, stat, rasă, religie), căreia le subordonează, uneori pînă la anihilare, personalitatea umană. Regimul lui Carol al II-lea apare aproape "liberal" în comparație cu grozăvia comunistă, dar

oricare alt sistem totalitar exceptînd nazismul, nu poate concura cu comunismul în materie de teroare și represiune. S-a încercat totuși atunci un prim pas spre o radicală restructurare socială, morală și politică, în sens totalitar. Evoluție înscrisă în Constituția din 1938, ilustrată prin trecerea de la pluripartitism la sistemul partidului unic, prin înlocuirea sindicatelor cu breslele, prin înregimentarea tinerilor în "Straja țării" etc.

Într-un comentariu la Constituție (publicat în "Enciclopedia României"), se arată că, "în locul statului burghez individualist, se instaurează un stat de interes general, în care concepțiile solidariste domină". Individului i se cere să aibă "preocupări altruiste" și să participe la "munca națională". Toți românii trebuiau (cităm din Constituție) "a îndeplini cu credință sarcinile obștești ce li se impun prin legi: și a contribui de bunăvoie la împlinirea sarcinilor publice". "Straja țării" își propunea să joace rolul - pe care familia nu s-ar fi dovedit capabilă să-l îndeplinească - de educator al tineretului. "Din practica doctrinei străjerești - ne explică aceeași «Enciclopedie» - un om nou se va naște: omul eroic al României de mîine". Sînt accente totalitare pe care, din păcate, am ajuns să le cunoaștem prea bine!

Conflictul dintre regimul instaurat în 1938 și Garda de Fier a însemnat, de fapt, confruntarea a două totalitarisme. Manualul susține fără rezerve reprimarea legionarilor. Întrebarea este dacă, din perspectiva noastră, a statului de drept (și a educației civice atît de necesare în școală), nu ar fi totuși de făcut un comentariu. Un criminal poate să ucidă. O grupare politică poate aluneca spre acte ilegale. Dar statul nu are dreptul să recurgă la terorism. Existau legi, existau tribunale.

Legionarii puteau fi judecați, condamnați sau achitați, în funcție de responsabilitatea fiecăruia. Au fost, însă, trimiși în lagăre, fără judecată, mii de oameni (unii strict pentru delict de opinie, precum Nae Ionescu sau Mircea Eliade) și mulți au pierit în urma unor execuții sumare. Un guvern nu are justificare să procedeze astfel, indiferent cine este adversarul și cît de mare îi este vina. Copiilor trebuie să li se spună acest lucru cu toată claritatea. Lecțiile de istorie pot deveni și lecții de democrație.

Anii 1944-1947 au însemnat la noi o confruntare dramatică între totalitarism și democrație. Relatarea manualului este în linii mari corectă, dar nu lipsită de reminiscențe "prerevoluționare" și neclarități.

De ce guvernul Groza este denumit, în repetate rînduri, "guvern FND" (sigla, în fond, nesemnificativă) și nu, simplu și corect, guvern dominat de comuniști? De ce partidele democratice care i-au stat împotriva - în principal liberalii și național-țărăniștii - poartă denumirea de partide "burgheze", sintagmă de obîrșie comunistă?

Apare în continuare, și nu numai în manual, un personaj numit "dr. Petru Groza". Să spunem atunci și "dr. Titu Maiorescu", "dr. Nicolae Iorga", "dr. Nicolae Titulescu", "dr. Iuliu Maniu" și așa mai departe. Au avut și aceștia doctorate, măcar

tot cam cît învățatul Petru Groza. Propunem, deci, pentru a ne feri de ridicol, renunțarea la "cartea de vizită" a sus-numitului.

Aflăm, de asemenea, cît pămînt, mult-puțin, s-a dat țăranilor de guvernul FND al doctorului. Informația este în sine corectă, dar ar fi fost și mai corectă dacă s-ar fi explicat elevilor că "reforma agrară" din 1945 a fost o mascaradă, punctul de plecare al anulării tuturor reformelor agrare, anticamera colectivizării declanșate în 1949. Izolînd un eveniment, deformăm cursul istoriei. Nu "darea pămîntului", ci "luarea pămîntului" a caracterizat politica agrară a comunismului.

Despre alegerile din 1946 se scrie că "s-au încheiat oficial cu victoria partidelor grupate în Blocul Național Democrat" (a se citi "în coaliția dominată de comuniști"), iar "opozitia țărănistă a contestat vehement comunicatul electoral al guvernului cerînd anularea alegerilor". Am fi curioși să aflăm: autorii manualului consideră alegerile de atunci corecte sau incorecte? Nu de fraze "abile" avem nevoie, ci de formularea clară a ideilor. Din text nu reținem nimic altceva decît protestul țărăniștilor, care, cum bine se știe, au mai protestat și cu alte prilejuri. De aici și pînă la a se sugera că alegerile ar fi fost (mai mult sau mai puțin) oneste, nu este un drum prea lung.

Rezervăm ultimul comentariu pasajului privitor la abolirea monarhiei: "În după-amiaza zilei de 30 decembrie 1947 Mihai era silit să abdice. Este adevărat că la acea dată România rămăsese singurul stat monarhic în această parte a Europei, însă, pentru înlăturarea regelui nu s-a considerat necesară nici o consultare populară". Lăsînd la o parte detaliul că "Mihai" vrea să însemne "Mihai I" sau "Regele Mihai", remarcăm din nou subtilitatea textului. Nu actul în sine este blamat, se exprimă rezerve doar cu privire la lipsa unei "consultări populare" (care, firește, ar fi fost încă și mai liberă decît alegerile din 1946).

Un argument aparent cu greutate - avansat și în alte lucrări - mizează pe declinul general al monarhiilor, în zona noastră și în lume, în general. Ciudată aplicare a statisticii ! În acest caz, Somalia republicană ar reprezenta o formulă mai bună de progres decît Japonia monarhică. Nu trebuie făcută în manuale propagandă nici monarhistă, nici republicană; să oferim însă elevilor elemente corecte, care să-i ajute să judece singuri. Supremația numerică a republicilor este dată de fostele țări comuniste și de fostele colonii (lumea a treia); nici una dintre acestea nu poate oferi un model de dezvoltare valid. În ce privește Europa Occidentală, monarhiile și republicile se află la paritate. Iar în ansamblul lumii dezvoltate și democratice (cu alte cuvinte, Europa occidentală, plus Statele Unite, Canada, Japonia, Australia și Noua Zeelandă), formula monarhică devansează chiar sistemul republican. Fiecare țară are, în această privință, propriile tradiții. Esențial este ca sistemul existent să asigure, în condiții normale, buna funcționare a organismului național. Franța republicană stă alături de Anglia monarhică și nu de China comunistă, chiar dacă aceasta din urmă este republică !

Ceea ce s-a întâmplat la 30 decembrie 1947 nu a fost o simplă trecere de la monarhie la republică, ci ultimul act în distrugerea organismului politic românesc, dezvoltat firesc pînă atunci. S-a ieșit din istorie și s-a intrat în utopie. A fost un pas pe care trebuie să-l deplîngem cu toții, monarhiști și republicani, în egală măsură.

Manualul oferă o prezentare extrem de superficială și nejustificat de succintă a regimului comunist din România (anii 1948-1989). Doar 12 pagini din totalul de 220, cînd, de fapt, perioada în discuție reprezintă peste patru decenii, deci un sfert din întreaga epocă tratată. Ponderea ei ar fi trebuit să fie încă și mai mare decît numărul anilor acoperiți de comunism, întrucît aceasta este lumea din care ieșim și pe care elevii trebuie să o înțeleagă, în tot dramatismul ei. Nu putem accepta nici eventuala justificare a insuficienței surselor. Știm, totuși, destul despre România comunistă! Interesant este că lipsesc și ilustrațiile. Se pare că, în lipsa cuiva care să dea "indicații" despre cum trebuie înfățișat comunismul, s-a preferat o formulă "rapidă" și "moderată".

Așa se face că represiunea comunistă este rezumată în linii foarte generale, cînd ea a însemnat partea cea mai tragică din întreaga istorie a acestui popor. Dintre victime, sînt nominalizați doar cîțiva lideri ai partidelor, cărora manualul le spune tot "burgheze" (în fond, pentru culpa de a fi "burghezi" au și fost întemnițați): Iuliu Maniu, Dinu Brătianu, Gheorghe Brătianu și C. Argetoianu, cărora li se adaugă comunistul Pătrășcanu. Atît, din miile de personalități politice și culturale (inclusiv mari savanți și scriitori) care au trecut prin închisori, unde mulți au pierit.

Se afirmă apoi că o "rezistență activă și eficace nu s-a putut organiza". Despre epopeea eroică a rezistenței în munți, nu se spune nici un cuvînt. Ciudată mentalitate! În timp ce francezii nu încetează să reliefeze rolul propriei Rezistențe împotriva regimului de la Vichy și a ocupației germane (deși majoritatea francezilor nu au rezistat, ci au "colaborat", activ sau pasiv, ca și majoritatea românilor), noi ne muncim să evidențiem inexistența oricărei reacții. Și aceasta, în timp ce faptul rezistenței nu poate fi contestat: au existat organizații anticomuniste, revolte țărănești, acțiuni curajoase ale unor intelectuali, iar luptele din munți se înscriu ca o pagină unică în istoria Europei de Est. În loc să ne mîndrim, preferăm să fim disprețuiți!

Dar aflăm că s-au înregistrat și succese în anii '50: în cultură, unde s-au afirmat "intelectuali de frunte" (desigur, cei care nu intraseră în închisoare), precum și în economie, "prin rata de creștere a industriei, cu deosebire a industriei chimice sau a celei constructoare de mașini".

Cu privire la diversele succese, ne mărginim la o singură observație: înainte de a veni comuniștii la putere, eram o țară europeană, astăzi ne chinuim (și în ce condiții!) să reintrăm în Europa. O serie de oameni de cultură au avut meritul de a fi salvat ce se mai putea salva, dar realitatea este că între noi și Occident s-a creat un decalaj dramatic (care, cel puțin în cultură, nu exista înainte de 1944). Cum se poate face cultură normală, sub presiunea ideologiei, a activiștilor de partid și a

Securității, și într-o izolare, cel puțin relativă, față de restul lumii? Ca să nu ne mai referim, pe lângă oamenii de valoare, la toți semidocții care au invadat cultura !

Ritmurile de creștere economică? Dacă autorii manualului nu o știu, le spunem acum: acestea sînt statistici mitologice, nu reale (la noi, ca în toate țările comuniste). În primele decenii ale secolului, raportul dintre produsul național pe cap de locuitor al celor mai dezvoltate țări occidentale și al României nu depășea 3 la 1. Astăzi, la cît s-a ajuns? Timp de decenii, economia țărilor comuniste a crescut într-un ritm (evident, imaginar) de cîteva ori mai rapid decît cel (real) înregistrat în țările occidentale. La capătul drumului: o mare surpriză. Nu numai că nu i-am depășit pe cei care mergeau mai încet decît noi, dar sîntem mai în urmă ca la început. Toate acestea sînt cunoscute: poate vor figura într-o zi și în manual.

Evident că în România s-a petrecut o destindere în anii '60, dar totul este să definim corect semnificația și limitele ei.

Manualul privește cu destulă simpatie spre acei ani. Atunci, România ar fi încercat, "nu fără unele succese", "o cale proprie de construcție a socialismului". Mai mult chiar: "Fără a exterioriza în forme violente, precum în Ungaria 1956, lupta pentru afirmarea căii socialiste românești este, de fapt, expresia unei crize similare, cu deosebirea formei de exprimare".

Scriș adînc! Lăsînd la o parte construcția bizară a frazei, fiindcă nu o analiză stilistică ne-am propus, ne întrebăm cum poate fi comparată în mod serios și decent politică promovată de Gheorghiu-Dej în ultimii săi ani și de Ceaușescu în primii, cu revoluția anticomunistă din Ungaria? Cu alte cuvinte, nu luptătorii din munți, ignorați de manual, sau ceilalți oponenți ai sistemului ar merita să fie luați în considerare, ci persoanele luminate din fruntea partidului. Așa cum este prezentată, istoria ultimelor decenii tinde să se confunde cu mai vechea istorie a partidului (desigur, tratată acum în alt spirit).

A existat, este drept, o "cale românească", dar nu cea pe care o sugerează manualul, de evoluție, fie și limitată, în sensul istoriei. Dimpotrivă, "calea românească" a însemnat îngrădirea drastică a "liberalizării", care începuse să se manifeste, inevitabil, în anii '60. Comparîndu-ne cu celelalte țări din Europa răsăriteană, faptul este binecunoscut, chiar dacă manualul nu îl spune - România poate fi considerată singura țară (alături de Albania) unde destalinizarea, în fond, nu s-a produs, unde partidul comunist și securitatea au ținut întregul proces sub control pînă la cel mai mic detaliu. "Liberalizarea" a fost deviată spre ideologia naționalistă. "Modelul românesc" a însemnat în epocă un minus, nu un plus, și nu este corect ca în această privință să-i dezorientăm pe elevi.

Criza finală este pusă în cea mai mare parte în seama lui Ceaușescu, a clanului său și a activiștilor de partid. Adevărul fundamental rămîne însă că, dincolo de fanteziile dezastruoase ale dictatorului, viciile comunismului au fost structurale, nu conjuncturale. Sistemul (absolut utopic) trebuia să se prăbușească, chiar dacă ar fi fost gestionat cu maximum de competență și onestitate. S-a prăbușit, dealtfel, în

același timp, pretutindeni, inclusiv în "prospera" (dupa criteriile comuniste) Germania "democratică".

Am fi tentați să credem, parcurgînd manualul, că "modelul românesc" de după 1964 funcționa fără securitate! Oricum, dacă activiștii de partid sînt muștrați, onorabila instituție a securității nu este nici măcar nominalizată pentru toată perioada domniei lui Ceaușescu, pînă în decembrie 1989.

Dintre marile personalități marcante ale perioadei 1956-1989, manualul reține două nume: Ceaușescu și Ion Gheorghe Maurer (ultimul amîntit în sens favorabil, ne întrebăm de ce?). Oare elevii trebuie să rețină doar numele liderilor comuniști, ale celor care au nenorocit România? De ce nu apar măcar cîteva nume ale rezistenței românești: Paul Goma, Doina Cornea, Mircea Dinescu? Dar românii care au activat în emigrație? Dar posturile de radio, în primul rînd "Europa Liberă", care au jucat un rol esențial, prea repede minimalizat astăzi? Dealtfel, întreaga luptă anticomunistă este expeditată în cîteva fraze: un singur rînd despre revolta din Valea Jiului din 1977, față de zece rînduri consacrate grevei de la Lupeni din 1929!

Desigur că toate acestea și multe altele nu se puteau trata în cîteva pagini. Dar cine i-a obligat pe autori să scrie despre comunism doar cîteva pagini, acum, cînd o țară întregă dorește să i se restituie adevărata istorie?

În încheierea ciclului nostru de articole pe marginea manualului pentru clasa a VIII-a, ne propunem să exprimăm cîteva idei privitoare la rolul istoric al celorlalte naționalități din spațiul românesc. O chestiune pe care manualul abia o atinge, cu o sfiala nejustificată. După constituirea României Mari, potrivit recensămîntului din 1930, românii reprezentau 71,9% din totalul populației, iar diversele naționalități 28,1%. Ponderea lor creștea însă în mediul urban, la 41,4%, procent cu atît mai semnificativ cu cît civilizația modernă este în primul rînd un fenomen citadin. Problematika fiind foarte întinsă și diferențiată, ne vom mărgini la două exemplificări.

Mai întîi, istoria evreilor din România, cu deosebitele ei implicații demografice, economice, ideologice și politice. Imigrația masivă din secolul al XIX-lea a determinat constituirea unei foarte numeroase comunități evreiești, mărită apoi considerabil prin aportul provinciilor unite în 1918 (4% din populația țării în 1930). La începutul secolului nostru, evreii reprezentau majoritatea în mai multe orașe moldovenești, inclusiv la Iași. Antagonismele de ordin religios-cultural și economic și, mai ales, amploarea fenomenului demografic evreiesc explică rezervele manifestate în privința acordării cetățeniei. Atunci cînd marile puteri au condiționat, în 1878, recunoașterea independenței României de "acordarea dreptului de cetățenie și locuitorilor de altă religie decît cea creștină" (cum se exprimă, eufemistic, manualul), mărul discordiei îl constituia tocmai populația evreiască susținută de o puternică propagandă pe plan internațional.

Despre modul cum au fost tratați evreii în timpul celui de-al doilea război mondial, manualul afirmă că, exceptînd pogromul de la Iași (organizat fără știrea

guvernului), aceștia au fost salvați, iar o parte au plecat în Palestina. Foarte adevărat pînă la un punct, dar de ce nu se spune nimic despre deportările în Transnistria? Amploarea și efectele lor pot fi discutate, dar nu este corect să se eludeze faptul în sine.

După cum, pentru a spune adevărul pînă la capăt, este bine știut că la sfîrșitul anilor '40 și în anii '50 numeroși evrei au ocupat poziții cheie în aparatul politic, ideologic și represiv comunist (Ana Pauker, Chișinevschi, Nikolski fiind numai cîteva nume). Ca și exponenții altor naționalități, ei au avut un rol de jucat în procesul de subminare a valorilor istorice și culturale românești (dar și aici trebuie evitată orice exagerare: Gheorghe Gheorghiu-Dej a fost român, Ceaușescu la fel, precum și majoritatea activiștilor și securiștilor).

A urmat, paradoxal, tot ca efect al comunismului, emigrarea în masă a populației evreiești, redusă astăzi la o cifră mai mult simbolică. Al doilea exemplu pe care îl propunem vizează o altă comunitate etnică aproape dispărută, cea germană (4,1% din populația României în 1930: 12,7% din populația urbană a Transilvaniei și 31,3% din cea a Banatului în același an). În Transilvania, Banat și Bucovina, germanii au însemnat timp de secole un important factor de civilizație. Astăzi, în orașe care au fost predominant germane, precum Sibiu, Sighișoara sau Timișoara, doar înfățișarea caselor și numele întipărite pe pietrele din cimitire mai amintesc, alături de puținii supraviețuitori, de o civilizație cîndva înfloritoare, de care în prezent am fi avut atîta nevoie. Din nou, responsabil este comunismul. Ne aflăm în fața unui genocid, nu fizic, dar nu mai puțin real: dispariția unei comunități etnice (vîndută, pur și simplu, pe mărci vest-germane). Nici un cuvînt în manual despre toate acestea și în general despre problematica naționalităților în anii comunismului. Regimul comunist, departe de a fi rezolvat contradicțiile de ordin național, așa cum se laudă, nu a făcut decît să le ignore și să le agraveze. Pe lîngă atîtea restituiri necesare, viața comunităților care au traversat istoria alături de români își așteaptă locul cuvenit.*

* Text reprodus din "Cotidianul", 24 noiembrie, 1 decembrie, 8 decembrie, 15 decembrie, 22 decembrie - 1992, 5 ianuarie, 12 ianuarie, 19 ianuarie, 26 ianuarie, 2 februarie - 1993.

CÎT DE MULT VORBIM, CÎT DE PUȚIN ȘTIM

Cătălina Ioja

Îmi amintesc uneori de Socrate, așa cum l-am cunoscut în liceu. Profesorul a deschis ora foarte simplu, ca o fereastră: "Socrate trăia la Atena. Îi plăcea să stea în Agora, să vorbească cu oamenii și să cunoască viața cetății. A observat astfel că unii numesc «cinstea» sau «binele» sau «bogăția» fără să știe de fapt despre ce vorbesc".

Socrate a văzut cuvintele și nu s-a lăsat păcălit. El a materializat ceea ce pentru alții era doar un sunet convențional, dovedind că cele mai lăudate cuvinte sînt împletituri goale prin care se strecoară înțelesurile schimbătoare. Cuvîntul nu trăiește în afara omului.

Încă mai păstrez darul ciudat al lui Socrate: voința de a te așeza în fața tuturor lucrurilor și de a te întreba: *Ce sînt ele; dar eu, cine sînt?*

După Socrate, nu am regăsit nicăieri verva intelectuală, curiozitatea scormitoare, plăcerea dialogului și a disputei care să împlinească studiul sistematic și reflecția profundă. Umor, sinceritate, conștiință lucidă. Mult umanism.

Tot pe vremea lui Socrate am crezut că istoria înseamnă nevoia și totodată libertatea de a înțelege. O cale de cunoaștere. Dar după cîțiva ani de studiu intens, cunoașterea pe care o întrezăream atunci este tot mai neclară și am ajuns să mă întreb tot mai des ce este de fapt istoria. Încă nu cunosc o exprimare mai clară decît aceea a lui Marc Bloch (pe care am descoperit-o în liceu pe coperta unei cărți de F. Braudel). "*Istoria este știința despre oameni în timp*" - formulă care m-a fascinat prin sobrietatea cu care fixează marile coordonate ale desfășurării: timpul și oamenii. Cît despre știință, de curînd un profesor ne spunea la curs că "istoria face eforturi să fie știință". Ca și Sisif. Obiectivitatea științifică se zdrobește în tumultul vieții reale iar *simțul timpului*, ațt de insinuant și de propriu fiecărei lumi și fiecărui om, scapă cu totul cronologiei mecaniciste. Timpul unității și continuității este sfărîmat în "elemente componente" care sînt analizate și reprezentate schematic pentru uzul specialiștilor. Rezultatul cercetării trece prin purgatoriile didactice, ajungînd tot mai deformat și lipsit de credibilitate la "receptor". În compensație, "marele public" își creează propriile clișee istorice, cu ajutorul frumoaselor legende ale mass-mediei. Oricum, pentru fiecare auditoriu, specialiștii prezintă condescen-

dent o variantă adaptată (variațiuni pe aceeași temă) și astfel nobila dispută dintre știință și viață este comod rezolvată prin omisiunea uneia din părți sau vulgarizarea ambelor.

Probabil situația studentului "de la istorie" este o bună definiție a ambiguității. Studentul primește câte un formular de istorie de la fiecare profesor. Oficial, studentul se pregătește pentru a fi la rîndul său profesor, la un alt nivel (nu se știe care), și a preda de o manieră "proprie" materia sufocată în manuale și planuri de învățămînt. Tot oficial, el este îndemnat să desfășoare o "*cercetare personală*", dirijată și strînsă în jurul bibliografiei ortodoxe. Cercetarea rămîne totuși nefinalizată, suspendată brusc în preajma sesiunilor, pentru că de fapt studentul trebuie să *învețe*, nu să studieze. Realitatea ostilă îi provoacă răbufniri de licean ofensat și împiedică formarea unor individualități puternice.

Disciplinele, orele, examenele, fișele și cursurile se rostogolesc vijelios timp de "X" ani. Unele informații se repetă, altele se contrazic, dar oricum "ce e val ca valul trece", profesorii se succed, mereu alții, dar de fiecare dată singuri în fața unui amfiteatru banal. Pentru ei *studentii* sînt mereu alții iar profesorul nu se schimbă și nu dorește schimbarea.

În ciuda statutului rigid, profesorul are obișnuințe omenești, contrastul fiind, aici, foarte puternic.

Cele două tabere - profesorii, respectiv studenții - se izolează reciproc prin neîncredere și acuze personale făcute în numele obiectivității. Chiar în interiorul "frontului", solidaritatea nu poate acoperi fricțiunile interne, care se produc într-o gamă largă, de la ridicol la grotesc, spre încîntarea subterană a publicului cunoscător. Academice conferințe, solemne comunicări științifice și respectabile cursuri sînt copios minate de împunsături și răfuielei mai mult sau mai puțin "colegiale" - exemplu viu al dedublării istorice, după glorioasa pildă a lui Procopius cu a sa *Istorie secretă*.

Ajungi să te întrebi periodic câte feluri de "istorii" trebuie să cunoască un student pentru a-și onora viitoarea profesiune - unii spun meserie, pentru că așa "cîștigăm și noi o bucată de pîine".

Dacă peste toate aceste pseudo-istorii și istorioare ne mai regăsim intuiția și logica inițială, putem totuși descifra o parte a acestui mecanism năucitor. Există o *Historia prima*, care se află mereu în urma și în lipsa noastră, undeva, cîndva. Tehnicile istoriografice care încearcă să o reconstituie sînt instrumente profesionale cu tendința permanentă de a oculta esențialul - ceea ce căutăm de fapt într-o anume secvență a realității. Istoriografia urmează apoi să fie descifrată de inițiații diferitelor trepte, care de la un anumit grad sînt integrați în sistem și autorizați să "predea" mai departe obiectul înmînat. Mecanismul nu poate ascunde dezamăgirea studenților, pe care profesorii o numesc maturizare: conștiința faptului că ești incapabil să știi și să faci ceva pînă la capăt. La sfîrșit, rămîne ceea ce rudele sau vecinii numesc cu bunăvoință "*cultură generală*", ceva ce nu este chiar cultură, dar în general este...

În facultate se vorbește (nu prea mult) de pedagogie. Formal, cerințele sînt drastice și pregătirea este urmărită în mod special, dar nu se spune nimic despre vocație și posibilitățile individuale care sînt decisive. Iar majoritatea studenților se feresc de profesorat și se tem de clasă, de elevi, de plafonare. Toate cursurile de psihologie, pedagogie și metodică predării istoriei se rezumă curînd la "planul de lecție", șablonul zecilor de ani de catedră. Grație întregului sistem de învățămînt care se străduie să ignore realitatea, absolvenții sînt nepregătiți pentru a face față situațiilor concrete. Definițiile, exercițiile și schemele la care se reduce materia respectivă nu servesc decît pentru examinatori, rămînînd monologuri rituale în fața unor tablouri prăfuite.

Totul depinde de pregătirea personală, de bunăvoința și prezența de spirit a celui care își acceptă (eventual) rolul de profesor. Teoria pedagogică prezentată la cursuri propune noțiuni impresionante: curriculum (și nu programă), evaluare (nu doar notare), continuitatea predării-învățării, educație etică, educație estetică, inter-comunicare și altele altele. Dar acestea nu se urmăresc nici măcar în universitate. Cum ar putea absolventul să le abordeze cînd formatorii săi nu l-au pregătit pentru și printr-o pedagogie eficientă ?

Totuși, studenții sînt constant avertizați, în ocaziile solemne, că "*dumnea-voastră veți fi cei care veți realiza...*". Ce? Pedagogiei îi lipsește nivelul elementar al comunicării umane ca și țelul final, al *formării*. Se vorbește în limbi străine, se vorbește din automatism, se vorbește pentru propria audiență și în lipsa interlocutorului. Frică sau neputință ?

Nu știu dacă profesorii se întrebă de ce au ales unii oameni (pentru că sînt totuși oameni, chiar dacă au fost pînă nu de mult elevi) Facultatea de Istorie. Nu este o soluție care să asigure un profit personal sau un prestigiu social vizibil. Alegerea aceasta este privită cu îngrijorare sau compasiune, iar scuza cea mai frecventă este că: "*ce să-i faci, era pasionat de istorie*". Era...

Fericitul admis se va lovi însă de la început de istorii-listă, istorii-divagație, istoria amănuntelor uitate și a istoricilor "care s-au ocupat de această problemă". Viața aceea care a fost altădată și pe care "candidatul" o credea la fel de reală ca și viața de aici, acum este sistematic amputată, izgonită și ferecată în ungherele fișierelor. Cît despre "pasiune", va fi riguros examinată (scris și oral; contează și prezența), notată, trecută în catalog și, după caz, va primi chiar o bursă.

Îndepărtați brutal de perspectivele căutate, studenții ajung oarecum infirmi, considerîndu-se nepregătiți și inutili. Un potențial imens se uzează ani în șir prin insatisfacții și frustrări cotidiene. Atmosfera este deprimantă, promovînd cinismul și superficialitatea.

Desigur, putem reproșa aproape totul tuturor - "sistemului", societății, politicienilor, economiei, tranziției, și chiar istoriei, care ne așează întotdeauna fix în "calea răutăților", scutindu-ne de răspundere. Putem de asemenea să ignorăm ceea ce au ignorat și ceilalți, contribuind astfel la distrugerea *individualului*, a Omului,

pur și simplu. Invocăm condițiile materiale jenante, stressul, timpul care niciodată nu ne ajunge, pentru că adesea este din plin risipit și ne ajutăm astfel cu abilitate să uităm de noi înșine.

Socrate a numit înțelepciunea cu o formulă deja veche: "*Cunoaște-te pe tine însuși*". Augustin a revenit insistînd: "*Nu ieși înafară, întoarce-te spre tine, treci dincolo de tine*". Cine mai are însă puterea să creadă în aceste cuvinte, atît de des citate? Și cine le mai poate justifica prin chiar felul în care le trăiește?

Fără probitate, profesorii plagiază. Ca persoană publică și educator de înaltă ținută, profesorul nu poate abdica de la valorile supreme, morale și științifice. El însuși este o dovadă că aceste cuvinte mari, precum Adevărul, Onestitatea, Cunoașterea..., nu sînt încă golite de sens.

Pentru că istoria este reală și ideală în același timp, ea este atît de cuprinzătoare cît poate fi o conștiință. Este atît de personală ca efort cognitiv, încît nu are sens fără personalitate și responsabilitate.

Dincolo de limitele sale științifice, istoria se continuă prin sugestia inefabilă, singura ce poate provoca discret o replică individuală creatoare. Este adevărat că Socrate nu a fost istoric, dar era un profesor înțelept. A prețuit mai mult oamenii decît trecătoarele lor unelte - cărți, bani sau titluri. Cel puțin, așa l-am cunoscut eu.

IDEI PRIMITE DE-A GATA

Andi Emanuel Mihalache

O eventuală tentativă de evaluare "la rece" a modului de organizare a procesului de învățămînt din Facultatea de Istorie ieșeană, a finalităților propuse și perspectivelor oferite, nu ne-ar prilejui prea multe motive de optimism. Acest mod de organizare dă impresia unei facultăți care se concepe drept un fel de *societate cu răspundere limitată*. Sistemul de învățămînt nu este elaborat, cum ar fi firesc, sub forma unui program de formare a unor tineri istorici ci, aprioric, el se pune de acord cu singura perspectivă pe care un tînr absolvent o are astăzi: aceea de a îmbrățișa, indiferent de are aptitudini sau nu, meseria de profesor. Deci ceea ce trebuie reproșat în primul rînd metodologiei formative din facultățile noastre de istorie, este o nedorită adaptare la realitățile deloc încurajatoare ale învățămîntului românesc de specialitate.

Pregătind doar oameni pentru catedră, sistemul de învățămînt este adaptat finalității sale "redușe", devenind un sistem "de catedră", centrat pe ascendentul absolut al profesorului și marcat de paternalismul, rutina și limitele unor studii școlăresc programate.

Ar fi normal ca *istoricul* și nu *profesorul* să fie modelul procesului formativ deoarece calitățile pe care acest etalon le implică sînt indispensabile unui absolvent, chiar dacă el va opta pentru cariera pedagogică și nu va avea nici o tangența cu activitățile de cercetare. Se ignoră faptul că cel venit în această facultate este pasionat (poate) de istorie, dar nu și de meseria de profesor, or, în facultatea noastră, procesul de învățămînt poartă amprenta stereotipiei date de modelul standard al absolventului pe care facultatea și l-a însușit: profesorul redus la un set de informații, timorat de restricțiile programei de învățămînt și preocupat de "umanizarea" manualelor după care se predă.

Sesizînd reducționismul obiectivului formativ din facultățile noastre de istorie nu dorim în nici un caz să punem sub semnul întrebării importanța cadrului didactic tocmai acum cînd rolul istoriei ca obiect de învățămînt a fost reevaluat. Tocmai de aceea, avînd în vedere responsabilitățile aferente acestei meserii, esențial ar fi ca locul de la catedră să fie ocupat de un om cu reale înclinații pedagogice și nu de un altul pentru care acest rol ar părea o pedeapsă în condițiile în care s-ar putea remarca mult mai bine în alte sectoare (arhive, șantiere arheologice, etc.).

Chiar dacă alege învățământul, absolventului îi este necesară formația de istoric care implică profesionalism, respect pentru adevăr, capacitate de sinteză, manieră personală de expunere, metode de analiză și o concepție proprie asupra tuturor problemelor aduse în atenția elevilor. Aceste calități i-ar fi deosebit de utile pentru a edulcora carențele, rigiditatea și absurditatea manualelor și programelor existente.

În contrast cu aceste cerințe, în facultatea noastră s-a creat o atmosferă școlărească al cărei "merit" este că întreține proaspătă amintirea perioadei preuniversitare și îi familiarizează pe studenți cu practici din mediul unde vor eșua. Unitatea în dezinteres este pe măsura unității de destin: Școala Generală nr... dacă nu Liceul Industrial... În locul preocupării pentru asigurarea unui interes real măcar dintr-o recomandabilă grijă pentru prestigiul de altă dată al Facultății, totul se rezumă la grija pentru prezența fizică (și doar atât) a studenților la cursuri și seminarii ca fidelă expresie a unei "iubiri" univalente. Modul de evaluare a cunoștințelor privilegiază performanțele de memorare, transformând examenul într-o competiție a capacităților de "îngurgitare" în locul unei preocupări pentru aprecierea progreselor în formarea unei gândiri analitice. Astfel, se creează toate condițiile pentru perpetuarea impersonalei relații profesor-elev în detrimentul celei de maestru-discipol adecvată unui mediu cu pretenții academice.

Dacă un neavizat își aruncă privirea pe orarul facultății observă titluri de cursuri care nu pot decât să îl impresioneze și să-i creeze imaginea unui student superdotat și erudit. Prin faptul că sînt predate unui auditoriu nepregătit și sînt restrînse la noțiuni generale, introductive, aceste cursuri (psihologie, istoria filosofiei, etc.) frizează superficialitatea, general-valabilul, nedepășind nivelul culturii generale. Este un păgubos vagabondaj prin cultură avînd ca principală consecință pierderea unui timp de studiu care ar putea fi mai cu folos utilizat pentru aprofundarea unor subiecte fundamentale sau ținînd de propriile preferințe. Evident, complementaritatea istoriei cu alte științe umaniste nu este de nimeni contestată, dar aceste interferențe ar trebui lăsate la latitudinea studentului pentru ca acesta să-și satisfacă propensiunile culturale în funcție de timpul și disponibilitățile pe care le are. Atu-ul cantitativ al orarului determină autosuficiența și impresia de "seriozitate" și polivalență a pregătirii. Pretențiile de exhaustivitate nu determină decât cunoștințe de suprafață și generalizarea studentului "de sesiune" care învață pentru examen, deci pentru profesor, pentru bursă și în nici un caz pentru sine ca viitor profesionist. Cursul și seminarul au și ele, deci, o singură și limitată finalitate, fiind privite doar prin prisma examenului care pune, în general, capăt "preocupărilor" pentru respectiva perioadă studiată, anulînd cu ajutorul timpului și al presiunii verificărilor următoare puținul acumulat în vederea obținerii notei de trecere. Este o tratare secvențială, noțiunile abordate nemaifiind niciodată luate în discuție în condițiile avalanșei de cursuri și seminarii care aduc în atenție, pentru scurt timp, alte probleme, superficial tratate și repede abandonate pentru a se putea trece la noi

cursuri, noi seminarii... Astfel, prin modul de tratare și prin lipsa aprofundării există toate șansele ca ele să rămână niște veșnice noutăți.

Generozitatea tematicii propuse și timpul limitat de concurența celorlalte discipline determină lecturi superficiale, fragmentare - "frunzăreli" - care anulează posibilitatea obținerii unei viziuni globale, apariției unor dileme sau opinii personale, deoarece ideile sînt însușite automat, așa cum sînt ele propuse de istorici. Se impune, *volens-nolens* monologul profesorului sau reproducerile grosiere ale studenților din cărțile citite la repezeală. Se discută, dar nu se dezbate, așteptîndu-se expirarea timpului acordat respectivului seminar.

Multe cursuri par letopisește iar gradul lor de complexitate este invariabil, nu cunoaște diferențieri după anii de studii, ceea ce are efecte contradictorii pe măsura trecerii timpului. Astfel, dacă în anul I, venind în contact cu ele, studentul nu reușește decît să se vadă cu ochii profesorului și să fie copleșit de propria-i ignoranță, în anii terminali respectivele cursuri oferă informații puțin peste nivelul culturii generale. Mai mult, de la o generație la alta se transmit idei sacrosancte care se cer menajate căci "atingerea" lor este în cel mai bun caz o eroare dacă nu un păcat. Și acum unele examene sînt identificate cu una sau două lucrări despre care se spune că, deși nu sînt obligatorii, ele sînt cu siguranță fundamentale pentru promovare. În nici un caz la noi nu există pericolul unei "barbarii" a specializării atît de criticate în Occident încă din perioada interbelică, întrucît libertatea de alegere a studentului în raport cu preferințele sale este practic anulată. Posibilitatea studentului de a se orienta spre o multitudine de subiecte, fie restrînse, fie mai puțin cunoscute, este anihilată prin impunerea unor cursuri de specializare cu titluri generoase dar în care există toate șansele de a nu găsi nimic din ceea ce-l interesează. Aceste cursuri pretențios numite "de specializare" ar trebui să ofere posibilitatea unei cercetări aprofundate, în domeniul în care studentul este interesat, creîndu-i astfel mentalitatea de profesionist. De fapt, ele nu sînt decît pagini în plus de memorat pentru examen și... de uitat imediat după trecerea lui, întrucît informațiile pe care le oferă nu sînt însușite printr-un studiu voluntar și interesat în care studentul să fie cu adevărat implicat intelectual și afectiv. Formalismul cursurilor "de specializare" potențează dezinteresul și plictiseala generală în care profesorii și studenții sînt complici.

Centrele de cercetare ieșene și celelalte facultăți din țară ar putea furniza titularii unui număr suficient de cursuri care să corespundă diversității preferințelor, eliminîndu-se penibilă situație în care viitorul "specialist" este obligat să aleagă între singurul curs de specializare existent și... nimic altceva.

S-ar putea pune întrebarea: cît de mult sînt dispuși studenții să accepte efortul unei veritabile specializări? Cît interes personal există aici și cîte stimulente oferite de facultate sau de învățămîntul istoric în general? Trebuie să recunoaștem că ponderea celor cu real interes pentru istorie este serios concurată prin facilitatea admiterii și sporirea numărului de locuri, de numărul considerabil al celor pre-

ocupați doar de diploma acordată în momentul absolvirii. Pentru cei din urmă, sistemul este mai mult decât convenabil, deoarece le tolerează limitarea "preocupărilor" pentru istorie, în linii mari, doar la perioada sesiunii. Dificultățile sînt ale celorlalți angajați într-o specializare pe cont propriu, mereu puși în situația de a alege între ocupațiile individuale și cele reclamate de examenele anului de studii în care se află, pentru că timpul avut la dispoziție nu dă posibilitatea unui *modus vivendi* între aceste două tipuri de preocupări. În general, cel în cauză, încearcă să facă față pe ambele "fronturi", nereușind, firește, mai nimic.

În metodologia de cercetare practică și pretinsă la Iași studenților se observă o tradiție pozitivistă de acum fundamentală, care se complăce în interpretarea literală a documentelor, adoptîndu-se un comod scepticism față de tentativele de a depăși interpretările imediate oferite de izvor. Mergîndu-se pe ideea că ce nu este în documente nu există, s-a ajuns la bizara situație ca într-un domeniu recunoscut ca inepuizabil să se afirme că *nu mai sînt teme de cercetare!*

Numeroase pete albe lăsate de lipsa interesului, a posibilităților de cercetare și vicierilor provocate prin lucrări de circumstanță comise înainte de 1989 fac imperios necesară apariția unui alt discurs istoriografic cu noi idei și noi metode care să facă o necesară notă discordantă cu monotonia metodologică de pînă acum. Există însă o frică, o neînțelegere și chiar o ostilitate față de nou. Preferința pentru teme-tip face ca interesul unor studenți spre aspecte mai puțin cercetate (istoria Extremului Orient, etnografie, extrema dreaptă interbelică) să fie privite cu suspiciune și socotite drept "neserioase". Nu există nici o intenție de sprijin pentru respectivii studenți deși o eventuală reușită nu ar fi benefică doar lor, ținînd cont de lacunele istoriografice cu care ne lăudăm.

Lucrările de licență ar fi, teoretic, rodul mult invocantei specializării, dar în realitate nu sînt decât o simplă formalitate, singura recompensă fiind eventuala satisfacție a studentului pentru materializarea pasiunii sale în domeniul istoriei. Esențial ar fi sprijinul pentru preocupările și pasiunile fiecăruia (evident, dacă acestea există), care ar fi un serios stimulent și o certitudine pentru student că ceea ce îi reține în mod deosebit atenția nu îl interesează doar pe el. Faptul că problema de care se ocupă este de interes general și nu doar personal, că are o utilitate pentru toți, ar fi un impuls dar și o accentuare a responsabilității. Preocupările individuale care presupun implicarea deliberată și afectivă a studentului, o dată scoase din anonim, ar da posibilitatea valorificării pentru el și ceilalți a rezultatelor străduințelor sale, ar fi - și de aceea este important - soluția pentru eliminarea standardizării și blazării generale izvorîte din rutina seminariilor cu tematică dată.

În concluzie, s-ar impune o continuitate între specializarea universitară și viitoarea activitate de profesor. Ministerul Învățămîntului ar trebui sensibilizat în legătură cu necesitatea apariției profesorului de istorie antică, de istorie medievală etc. În acest fel absolventul ar avea posibilitatea de a-și valorifica și continua studiile în domeniul preferat, devenind un adevărat profesionist. S-ar evita abandonarea și

uitarea celor acumulate în facultate prin egala atenție pe care profesorul de istorie actual trebuie să o acorde unor epoci ce nu au constituit obiectul atenției sale într-un mod deosebit. Predînd în același timp istoria antică, medievală, modernă și contemporană, fără a excela în nici una dintre ele, profesorul știe de toate și de fapt nu știe nimic, totul limitîndu-se la cunoștințe de suprafață. Este atotștiutor pentru elevi, dar, în fond, el rămîne un diletant.

PREDAREA ISTORIEI: EXIGENȚE ȘI REALITATE

Mihaela Denisia Liuşnea

Trăim în această "istorie care se consumă", cum definea Mircea Eliade ziua de azi, angoasele unui mediu cultural viciat de un trecut, ce a reuşit, în doar patruzeci de ani, să bulverseze ierarhii de valori şi destine umane.

În aceste condiţii, cei mai mulţi dintre tineri se simt dezorientaţi, în imposibilitatea stabilirii unui profil spiritual de generaţie, şi cu atât mai mult a înţelegerii misiunii lor istorice. Nepregătiţi să recunoască modelele pe care le caută, atunci când au ajuns totuşi la ele, ei se simt trădaţi şi învinşi de indiferenţă, minciună, neputinţă, disperare. Şi pierderea este cu atât mai mare, cu cât cea care preferă exilul, este chiar partea exponenţială a acestei generaţii ce resimte acut lipsa legăturii de conştiinţă cu naţiunea căreia îi aparţine.

Este totuşi vorba de o generaţie care şi-a câştigat dreptul de a alege, astfel încât este greu de crezut că ea nu este capabilă să asimileze coordonatele duratei care-i marchează existenţa. S-ar putea să nu fie prea târziu pentru o încercare de a depăşi starea de criză şi a ne întoarce la normalitate, ca premisă a regăsirii echilibrului sufletesc de care avem atîta nevoie.

În fapt, ne uneşte pe toţi o experienţă comună şi, de asemenea, o sumă de idealuri cărora este necesar să le dăm forţă, pentru a ne putea smulge din prăpastia deznădejdiei. Şi pentru ca acest lucru să devină posibil, este nevoie de efort cognitiv, premers însă de o introspecţie care să garanteze veridicitatea demersului respectiv. Astfel, folosind această perspectivă, trebuie să aflăm mai întîi cum arată universul nostru interior, pentru a putea apoi şti cum să privim ceea ce este în afară şi, nu în ultimul rînd, pentru a face posibilă determinarea limitelor propriei noastre înţelegeri. Este util să descoperim cine sîntem sau ce am devenit, astfel încît, de pe poziţiile unei sincerităţi asumate, să ne putem alege calea.

Autocunoaşterea, proces util şi celor maturi, face necesare proiecţii ale unui prezent ce devine comprehensibil doar prin studiul istoriei şi de aici uriaşa responsabilitate ce revine istoricului.

În condiţiile actuale, când istoriei i se refuză caracterul de depozit, fiind considerată, dimpotrivă, sursă de acţiune, ea oferind motivaţii şi date pentru aceasta, şi rolul istoricului se cere redefinit. Cu atât mai mult cu cât, în faţa complexităţii, întrebările se înmulţesc, iar unghiurile şi perspectivele se modifică în permanenţă, sarcina celui ce studiază trecutul devenind mai dificilă. Reflexia urmează să se îndrepte spre aflarea unui adevăr mistificat şi marginalizat de ideologie.

Astfel, dacă Titus Livius - scria Paul Veyne -, " ne cherche pas à savoir s'il a raison ou pas, s'il dit la vérité ou pas, il raconte"¹, astăzi, perspectivele se schimbă, impunându-se delimitarea atribuțiilor istoricului, de cele ale unui gazetar.

Mergînd mai departe, istoria structurală, tutelată de spirit critic, tinde tot mai mult să înlocuiască istoria evenimentială, pe fondul readucerii în centrul investigației istorice a omului. În acest context, istoria însăși, redevine "summa", "organizarea pe verticală a nenumăratelor ipostaze pe care le capătă omul în raport de timp", - după cum o definea F. Braudel. Opțiunea specialistului, înzestrat cu atribute definitorii, ca exigența și erudiția, nu trebuie să se mai oprească la nivelul unui "ni vrai ni faux", ci să aleagă între "vrai ou faux".

Desigur, mutațiile pe care le suferă investigația istorică, cu tot ceea ce presupune ea astăzi, afectează un areal mult mai vast de preocupări, metode și instrumente de lucru, decît am putut surprinde în incursiunea propusă. Scopul acesteia din urmă însă, urmărește relevarea unei realități cu care viitorul profesor de istorie se va confrunta inevitabil, el fiind acela care are datoria de a pregăti și cultiva setea de cunoaștere și, nu în ultimul rînd, capacitatea de înțelegere a societății. Este un deziderat a cărui punere în practică cere efort, răbdare și dăruire pe fondul unei strînse interdependențe ce se stabilește între personalitatea și experiența didactică a profesorului.

Sub acest aspect, cadrului didactic i se cere o bună pregătire, astfel încît să poată discerne, atunci cînd este necesar, cu ușurință, dintre mai multe variante, soluția optimă. Această alegere se revendică ca act conștient, premeditat, ea condiționînd în cele din urmă, finalitatea actului educativ. De aici și incertitudinile celor care, în ultimul an de facultate, sînt în fața unui "mîine", a cărui iminentă realitate îi copleșește, preocupările lor fiind legate, mai ales de gradul de pregătire și de condițiile în care își vor desfășura activitatea. Perspectiva ocupării unei catedre de istorie sperie, în măsura în care ea presupune angajare afectivă, bazată pe o ierarhie de valori asumată. Sensibilele mutații pe care le suferă în momentul de față rolul profesorului de istorie, trebuie să aibă baze a căror geneză să fie legată de aulele facultății. Numai astfel, educatorul de mîine ar putea să devină o adevărată conștiință, capabil să discearnă între adevăr și impostură, gata să-și asume responsabilitatea propriilor opinii, pentru a oferi elevilor nu doar informația nudă care să împingă în plan secund investigația reală.

În sensul celor afirmate mai sus, ca viitor profesor, sînt cu adevărat preocupată de ceea ce presupune predarea istoriei în condițiile unei dependențe de programe marcate încă de ideologie, a persistenței unor subiecte tabu, a existenței unui manual unic, de cele mai multe ori prolix, a lipsei materialului didactic specific acestei discipline ș.a.

Și dacă aceste constatări par neverosimile, astăzi, cînd au trecut destui ani de la evenimentele menite să ne schimbe, propun o foarte succintă trecere în revistă a

instrumentelor instructiv-educative de care dispune, în momentul de față, un profesor de istorie

Am ales, nu tocmai întâmplător, manualul de clasa a XI-a, *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri pînă la Revoluția din 1821*, apărut sub egida Ministerului Învățămîntului și Științei în anul 1992³.

Pornind de la chiar titlul propus de autori și justificat teoretic, nu și practic, întrucît manualul nu face nici o aluzie la românii care trăiesc în alt spațiu decît cel al României și terminînd cu caracterul informației, manualul prezintă o serie de carențe. Astfel, perspectiva din care este abordată evoluția istorică a românilor dezorientează, originea acestora coborînd în timp pînă la antropogeneză, avînd în vedere că au fost atestate pe "pămîntul de la Dunăre, Pont și Carpați" unele "dintre primele ființe umane identificate la nivel continental"⁴. Revine apoi în actualitate tracismul, cel care din 1971 constituise o adevărată obsesie a culturnicilor. În ceea ce privește informația, cantitatea acesteia strivește orice încercare de înțelegere atît din partea elevului, cît și a profesorului. În primele capitole, de exemplu, apar prezentate de-a valma culturi materiale, unele fără a fi însoțite de o explicație adecvată, ilustrate adesea în mod nefericit prin descoperiri arheologice nerelevante. De asemeni, nu se insistă pe ceea ce a lăsat cu adevărat urme în evoluția omenirii - este vorba de principalele inovații care au caracterizat diverse perioade de timp.

Destinat învățămîntului liceal, manualul surprinde neplăcut și printr-un limbaj stufos, prin intermediul căruia, premeditat sau nu, evenimentele istorice sunt aruncate în limitele unui fabulos ce înăbușă adevărul. Cît despre acesta din urmă, să ne oprim la domnia lui Mihai Viteazul, a cărui politică antisocială este explicată de autori, pur și simplu, prin marele patriotism al domnului, ce întrevăzuse "nevoia refacerii grabnice a resurselor vitale ale țării"⁵.

Manualul suferă și în plan metodologic, avînd în vedere că prolixitatea sa face anevoioasă respectarea programei, mai ales pentru liceele cu o singură oră de istorie pe săptămîină, adică treizeci de ore pe an inclusiv orele de recapitulare. Ca să nu mai vorbim de faptul că nu toate capitolele sunt solicitate apoi la examenul de admitere în învățămîntul superior. Astfel, conform suplimentului editat de revista "Tribuna învățămîntului"⁶, au fost scoase o sută douăzeci și șapte de pagini, care presupun cîteva capitole, candidații prezentîndu-se la examen doar cu informații disparate din ceea ce ar trebui să fie *Istoria românilor*.

Să luăm un alt exemplu, de această dată, un instrument ajutător pe care îl propune Universitatea din București, prin intermediul volumului III al *Paginilor de Istorie*, apărut în anul 1993, cu subtitlul *Culegere de texte - Istoria românilor*⁷, "trebuitoare cu precădere profesorilor de istorie din învățămîntul preuniversitar"⁸.

Am să insist asupra ultimelor capitole, mai ales, a celor care au ca obiect ilustrarea pe bază de documente a principalelor momente din istoria românilor, în perioada cuprinsă între 1948 și 1991.

Celui care a avut în mână creștomația apărută în 1981, *Probleme fundamentale ale istoriei patriei și Partidului Comunist Român*, nu-i va fi dificil să recunoască asemănări între cele două culegeri, pînă la identitate chiar, în ceea ce privește cele mai multe texte și sursa lor. Sub acest unghi, volumul din 1993, pare mai mult o reeditare cu unele modificări superficiale. În fapt, utilizînd pentru douăzeci și șapte din cele treizeci și unu de texte propuse ca sursă ziarul "Scînteia", organul oficial, pînă în 1989, al regimului comunist, care l-a folosit ani de-a rîndul, ca armă ideologică, autorii ilustrează subtil imaginea unei țări, al cărei destin s-a contopit cu cel al clasei muncitoare. Ei continuă să vorbească, în 1993, de transformări economice, sociale și politice, identificînd falsa istorie politică a unei formațiuni politice cu cea a unui popor. De altfel, se vorbește despre istoria românilor, fără a se prezenta documente referitoare la românii din Basarabia, cei din Bucovina și cu atît mai puțin cei din exil.

Parcurgînd culegerea, ne atrag atenția subtitlurile folosite, menite să definească momente importante din viața țării. Astfel, unul dintre acestea anunță ceea ce ar trebui să regăsim în texte: "Intruziunea unor concepții și procedee nepotrivite tradițiilor și condițiilor României". Nepotrivite...? Urmează cîteva texte privind: proslăvirea rolului lui I.V.Stalin..., învătătura lui Marx, Engels, Lenin și Stalin..., Cultul personalității lui I.V.Stalin...⁹. Nu-mi pot de seama la ce tradiții și la ce condiții specifice României le raportează autorii. Există însă un titlu și mai confuz "Încercări de reafirmare a valențelor naționale românești - în perioada 1948-1965"¹⁰. Parcurgînd textele aflăm un partid muncitoresc cu "vederi de largă perspectivă" patriotică. Se pare că autorii cred în continuare în misiunea celor care, insinuîndu-se printre cei pe care i-au numit simplu *oamenii muncii*, puseseră mîna în mod ilegal pe putere.

Nici un cuvînt despre adevăratele momente care au marcat istoria postbelică a românilor sau despre grosolana falsificare a alegerilor, în urma căreia a venit la putere guvernul Groza, despre adevăratele condiții în care s-a obținut abdicarea Regelui, despre procesele politice intentate intelectualilor, despre înființarea gu-lagului și adevăratele consecințe ale naționalizării și ale cooperativizării etc., la care autorii volumului menționat mai sus, nu fac nici cea mai vagă aluzie.

Este util, pentru tineri mai ales, să cunoască împrejurările care au făcut posibil acel cumplit război invizibil, care prin armele sale (agresiunea fizică, privarea de libertate, muncile forțate și exterminarea individuală sau în masă), a răpit unui popor întreg individualitatea. Ei trebuie să afle de Gherla, Aiud, Pitești și Canal, de rezistența din munți sau despre cea a Babadagului, de răscoalele țărănești, de gropile comune și de milioanele de destine distruse. Se impune de asemeni, o analiză a cauzelor care au făcut posibilă existența unui spațiu concentraționar, în care s-au comis crime contra umanității, precum și a comunismului, care nu a fost din păcate doar un regim politic, ci o orînduire social-economică¹².

Generațiile viitoare vor pune fără îndoială întrebări la care va trebui să dăm un răspuns, conștienți fiind că cel ce nu-și amintește de trecut este condamnat să-l re trăiască. Intervenția istoriografiei contemporane trebuie să fie însă de urgență, în efortul de redefinire a discursului istoric, avînd în vedere faptul că rezultatele investigațiilor sale își găsesc ecoul imediat în școală. Timpul nu are răbdare, astfel că generațiile se succed într-un ritm care impune receptivitate din partea celor meniți să le îndrume, pentru ca cetățenii de mîine să fie cu adevărat oameni liberi, participanți avizați la viața "cetății" lor.

Este necesar ca, revenind la tradiția socratică, idealul educativ să aibă ca obiect formarea personalității, cea care se reflectă apoi în atitudini, acestea din urmă implicînd, în final, angajare efectivă.

Profesorul, spunea V.Pârvan, învață odată cu ucenicii săi. Fundamentală însă, pentru profesionalismul său, este zestrea cu care părăsește mediul universitar și în acest sens, consider esențială nu multitudinea informației primite, pe parcursul studiilor, cît mai ales modul de structurare a acesteia.

În ceea ce privește mutațiile care au loc în plan didactic, cred că ar fi util ca ele să atingă și activitatea de editare a manualelor, a căror elaborare trebuie încredințată unor persoane cu adevărat competente. Eventual s-ar putea renunța la ideea unui manual unic, lăsîndu-i pe elevi să-l aleagă pe cel mai bun.

Ar fi benefică și organizarea unor seminarii, cu o anumită regularitate, a căror finalitate să se regăsească în familiarizarea cadrelor didactice cu noi modalități de predare a istoriei, urmărind realizarea unor lecții atractive, bazate pe dialog permanent cu elevii.

1 Vezi interviul realizat de Paul Giron, apărut sub titlul *L'Historie est-elle une science?*, în "Historia", nr.442, 1983, p.50.

2 *Ibidem*, p.51.

3 Mihai Manea, Adrian Pascu, Bogdan Teodorescu, *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri pînă la Revoluția din 1821*, Manual pentru clasa a XI-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,1992.

4 *Ibidem*, p.5.

5 *Ibidem*, p.279

6 *Admiterea 1995 în învățămîntul superior*, supliment editat de "Tribuna învățămîntului", București, 1995.

7 *Culegere de texte. Istoria românilor*, în *Pagini de istorie*, vol.III, coord. Ioan Scurtu și Constantin Mocanu, București, 1993.

8 *Ibidem*, p.3.

9 *Ibidem*, p.255-258.

10 *Ibidem*, p.258.

11 Vlad Georgescu, *Politică și istorie. Cazul comuniștilor români. 1944-1977*, București, Editura Humanitas, 1991, p.132.

A.D.XENOPOL ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL ISTORIEI

Lucian Nastasă

Fără îndoială, A.D.Xenopol face parte din acele spirite complexe ale sfârșitului de secol XIX și începutul celui următor, preocupate nu numai de știința pură, erudită și destinată unui grup restrâns de inițiați, ci și de finalitățile ei concrete, accesibile marelui public, cu impact și reverberații imediate. A fost în primul rînd istoric, printr-o "tendință naturală a spiritului" său, însă un istoric în sensul profesionalizat al zilelor noastre, cu o vastă cuprindere și complexitate, în care interdisciplinaritatea nu mai trebuia teoretizată. Dimensiunile politice, sociale, culturale, religioase, sociologice, filosofice etc. constituiau un ansamblu unitar, singurul apt a da contur inteligibil trecutului umanității. Însă totul, parcă, era subsumat funcției formative a istoriei, nu ca disciplină abstractă (aidoma științelor exacte) și exercițiu intelectual, ci ca pedagogie civică și națională.

Nu împlător, A.D.Xenopol a fost preocupat în mod deosebit de chestiunea școlii și învățămîntului românesc în trei din dimensiunile ei definitorii: *istoria educației* (concepută mult mai complex, nu numai în dimensiunea ei instituțională); *politica școlară și teoria pedagogică*. Evident, toată această construcție a fost mereu circumscrisă și direct raportată la problemele societății românești, în plină modernizare, și la cele europene¹.

Concepută mai mult ca o teorie a educației, pedagogia promovată de A.D.Xenopol a căpătat aproape mereu alura unor enunțuri de norme călăuzitoare atît pentru activitatea profesorilor, cît și a elevilor. Recitite chiar și astăzi, prelegerile sale ținute în cadrul cursurilor libere ale Societății științifice și literare din Iași (1894-1895)², dincolo de complexitatea și vastitatea deschiderilor, oferă o sumă de principii mereu actuale, dar care, din nefericire, nu par a fi luate constant în seamă în practica pedagogică: principiul *intuitiv* (în care predarea să se realizeze de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex) și cel al "cultivării facultăților vorbirii". Îndeosebi ultimul dintre acestea revine obsesiv în abordările lui Xenopol, deoarece - argumenta el - "limba și scrierea joacă în viața omenească un rol neasemănat. Ea este mai ales partea caracteristică a ființei omenești și a nu i se da îngrijirea cuvenită, înseamnă a nu ne interesa tocmai de elementul de căpetenie". Iată de ce, în cadrul procesului paideutic, "arta de a rosti în chip potrivit cugetările lor" devine o necesitate fundamentală a educației³.

Cum e și firesc, metodică predării istoriei a fost mereu în centrul atenției lui A.D.Xenopol. Ca unul din cei mai însemnați teoreticieni ai disciplinei, la vremea aceea, cărturarul ieșean mîlita pentru deprinderea și înțelegerea trecutului cu ajutorul metodei *progresive* (și în nici un caz cu cea *regresivă*), în care faptele se înlănțuiesc în timp, în mod cauzal (faptele de succesiune), alcătuiind *seriile istorice*⁴. Această manieră presupunea însă excluderea *metodei biografice*, dezavuată de Xenopol, întrucît s-ar denatura esența istoriei. Deși astăzi asistăm în cîmpul istoriei la o revenire spectaculoasă asupra biografiei (*life history*)⁵, Xenopol avea atunci în vedere doar aspectul ordinar al abordării, sub forma ei narativă, cum era practică îndeosebi în clasele inferioare. Dar tot el oferise, însă pentru lumea savantă, excelente modele (experimentale, am putea spune) de studiu biografic: *Rolul individualităților în istoria omenirii* (1898), *Rolul oamenilor mari în istorie* (1900), *Cesar și Napoleon* (1911), *I grandi uomini politici e gli avvenimenti storici* (1914) ș.a. sunt doar cîteva contribuții în această direcție.

Iată de ce o reluare a ideilor pedagogice xenopoliene s-ar impune de la sine, nu numai prin ceea ce se încearcă în numărul de față al revistei, ci - mai ales - printr-un volum ce să reunească toate scrierile didactice ale ilustrului savant, singurul instrument în măsură a oferi dimensiunea concretă a sistemului conceput de el în materie de educație. Pentru moment, s-a considerat oportună publicarea unui fragment din cel mai vechi text al lui Xenopol referitor la această problemă, *Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi despre acel al istoriei*, citit în ședința Junimii din 29 octombrie 1871.

- 1 Vezi Stela Iancu, *Preocupări pedagogice la A.D.Xenopol*, în vol. *A.D.Xenopol. Studii privitoare la viața și opera sa*, ed. L.Boicu și Al.Zub, București, Edit. Academiei, 1972, p.317-326.
- 2 A.D.Xenopol, *Chestiuni pedagogice*, în "Arhiva", VI, 1895, nr.1-2, p.1-24; nr.3-4, p.165-197; VII, 1896, nr.1-2, p.1-9.
- 3 "Arhiva", X, 1899, nr.9-10, p.613.
- 4 Al.Zub, *A.D.Xenopol and the New "Serial-History"*, în "Revue roumaine d'histoire", XIX, 1980, nr.2-3, p.509-517.
- 5 Vezi actele colochiului din 3-4 mai 1985, de la Sorbona, *Problemes et methodes de la biographie*, Paris, Sources, 1985.

DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘCOLAR ÎN GENERE ȘI ÎNDEOSEBI DESPRE ACEL AL ISTORIEI

A. D. Xenopol

Acest studiu a apărut mai întâi în foaia "Convorbirilor literare" anul curent, nr. 14 și 16. Dorind a așta pe cât se poate spiritul de cercetare și discuțiune asupra materiei atât de importante ce ne-am încercat a o trata, ne-am hotărât a o da publicității și pe-această cale. O singură dorință avem făcînd aceasta, anume de a vedea ocupîndu-se spiritele active ale societății noastre cu întrebări de asemenea natură, uitînd măcar pentru un moment alte sentimente, de ură sau de partidă, care totdeauna sînt foarte neproporționate cu motivele din care pornesc, drepte sau nedrepte, și care nu aduc obștei nici un folos, ci risipind puterile spiritului în o luptă neroditoare le atrage de la ocupațiuni care pot contribui la propășirea tuturor.

[...] Trecînd acum la învățămîntul istoriei, vom căuta să aplicăm principiile de mai sus pentru a arăta din scopul special al acestui învățămînt care sunt ideile generale pe care școala trebuie să caute a le întipări prin el în mintea noastră, și cum trebuie deci propusă istoria pentru ca acest rezultat să poată fi ajuns.

Scopul istoriei este de *a ne face să înțelegem starea de față a fiecărui popor în parte și a omenirii în genere, și direcția pe care vor apuca popoarele și omenirea în viitor*. Acest scop al istoriei nu a fost formulat decît în timpurile din urmă, de cînd istoria tinde din ce în ce mai mult a deveni o știință, adică o pătrundere în legile după care se petrec faptele omenești și nu numai o descriere a mersului lor exterior¹. Pînă acuma, dacă căutăm a ne da seama de scopul ce predomină în învățămîntul istoriei, apoi aflăm că istoria se învăța pentru ca inima tineretului să se înobileze de la cunoașterea faptelor celor frumoase ale oamenilor mari, pentru ca să-și întindă cunoștințele și să-și înfrumusezeze mintea, în fine pentru a deduce din exemplele ce ni le înfațișează istoria, reguli după care să ne conducem în cazuri analoage ce s-ar întîmpla în zilele noastre. Nici că istoria putea să aibă alt scop cît timp predomină convingerea că faptele istorice sunt productul absolut al libertății omenești, că nici un fel de lege nu predomină în ivirea și mersul lor, că prin urmare ele sunt veșnice schimbări, fără nici o legătură între ele, product al voinței momentane a popoarelor și mai ales a celor ce le conduc. Astăzi istoria începe a fi bazată pe alte principii. Libertatea omului este restrînsă. Se recunosc că există legi neștrămutate după care se împlineste soarta popoarelor și deși este încă mare nedumerire asupra modului cum se poate împăca ideea de lege și aceea de libertate², totuși ceea ce este sigur cîștigat e convingerea științifică că fenomenele de orice fel se petrec după o succesiune necesară determinată de oarecare legi puternice și

nestrămutate, și mai degrabă s-ar apleca oamenii de știință să sacrifice acuma ideea libertății decît aceea că istoria are legile ei.

Acest caracter științific al istoriei schimbă cu totul modul pertractării ei. Pînă acuma istoria fiind considerată ca o descriere de fapte succesive, materia ei se împărțea în mai multe cîmpuri deosebite: istoria în propriul înțeles al cuvîntului, adică cea politică, apoi istoria artelor, a religiei, a științelor, a comerțului, a industriei și cîte altele. Din acestea toate, istoria politică sau mai bine zicînd istoria faptelor celor mai văzute, mai simple, forma obiectul învățămîntului școlar, pe cînd celelalte ramuri sunt neglijate aici, fiind lăsate pentru studiul universitar, unde sînt luate în considerație în așa numita filosofie a istoriei. După aspectul cel nou sub care ni se prezintă acuma istoria, ea este un singur tot, ce nu se poate desface în mai multe ramuri deosebite și studiate fiecare în parte, legătura faptelor fiind ceva necesar, toate aceste ramuri despărțite arbitrar pornind din același izvor, spiritul unui popor sau al omenirii - urmează că ele vor trebui să fie tratate împreună, spre a se înțelege din unele serii de fapte explicarea celorlalte. A înțelege istoria creștinismului fără a se cunoaște starea politică și socială a Imperiului roman, e tot atît de cu neputință ca și a înțelege Revoluția franceză fără cunoașterea istoriei literaturii de dinaintea ei; de asemenea, e peste putință a înțelege cum de civilizațiunea maură strălucește atît de tare în același timp pe cînd Europa e acufundată în cea mai neagră barbarie și ignoranță, dacă nu luăm în băgare de seamă influențele respective ale religiilor creștine și mahomedane asupra culturii, ceea ce iarăși nu se poate face, fără un studiu istoric al acestor religii.

Vedem dară cum un studiu științific al istoriei nu permite despărțirea ei în mai multe cîmpuri, care să se învețe în parte. Faptele nefiind neatîrnate unele de altele în realitate, nici studiul nu trebuie să le separe dacă nu voim a falsifica adevărul și a ne înșela pe noi înșine.

Pentru a ne da mai bine seama ce nerațional e studiul de astăzi al istoriei nu avem decît să-l asemănăm cu acel al altor științe. Istoria care se învață în colegiu este ceva cu totul deosebit de aceea care caută a se învăța în universitate. În colegiu se învață fapte exterioare, politice, și apoi în universitate se iau la studiu faptele de cultură sub titlu de *filosofie a istoriei*. Astfel se face oare cu fizica, cu matematica ? Oare se învață aceste științe într-un mod în colegiu și în alt mod în universitate ? Deloc. Se învață tot așa, numai mai departe, mai complet, mai adînc. Cu istoria numai se găsește cu cale a se urma altmintrelea; dar de ce ? Pentru ce să nu se învețe și în colegiu faptele istorice după legătura lor interioară, pentru ce să nu se imprime în mintea tinerimii tocmai acele fapte care sunt mai importante ? Pentru ce să învețe școlarul numai numele și anii de domnie a regilor, luptele lor cu descrieri amărute, și cîteva banalități asupra culturii și a moravurilor, la sfîrșit, și să nu învețe tot atît de bine descoperirile științifice, producerile literare, fenomenele generale de cultură ale cutărui și cutărui timp și influența acestora asupra dezvoltării poporului ? Ce interes au pentru noi numele regilor, actele lor de eroism sau de netrebnicie ?

Interesul cel mare e de a se ști care sunt *puterile* ce împing pe popoare spre progres sau spre decădere, care este direcțiunea mersului lor și aceea a mersului omenirii; de a ști, de exemplu, pentru ce Fenicia, Cartagina, Anglia sunt țări comerciale, pentru ce religia e caracterul fundamental al evreilor, care este cauza coruperii generale a caracterului acestora, care sunt cauzele ce au făcut pe romani să ajungă la dominarea lumii și apoi să se corumpă și să cadă, care au fost cauzele și efectele năvălirii barbarilor, acele ale întinderii religiei creștine, acele ale Reformei, ale dezvoltării fabricilor de mașini, ale dezvoltării industriei în genere, ale decăderii credințelor religioase la cei vechi și în timpurile noastre..., nu mai puțin a ști care sunt cauzele puterii poporului nostru în perioada eroică, acele ale decăderii lui, acele care au împiedicat cultura noastră intelectuală, care au întârziat începutul istoriei noastre moderne pînă la începutul secolului în care trăim, și mii și sute de alte întrebări importante, asupra condițiunii femeilor, a populației agricole, decăderii claselor privilegiate etc, etc.

În astfel de fapte vedem noi adevărata istorie, și anume *istoria care trebuie să o știe deja acela ce termină învățămîntul secundar*. Prin studiul acestor fapte e pus în stare a trage un folos din studiul istoriei, care să-i rămînă și după ce va fi uitat multe fapte singuratice de pe care aceste idei generale vor fi fost scoase. Această înțelegere deplină și rațională a fenomenelor generale din viața popoarelor și a omenirii este istoria în adevăratul înțeles al cuvîntului, iar nu învățarea mai mult mecanică a unor fapte mult mai puțin însemnate, războaie, cuceriri și nume de regi, împestrîtate pe ici pe colo cu oarecare fapte de cultură care nu prezintă pentru cel ce le învață în acest mod decît un înțeles secundar.

Să se observe în genere manualele noastre de istorie - și trebuie să o mărturisim chiar și cele străine³. Ce vedem altceva decît istorie politică, cu nesfîrșite detalii, peste puțină de memorizat și fără cel mai mic interes ?

În unele din ele apoi se vede pe la sfîrșitul unei perioade lungi, sau chiar pe la sfîrșitul istoriei unui popor, cîteva notiții asupra culturii, rupte din cele mai diverse timpuri și puse la un loc. Dar cum vom putea noi înțelege faptele cealalte fără aceste fapte de cultură care s-au relegat în o notiție la sfîrșit ?

Să nu se creadă că acest lucru ar fi prea greu pentru școlari. Să ne gîndim că sînt unsprezece ani cît stă copilul în școală. În acest răstimp trebuie să se treacă istoria cu el de mai multe ori, pătrunzîndu-se din ce în ce mai adînc în *legătura interioară a faptelor celor mari, generale, care sînt adevărata istorie a unui popor și a omenirii*. Să nu se creadă iarăși că pentru studiul universitar nu ar rămîne nimic de adăugit. Tocmai aici și numai aici se poate studia istoria în modul cel mai complet. Bazat pe studiul serios al istoriei, din școalele secundare, se poate păși la explicarea legilor celor mari istorice și la aplicarea rezultatelor deduse din istorie la politica și guvernarea țărilor. Aceasta este culmea învățămîntului istoriei care nu se poate face decît la universitate.

În loc de studiul istoriei astfel precum l-am expus, ce vedem cu deosebire la noi? 1) Se învață bucăți din istorie, căci niciodată nu s-a terminat un curs de istorie în școlile noastre pomindu-se din timpurile cele mai vechi și ajungându-se pînă în zilele moderne. 2) Se dă apoi mare însemnătate unor epoci, neglijîndu-se cu totul celelalte, întrerupîndu-se astfel continuitatea istoriei, deci nimicindu-se această învățatură chiar în esența ei. Pînă unde a mers desconsiderarea legăturii necesare între faptele istorice se poate vedea din sistemul cel periculos de examinare după bilete, introdus chiar pentru examenul general de liceu. Astfel, de mai înainte se încurajează școlarii de a nu învăța bine decît întrebările din bilete, a le învăța deci în mod separat, fără legătura necesară ce există între ele, nimicindu-se astfel cu totul scopul și rezultatul învățămîntului istoriei. 3) Se dă importanță numai faptelor politice, lăsîndu-se la o parte faptele de cultură, astfel că tocmai aceea ce este cheia istoriei rămîne necunoscut. În loc de a se învăța deci istoria, se învață numai o parte a ei și anume aceea care are cea mai slabă însemnătate. Tocmai faptele de cultură care rămîn și lasă urme sunt trecute cu vederea și se ostenește spiritul cu învățarea unor lucruri care trec fără a lăsa urme în cele mai multe cazuri. Astfel fiind lucrurile, istoria nu servește nici la înțelegerea faptelor trecute, nici la aceea a stării de față, nici la îndreptarea în viitor. Timpul ce se întrebuițează pentru învățatura ei este un timp pierdut.

Este de cea mai mare necesitate a se îndrepta tocmai învățămîntul istoriei, pentru că *cele mai multe din ideile generale conducătoare în viață se deduc numai din studiul ei*. Numai din istorie putem înțelege marile probleme care mișcă omenirea de astăzi și la rezolvarea cărora fiecare e chemat a contribui și fiecare va contribui cu atîta mai bine cu cît, cunoscînd mersul trecutului, va vedea încotro tinde progresul în viitor. Cum se poate înțelege marea mișcare a naționalităților fără studiul istoric al acestei mișcări; cum se poate înțelege ce vor comuniștii și pînă unde au dreptate fără cunoștința fenomenelor istorice ce au dat naștere teoriilor lor (dezvoltarea industriei, invențiunea mașinilor, a aburului etc.); cum se va putea hotărî asupra bunătății sau răutății formelor de guvern fără a se studia rezultatele lor asupra vieții popoarelor? Toate acestea sunt întrebări mari, asupra cărora fiecare om ce iese din școală trebuie să aibă o opinie oarecare. Apoi, istoria este singurul mijloc de a deștepta în sufletul nostru iubirea cea sfîntă de țară; ea ne arată cum popoarele au fost mari cînd au știut să sacrifice interesele pentru binele comun; tot istoria ne învață că moralitatea, respectul datoriei, puternica viață de familie sunt condițiile înfloririi vieții popoarelor; ea ne învață iarăși că dreptatea este legea ei supremă și că nici o faptă abătută de la norma naturală de purtare nu rămîne fără a atrage pedeapsa după sine, pedeapsă care consistă în răul ce se produce din acea faptă însăși și se revarsă asupra poporului ce a produs-o.

Astfel înțeleasă, *istoria e un călăuz intelectual și un sprijin moral al cetățeanului*. Astfel studiată, ea devine o putere practică, ea ajută formarea convingerilor puternice, care sunt rădăcinile opiniei publice adevărate. Cînd istoria ne va

învăța că familia este elementul capital în viața popoarelor și când legile naturale însele ne vor arăta că cu cât sunt animalele mai perfecte cu atîta tind la o viață oarecum de familie, atunci nimic în lume nu va mai putea răsturna conviețuirea noastră, și aceasta fiind lovită de slăbiciunea vieții de familie la noi se va întrevădea prăpastia ce ne amenință și prin o reacțiune morală în sufletul celor buni se va îndruma îndreptarea. Când istoria ne va arăta că dreptatea este legea ei supremă, că orice faptă nelegiuită a unui popor lasă în el sămînța pierderii sale și când vom vedea în aceasta numai o urmare a legii generale omenești, că omul trebuie să simtă sub formă de rău abaterea de pe dreapta cale, atunci ideea dreptului se va înrădăcina în sufletul nostru. O vom vedea împlîntată în natura lucrurilor, fiind chiar rădăcina vieții omenirii - atunci vom înțelege măreția ei și cei mai buni o vor onora și respecta impunînd răilor pedeapsa și disprețul cuvenit călcării sale.

Și astfel, în toată purtarea noastră atît privată cît și publică, învățămîntul istoriei va avea un rezultat folositor, pe cînd acuma el produce tot atît de puțin bine ca și celelalte ramuri de învățămînt despre care am tratat.

Mijloacele practice ce le propunem pentru îndreptarea învățămîntului istoriei sunt: 1) Modificarea împărțirii cursului ei, și anume astfel: să se facă de patru ori cursul istoriei în timpul învățămîntului școlar (primar și secundar).

Cursul întîi va fi curat biografic și legendar, pentru a deștepta în copii interesul pentru cunoștința timpurilor trecute. El va fi împărțit în două. În clasa II primară, biografiile ale oamenilor însemnați ai românilor, dîndu-se mare importanță și reprezentanților culturii și nu numai domnitorilor. Nu mai puțin și legende frumoase din istoria noastră.

În clasa III primară biografiile și legende din istoria universală, după același sistem.

Cursul al doilea mai mult cronologic, pentru a fixa bine în mintea copilului șirul faptelor înșirate după ani, cu explicări sumare pentru înțelegerea lor și dîndu-se atenție tuturor faptelor de cultură care să se treacă în ordin cronologic după momentul în care au apărut și au avut influență istorică. Acest curs ar cuprinde trei ani: *Clasa IV primară*: Istoria românilor; *Clasa I gimnazială*: Istoria antică și jumătate din Evul Mediu; *Clasa II gimnazială*: a doua parte a Evului Mediu și Istoria modernă pînă în timpurile actuale. (1871)

Cursul al treilea este un curs general al istoriei, cu privire deosebită la istoria fiecărui popor, cu deplină băgare de seamă a faptelor culturii și cu deosebită explicare a importanței faptelor istorice, existența și înșirarea acestora fiind cunoscută din cursul al doilea. Aceasta ar cuprinde patru ani: *Clasa III gimnazială*, Istoria românilor; *Clasa IV*, Istoria antică; *Clasa V*, Istoria Evului Mediu; *Clasa VI* Istoria modernă.

Cursul al patrulea este un curs general de istorie cu privire deosebită la rolul jucat de fiecare popor nu în parte, ci în istoria universală. El este și un curs pregătitor pentru examenul de bacalaureat și este de un an de zile în clasa VII.

2) Suprimarea biletelor de examen pentru a nu se falsifica studiul istoriei, făcînd pe școlari să învețe cu deosebită luare aminte întrebările din bilete și neglijîndu-se continuitatea istoriei.

3) Unirea studiului geografiei cu acel al istoriei, dar în un sens cu totul altul decît acela în care se ia de obicei. Anume studiul influenței naturii, pămîntului asupra dezvoltării diverselor popoare. Acest studiu important este de o mie de ori mai folositor decît al geografiei politice a popoarelor istorice. Studiul acestuia ar trebui împlinit prin facerea de hărți istorice, prin care mijloc se întipărește mult mai ușor geografia istorică în mintea școlarilor.

4) Introducerea temelor în scris, cel puțin pe fiecare lună ca obligatoare, dîndu-se cîteva întrebări generale de dedus de pe faptele studiate, pentru a se deprinde astfel școlarii a gîndi asupra faptelor istorice și a-i învăța a trage rezultate generale din fapte studiate.

5) Impunerea obligatoare de a se termina cursurile respective, pentru ca să nu rămînă cunoștințe fragmentare în mintea școlarului, care în ceea ce privește istoria sînt chiar ca și cînd nu ar exista.

Se-nțelege că toate aceste mijloace sunt numai ajutoari necesare. *Principalul este modul de predare al profesorului și cărțile de studiu.* Acestea însă nu se pot deduce decît cu timpul și nu prin mijloace artificiale. Trebuie așteptat de la dezvelirea studiilor științifice o îmbunătățire în această privire. O condiție neapărată este însă pentru aceasta că acei care se simt în stare de a produce ceva care să lucreze cu energie pentru a putea provoca și întinde o mișcare științifică atît de necesară țării noastre și de priitoare pentru viitorul ei*.

- 1 Vezi studiul nostru asupra *Istoriilor civilizațiunii*, în *Convorbiri literare*, III, 1869, nr. 10 și urm.
- 2 Pentru noi nu există nici o greutate în admiterea libertății omenești pe lîngă aceea a unor legi de dezvoltare. Modul cum se împacă aceste două l-am dezvoltat aiurea. Vezi *Cuvîntarea festivă rostită la serbarea națională pe mormîntul lui Ștefan cel Mare*, în *Convorbiri literare*, V, 1871, nr. 12[3], *Revista practică de drept* a lui M.D.Cornea, fasc I și II.
- 3 Istoria d-lui V. Măndinescu este o excepție. Deși e departe de a întruni toate condițiile ce se pot cere de la un manual de istorie, astfel cum îl înțelegem noi, totuși e desigur unul din cele mai bune manuale de istorie existente și de aceea îl recomandăm cu deosebire.

* Text reprodus din revista "Convorbiri literare", V, 1871, nr.20, 15 decembrie, p.316-323.

ACTIVITATEA FUNDAȚIEI ACADEMICE "A.D.XENOPOL" (1995)

O constantă a activității depuse la Fundație a fost și în această perioadă sprijinirea programelor științifice ale Institutului de Istorie "A. D. Xenopol". Paralel cu acest sprijin, desfășurat sub semnul colaborării și complementarității celor două instituții (așa cum prevede chiar *Statutul* Fundației), au existat și inițiative culturale independente. Pe toate acestea din urmă le vom prezenta mai departe, în ordinea însăși a scopurilor statutare. Nu înainte însă de a arăta că, în linii generale, contextul în care Fundația și-a desfășurat activitatea nu a fost mai favorabil decât cel al perioadei precedente. Dificultățile financiare, înainte de toate, au făcut ca rezultatele să se mențină la un nivel destul de modest în raport cu aspirațiile și ambițiile de la început.

1. Inițierea și sprijinirea cercetărilor originale în domeniul istoriei

Pentru atingerea acestui scop, s-a recurs și în această perioadă la căi diverse. La dispoziția celor interesați în cercetare a fost pusă aparatura de care Fundația dispune (computere, copiatoare etc.) și care a fost folosită atât la redactarea textelor, cât și pentru facilitarea colectării și ordonării informațiilor. Pornind de la convingerea că baza tehnică reprezintă o premisă importantă a cercetării contemporane, s-a căutat extinderea și diversificarea acesteia. Cu sprijinul generos al "Fundației Soros pentru o Societate Deschisă", s-a procurat un număr de aparate (cameră video, monitor, video-recorder, casetofon, aparat foto etc.), indispensabile noilor metode de cercetare, precum cea a "istoriei orale". Toate acestea constituie fondul tehnic al unui nou atelier științific, destinat studierii istoriei regimului comunist, care și-a început deja activitatea în cadrul Fundației. O altă formă de sprijinire a cercetării o constituie posibilitatea oferită celor interesați de a-și publica textele (studii, recenzii, eseuri) în buletinul Fundației, *Xenopoliana*, care încurajează, prin programul ei deopotrivă ambițios și novator, contribuțiile istoriografice originale.

2. Restituirea realizărilor deosebite ale istoriografiei românești și străine, îndeosebi a operei marelui istoric patronim

Revista *Xenopoliana* și-a asumat, număr de număr, proiectul readucerii în circuit științific a lucrărilor de dimensiuni mai mici subscrise de A. D. Xenopol. De data aceasta au fost reproduse fragmente esențiale dintr-un studiu relativ la învățământul istoric. Nu au fost uitate contribuțiile sale majore la patrimoniul istoriografic românesc și universal.

Mai vechea inițiativă de reeditare critică a *Istoriei românilor din Dacia Traiană* a fost continuată, astfel încât un nou volum, al V-lea din noua ediție, a fost definitivat sub îngrijirea cercetătorilor Ștefan Lemny și Lucian Nastasă. Tomul se află sub tipar, urmând să apară la Editura Enciclopedică din București.

3. Editarea de scrieri în domeniul istoriei

Un fapt îmbucurător e asigurarea unei anumite continuități în activitatea editorială a Fundației. La seria "Biblioteca Fundației Academice «A. D. Xenopol»", inaugurată în toamna anului 1994 prin publicarea volumului colectiv *Istoria ca lectură a lumii* (coordonatori: Gabriel Bădărău, Leonid Boicu, Lucian Nastasă), se va adăuga un al doilea volum îngrijit de dr. Gabriel Bădărău cuprinzând studii de istoria relațiilor internaționale.

Publicarea buletinului "Xenopoliana" a constituit încă de la început o grijă constantă. Cu toate acestea, nu au putut fi evitate unele neajunsuri, cum ar fi întârzierile în raport cu termenele de apariție. Așa se face că volumul pe 1994 n-a putut apărea decât în iunie 1995. O serie de îmbunătățiri au intervenit însă între timp. S-a obținut din partea aceleiași "Fundații Soros" refinanțarea tipăririi în continuare a revistei și acoperirea cheltuielilor de expediție în străinătate, astfel încât tomurile I/1993 și II/1994 au putut fi trimise la circa 120 de instituții și persoane de peste hotare.

Angajarea unui specialist în domeniul tehnoprocesării publicațiilor întărește speranța noastră de a extinde activitatea editorială. De altfel, aceasta s-a făcut deja simțită în pregătirea numărului de față.

4. Organizarea și sprijinirea de manifestări științifice în domeniul istoriei și al științelor înrudite

Sub patronajul Fundației a fost organizat, la 5 martie 1995, simpozionul "A. D. Xenopol - 75 de ani de la moartea sa". Memoria istoricului a fost omagiată prin comunicări și dezbateri, care au pus în lumină diverse aspecte ale operei și biografiei sale: concepția filosofică originală asupra istoriei (Al. Zub), locul său în contextul istoriografic al epocii (Lucian Nastasă), contribuția la istoria dreptului românesc (Gabriel Bădărău), urmele prezenței sale în viața culturală ieșeană (Dumitru Ivănescu).

Un sprijin substanțial a fost acordat organizării, la 5 octombrie 1995, în cadrul "Zilelor academice ieșene", a unui simpozion dedicat împlinirii unui secol de la moartea lui Alexandru Odobescu. Comunicările prezentate cu acel prilej, provenind din sfera istoriei literare în special (Geo Șerban) sau a celei a culturii în general (Gabriela Drăgoi), din domeniul filologic-lingvistic (Stelian Dumistrăcel) și din cel istoric (Vasile Cristian, Lucian Nastasă), au urmărit, pe seama unor informații mai puțin sau deloc cunoscute, o reevaluare a locului cuvenit lui Odobescu în cultura română.

Cu sprijinul Fundației s-a realizat apoi imprimarea și multiplicarea programelor și afișelor pentru noul Simpozion al Comisiei de Heraldică și Genealogie, care s-a desfășurat între 8 și 13 mai în incinta Institutului de Istorie "A. D. Xenopol", simpozion care s-a bucurat de o largă participare națională și internațională.

Și-a continuat activitatea, fără ecouri semnificative, grupul de lucru "Istorie și Educație", creat în luna mai 1994, în ideea de a contribui la reconstrucția istoriografică prin eforturi de reconceptualizare a domeniului și de modernizare a metodelor de investigație. Deschis colaborării cu persoane, asociații și instituții având obiective apropiate, un asemenea grup ar putea stimula în viitor un dialog mai fecund între cercetarea istorică și învățământ.

5. Instituirea și acordarea de premii și burse

Pe lângă încurajarea activității de cercetare în câmpul istoriografic, s-a urmărit și stimularea noilor interesați în același domeniu. La încheierea anului universitar 1994-1995, Fundația noastră a acordat premii studenților cu rezultate deosebite de la Facultatea de Istorie a Universității "Al. I. Cuza".

SUMAR

<i>Cuvînt înainte</i>	1
-----------------------------	---

Istoria ca sursă formativă: teme și accente

Între cercetare și didactică (Al. Zub)	4
Învățămîntul academic: vechile inerții și imperativul schimbării (Alexandru-Florin Platon)	13
Două tipuri de istorism sau despre istorismul post-istorist (Petru Bejan)	20
Igiena, morala și revoluția. Dimensiunile istoriei mentalităților (Alexandru Duțu)	24
<i>Unde malum?</i> Note despre maladiile istoriografiei românești (Valeriu Gherghel)	30

Orizontul celuilalt

The Study of History and Education in America: Some Considerations (Paul E. Michelson)	35
Istoria de la uz la abuz (Gheorghe Onișoru)	49
Învățămîntul istoriei și integrarea europeană (Mihai Dorin)	51
Revision des manuels d'histoire. Voyage d'études en Roumanie (Daniel Martel)	55

Didactica istorică: preocupări, tendințe

Istoria în școală. Probleme actuale (Gheorghe Tanasă)	72
Reforma învățămîntului: <i>curriculum</i> pentru istorie (Laura Căpiță)	85

Manualul sub semnul revizuirii

Etnocentrismul și manualul de istorie (Lucian Nastasă)	93
Istoria sovieto-română a lui Roller (Banu Rădulescu)	98

Mileniul obscur în manualele de istorie (Oltea Rășcanu-Gramaticu)	105
Secolul fanariot pentru uzul elevilor (Elvira Rotundu)	109
Anul 1821 în viziunea autorilor de manuale (Oana Simona Moraru)	115
Crearea României Mari în orizont didactic (Dionisie Morărașu)	121
Monarhia și rolul ei în istoria României (Silviana Pleșa)	127
Însemnări despre manualele pentru clasele XI-XII (Damian Hurezeanu)	135
Istoria românilor de a patra repovestită pe înțelesul adulților (Viorel Moțoc)	144
Cum învață istoria copiii noștri (Lucian Boia)	147

Opinii din amfiteatre

Cît de mult vorbim, cît de puțin știm (Cătălina Ioja)	160
Idei primite de-a gata (Andi Emanuel Mihalache)	164
Predarea istoriei: exigențe și realitate (Mihaela-Denisia Liuşnea)	169

Xenopoliana: restituiri

A. D. Xenopol și învățămîntul istoriei (Lucian Nastă)	174
Despre învățămîntul școlar în genere și îndeosebi despre cel al istoriei (A. D. Xenopol)	176

Viața Fundației

Activitatea Fundației Academice "A. D. Xenopol" (1995)	182
--	-----

Tipărit la:  **POLIROM SA**

XENOPOLIANA

publicație trimestrială a Fundației Academice "A. D. Xenopol "

Str. Lascăr Catargi Nr.15, 6600 - Iași, ROMÂNIA

Prețul unui abonament anual este de 6000 lei (inclusiv taxele poștale)

Deoarece revista se autofinanțează orice contribuție bănească este binevenită.

XENOPOLIANA

published quarterly by the "A. D. Xenopol" Academic Foundation

Str. Lascăr Catargi Nr.15, 6600 - IASI, ROMANIA

Yearly subscription price:

US\$ - 20 (+ 4\$ for surface mail postage and handling)

Any financial contribution are welcomed.

Cont nr. 47.21.016.45.040, B. C. R., Sucursala Județeană Iași, România

Xenopoliana

Buletinul Fundației Academice 'A. D. Xenopol'

Din tematica numerelor viitoare:

ETNICITATE, MINORITĂȚI, NAȚIONALISM

*

ELITE ȘI CLASE SOCIALE

*

CLIO DUPĂ GRATII

*

EXIL, EMIGRAȚI E, DIASPORĂ

*

DISCURS ȘI LIMBAJ ISTORIC

*

INSTITUȚIONALISMUL ROMÂNESC

*

EXTREMISME ȘI EXTREME POLITICE

*

EXPERIENȚE CARCERALE SUB DICTATURI

*

ORDINE, CONTESTAȚIE ȘI REPRESIUNE

*

TRADIȚIONALISM ȘI EUROPENISM ÎN MODERNIZAREA ROMÂNIEI

*

PARTIDE, GRUPURI DE PRESIUNE ȘI SOCIABILITĂȚI POLITICE

ISSN 1223 - 9941