

MEMORIE ȘI NARAȚIUNE ÎN DISCURSUL DIDACTIC AL ANILOR '90

Cătălina Mihalache

1. ISTORIA CA POVESTIRE

Istoria „rămâne fundamental o povestire, și ceea ce numim noi o explicație nu este decât modul în care povestirea se organizează într-o intrigă ce poate fi înțeleasă”¹. Povestirea are însă multe chipuri, iar dorința de verosimil, de veridic a publicului se păstrează mereu în umbra fiecărui „subiect istoric”. Oricât de romanțată ar fi o istorie, nu i se îngăduie o ieșire completă în afara adevărului. Dimpotrivă, în căutarea adevărului echivalează uneori cu rigoarea sau cu impersonalitatea expunerii, alteori cu fetișizarea probelor istorice, cititorul acceptând o diminuare drastică a virtuților literare ale expunerii. Este cazul istoriilor cantitative dar și al manualelor școlare sau al cursurilor universitare. Manualele sunt adesea dublate de un gen de „lecturi suplimentare” tolerate sau chiar recomandate elevilor, cu scopurile declarate de „a da viață” adevărului deja consacrat în lecții, de a susține curiozitatea și afectele celor incomplet câștigați de metoda istoriografică și de satisfacția intelectuală a cercetării „pure”. Legende, romane, filme, piese de teatru sau desene animate mai mult sau mai puțin „istorice” se oferă tuturor vârstelor prelucrând temele „populare” ale genului sau, uneori, contestând ludic variantele academice ale istoriografiei. Universul școlar are propriile sale oferte, construite în corespondență cu cerințele în uz și, în multe situații, chiar de către autorii de programe sau manuale. În spațiul românesc, în ultimele decenii, un astfel de autor exemplar și prolific a fost profesorul Dumitru Almaș de la Universitatea din București. Din seria lucrărilor sale² volumele de *Povestiri istorice pentru copii și școlari, șoimi ai patriei și pionieri* (3 vol., apărute la începutul anilor '80) au marcat imaginația istorică a școlărilor și după 1989, chiar în lipsa „șoimilor patriei și pionierilor”, consacrand o rezistentă producție de legende mai mult sau mai puțin istorice. Primul volum „dublează” oarecum manualele de istorie a românilor pentru clasa a IV-a și a VII-a din anii '80 și se bucură de o apreciere încă vizibilă, deoarece se referă la subiecte din perioada antică și medievală, aparent mai puțin compromise de ideologia comunistă.

Autorul intenționează o pregătire a copiilor pentru întâlnirea cu manualul: „am scris această carte, anume pentru cei mici [...] care n-au ajuns încă în clasa a IV-a, când încep a învăța istoria patriei după manual“, solicitând ajutorul adulților care să învie, „cu glas cald părintesc“³ cele scrise, să le apropie și mai mult de atmosfera de basm plăcută auditoriului. Dorința sa este de a cultiva „sentimentul legăturii cu strămoșii“, dar în limitele veridicității istorice sau, cel puțin, a acceptabilității memoriei colective: „n-am născocit alte întâmplări afară de cele clasice cu un *vechi stat de serviciu în istoria și legenda românească*“⁴ (s.n. C.M.) ceea ce nu exclude și „eroi ai vremii noastre“, între care, la locul cel mai de cinste, „președintele nostru iubit“⁵.

Impactul acestor povestiri s-a datorat în bună măsură ilustrațiilor realizate de Valentin Tănase. Sunt ample „tablouri istorice“ care dublează fiecare pagină de text, impresionante prin dimensiuni și contrastul de culori, expunând didactic personajele vizate, în posturi elocvente. Compozițiile sunt simple. Prim-planul e lipit de un fundal fără detalii și forme precise, stereotip. Eroul se identifică printr-o poză fermă, frontală sau de profil complet, dominând monumental, prin așezare centrală ori supraînălțată, personajele însoțitoare. Decorul *peisagistic* definește un arhetip al spațiului românesc, spectaculos, fără câmpii dar cu munți, dealuri și păduri. Cel *arhitectural* preferă reproducerea unor monumente consacrate (Biserica de la Curtea de Argeș) sau construcția scenică a unor „interioare specifice“, de film (sala tronului). Bătăliile se extind uneori pe două pagini consecutive. Sugestia dinamică, compromisă în bună măsură de imobilismul figurilor sau de multiplicarea prea puțin diferențiată a gesturilor, există în primul rând datorită aglomerației, suprapunerii de figuri, desenului contorsionat și contrastului de culori dintre grupurile de personaje. Tonul dominant de culoare rămâne în general principala modalitate de asamblare a compozițiilor.

Personajele, chiar grupate, își exprimă cu dificultate relațiile, mai mult prin costume decât prin gestică sau priviri. Ierarhiile sunt indiscutabile. Conducătorii sunt mereu izolați de poporul care li se pune fără rezerve la dispoziție. Pozele sunt teatrale: prinți demni, războinici mândri, dușmani înspăimântați, supuși îngenunchiați, cai albi cabrați. Bărbați masivi și pletoși cu chipuri aspre, par să-și schimbe doar costumele de la o scenă la alta de parcă un singur personaj a fost nevoit să țină locul tuturor, anulând, de fapt, trecerea timpului și chiar necesara departajare a strămoșilor de dușmanii lor.

Două figuri indistincte de adolescent și câteva prezențe feminine, stângace, nu reușesc să se extragă stării de război cronic din istoria românilor. De altfel, primul personaj *feminin* distinct este o construcție simbolică – Dochia – cea care și-a câștigat dreptul la o legendă întruchipând virtuți *masculine*: curaj, rezistență și devotament față de ai săi. Ilustrațiile secundare trimit la „dovezi“ istoriografice consacrate, cum ar fi Columna lui Traian, stema Țării Moldovei, o scenă de tablou votiv cu familia lui Alexandru cel Bun, castelul de la Hunedoara ș.a. Cei lipsiți de imagini emblematice (cum ar fi Gelu sau Menumorut), personaje secundare sau „poporul de rând“ sunt desprinși din același tipar dârz al

realismului socialist. Legende onomastice (familia Corvineștilor) sau toponimice (București), pildele care exaltă virtuțile civice și dialogul povestitorului cu imaginarii săi nepoți își construiesc un spațiu ficțional favorabil permanentei pendulări între prezent și trecut, între familiar și mirabil.

Trecutul este o permanentă luptă. Ca în basme, actorii se împart în două tabere bine demarcate: cei buni, care sunt mereu „ai noștri“, și cei răi, care sunt străinii cotropitori sau, după caz, trădătorii din țară. Povestirea se transpune într-un adevărat cult al înaintașilor, cu care copiii sunt permanent îndemnați să se identifice, pentru că în ciuda minunatelor lor isprăvi au fost „ca noi toți“ deci, invers, și noi putem fi minunați ca ei⁶. Strămoșii erau, în ordine: viteji, înțelepți, devotați țării și, uneori, gospodăroși. Ca niște părinți autoritari, prinși de importanța misiunii lor salvatoare, își aminteau doar din când în când să se țină de cuvânt față de cei slabi, să muncească „în prietenie“, cu ceilalți, ba chiar „să facă viața oamenilor mai ușoară și mai plăcută“⁷. Dușmanii se purtau nu ca niște adversari onorabili, ci mai mult ca niște copii prost crescuți, pe care, de altfel, Ștefan cel Mare „i-a cumițit“⁸ cu perseverență. Străinii erau îngâmfați, „oameni ai jafului“, furioși, uneori vicleni, dar întotdeauna înfrânți. Când oamenii din popor sau boierii devotați conducătorului lor aveau ceva nemulțumiri, răul se datora boierilor nedrepti și mincinoși, negustorilor necinstiți sau tâlharilor, de care se ocupa mai ales Vlad Țepeș. Acest voievod pasional și perfecționist în misiunea sa de eradicare a răului, provoacă ușor entuziasmul copiilor neavertizați de ceea ce însemna, mai precis, tragerea în țepă⁹.

Înfrângerea dacilor de către romani sau a românilor de către unguri se transfigurează în căsătorii simbolice, care deși pornesc ca jertfe, sfârșesc prin a garanta „prietenia și pacea între vecini, pentru o vreme îndelungată“¹⁰. Cucerirea se transformă în simbioză, procedeu aplicat și în alte variante ale istoriilor naționale¹¹, pentru a nu știrbi din claritatea destinului triumfal al strămoșilor.

Povestirile sunt construite pe subiecte sau episoade distincte, cu precizări cronologice categorice. Impresia de continuitate – de fir al povestirii – se datorează aceluiași interlocutori ai povestitorului și intenției sale explicite de revenire și derulare („să mai înșir o mărgică pe firul istoriei“¹²). Expunerea principală este încadrată de dialoguri și își propune un final exemplar, moralizator, de memorat („și nu uitați copiii...“). Insistența apropiere de lumea copiilor se traduce în apelative afectuoase și în acceptarea unor întrebări de o prea vizibilă inocență: „și pe daci, cine i-a învățat să facă... țară?“ „toți voievozii noștri au fost oameni voinici și viteji?“¹³. Tonul povestitorului oscilează între cronică și basm, căutând adresări arhaizante¹⁴, entuziaste, care să sugereze *mărturia*, proaspătă și străveche în același timp, veridică și pitorească. Este simptomatică descrierea arhaizantă (biruință, îndeletniciri, om falnic, meșteșuguri, vecini prădalnici, voiesc, îndârjire, a pârjolit holdele, drumeț, tainic, răufăcători ș.a.) care pornește de la premiza că poate induce și copiilor ideea de vechime când, de fapt, copiii nu i-au cunoscut pe acești strămoși ai adulților și nu cunosc spontan decât stratul cel mai recent și uzual al limbii vorbite.

Termenii populari „dialectali“ se întâlnesc constant, cu aceeași intenție de a sugera deopotrivă familiarul și atemporalul folcloric, adăugate la simpatia evidentă pentru viața oamenilor de rând. Poporul este substanța istoriei iar copiii sunt mereu invitați să se recunoască în manifestările sale. Întrebările retorice sunt un mod de a accentua soluțiile descriptive și de intrigă previzibilă.

Povestirile lui Dumitru Almaș sunt un bun prilej de a demonstra, deopotrivă, atuurile și deficiențele acestei forme de vulgarizare istorică, considerată cumva inofensivă de istorici dar frecvent instrumentalizată de educatori. Aderența lor la un public imatur dar nu lipsit de receptivitate confirmă selecția oportună a subiectelor și impactul expunerii de foileton. Concepția respectă strict normele ideologice ale regimului național-comunist din anii 70-80¹⁵, ușor de transpus într-un epic facil, cu false interogații, exces de categorizări, intrigi simpliste și afecte tranșante. Este însă vizibil contrastul între efortul de întreținere a verosimilității și tonul declamatoriu al povestitorului, obligat la o sfătoșenie agresivă, la povestiri cu sfârșit autorizat.

2. POVESTIREA CA ALTERNATIVĂ

„Aceasta nu este o carte obișnuită de istorie; nu este un manual și nici nu are pretenția de a ține locul manualelor de școală. Am lăsat deci să curgă povestirea [...] ca să fie pe înțelesul tuturor, și al iubitorilor de istorie și al celorla căroră le-a rămas oarecum indiferentă cunoașterea trecutului nostru“¹⁶ (s.n. C.M.). Așa începe o lucrare recentă a profesorului Neagu Djuvara, redactată cu scopul expres de a combate istoria intenționat deformată în regimul comunist și încă perpetuată în manualele de tranziție, împreună cu aceeași limbă de lemn școlară. Volumul a prins viață dintr-o provocare a Irinei Nicolau și din plăcerea de a povesti a autorului, fiind mai întâi o înregistrare orală. Autorul nu și-a propus să fie obiectiv, ci echitabil. În ciuda titlului, a depășit temporal și cultural istoria strict românească. În final, și-a asumat deschis o istorisire „așa cum o văd eu în acest sfârșit de veac și de mileniu“¹⁷.

Cartea a răspuns unei așteptări independente de schimbarea manualelor, ce s-a produs în anii 1999-2000. Sesizând această oportunitate, Editura Humanitas a valorificat talentul și erudiția profesorului Djuvara într-o formă atractivă, ilustrată, dedicată copiilor, în forma colecției „Istorie și legendă“. Trecerea la un palier de vârstă mai îndepărtat de istoria academică a fost o performanță remarcabilă, bine susținută prin limbaj, design și structura ilustrațiilor.

Autorul se dovedește foarte sigur pe tehnica sa de povestitor, alegând de la început *mirabilul*, nu în sensul său ficțional, auto-exclus realității plauzibile, ci în sugestia sa de „minunare“, de atracție spre ceva inedit. Mirabilul nu este facil, ne provoacă la o competiție de înțelesuri concurente: „Dragii mei, începem azi o poveste minunată! Când zic minunată vreau să spun că seamănă cu minunile de care ne vorbește Sfânta Scriptură: nu înțelege ușor mintea noastră cum de s-a întâmplat așa ceva“¹⁸ (s.n. C.M.).

Povestirea se articulează ca răspuns la o întrebare necesară: „*cum* s-a format poporul român?“ atingând un subiect dificil, acaparat și deformat cu insistență de ideologia național-comunistă. Manualele îl descompun de obicei în câteva stereotipuri: preistoria, indo-europenizarea și tracii, geții și dacii, dacii și alte civilizații mediteraneene, Burebista, Decebal, luptele cu romanii, provincia Dacia, romanizarea, retragerea aureliană, continuitatea daco-romanilor, creștinarea lor și succesiunea migratorilor. Etnogeneza se încheie cu asimilarea slavilor și primele știri scrise care confirmă existența unei populații romanice în zona dunăreană. Se discută termenul *vlah* și se cheltuie multă energie împotriva teoriei imigraționiste. Povestirea lui Neagu Djuvara are însă un traseu original, respectând punctele de referință consacrate – dacii, romanii, migratorii – dar atenuând mult continuitatea și cauzalitatea de construcție național-comunistă. Introduce în schimb personaje neglijate ale *mileniului întunecat*, dându-le substanță și specific, evitând diabolizările sau exaltarea virtuților românești. Sunt popoarele care s-au perindat prin ținuturile noastre, ori s-au stabilit prin apropiere. Preocuparea povestitorului nu este de a „urma firul istoriei“ ci de a construi o țesătură de intrigi și personaje, de a pune la lucru conexiunile dintre acestea.

Trecutul ales de povestitor se justifică prin terminațiile sale din prezent: denumiri, obiecte și tehnici. Povestitorul întrerupe narațiunea cu „evadări foarte agreabile“ care îi permit să facă dintr-o lucrare declarată pentru copii o artă a inițierii în specificul anchetei istorice. Cititorul este avertizat de la început că va fi solicitat să înțeleagă mai întâi „puțină geografie“. Spațiul românesc este surprins în câteva mari unități de relief iar proiecția lor pe hartă este umanizată fără patetism, pentru a înlesni memorarea¹⁹. Apelul la orientarea spațială este permanent, construirea universului istoric evocat rezultând și din colaborarea cititorului („*uitați-vă pe hartă!*“).

Inițierea în cronologie este o altă grijă a povestitorului, încă din primele rânduri ale cărții. Nu se utilizează periodizările consacrate de istoriografie decât în forme atenuate. Pentru început, timpul se măsoară în ani iar trimerile la secole, milenii sau decenii sunt foarte rare. Autorul folosește fără a explica principala noastră convenție cronologică, aceea de împărțire a timpului înainte și după Hristos, fapt care pare întotdeauna bizar pentru un neinițiat. Datele importante sunt reluate în marginea paginilor de text, într-un „aide-mémoire“ susținut adesea de ilustrație. Este cea mai vizibilă îndepărtare de forma consacrată a legendei înțeleasă ca ficțiune, ca ignorare a faptului istoric – așa cum o întâlneam la Dumitru Almaș. Apelul la documentul scris, la autori, la obiectele istorice este însoțit de o judecată asupra lor – care implică cititorul în poveste. Piesele sunt localizate cu acuratețe, explicate succint ca funcționalitate și semnificație, spre a se da prilejuri de cultivare a *specificului*²⁰, de pendulare între familiarul din prezent și cotidianul din trecut: „fibulele erau un fel de ace de siguranță ornamentate, folosite în Antichitate pentru prinderea veșmintelor, nasturii nefiind cunoscuți pe vremea ceea”²¹.

Autorul se diferențiază de sursele sale: va povesti *bizuindu-se* pe imaginile Columnei Traiane și pe „relatările câtorva cronicari”²². Aduce în povestire și alți

istorici, care să susțină prin propria lor credibilitate un text – Herodot, despre sacrificiile umane ale geților pentru Zalmoxis²³ – sau o judecată istorică, cum ar fi aceea că între români și cumani s-a realizat o adevărată *simbioză*, pusă sub autoritatea marelui istoric Nicolae Iorga²⁴. Povestitorul este atent la evitarea anacronismelor, mai ales prin distanțarea de toponimele uzuale pentru contemporani: „teritoriile Italiei, Franței, Spaniei *de astăzi*“, „Iugoslavia *modernă*, *viitoarea* Bulgarie (vechea Tracie)“, „limba căreia îi zicem *azi* română“²⁵. Utilizează însă referințele geografice comune publicului adult, provinciile românești de exemplu, presupunând o anume cooperare în lectură.

Probitatea istorică este o căutare permanentă, vizibilă mai ales ca moderație în constatări, ca evitare a ficțiunii pure, a exceselor tehniciste, a polemicilor istoriografice susceptibile să deruteze cititorul neavizat. Astfel, autorul vorbește despre o posibilă prezență umană la noi acum 600 de mii de ani (folosind el însuși semnul mirării) sau de faptul că avem unele dovezi că nu toată populația a părăsit vechea Dacie²⁶. Sugerează chiar cititorului relativitatea cunoașterii istorice ca un firesc al opțiunilor personale. Astfel, vorbind despre *descălecarea Țării Românești*, atrage atenția că este o poveste populară, înscrisă târziu în cronici și adaugă că „mai mulți istorici contemporani au pus la îndoială realitatea legendei populare. Dar iată că azi ne răzgândim și-i dăm iarăși crezare“²⁷. După o expunere credibilă a faptelor și a interpretării lor istorice, se reîntoarce în registrul folcloric, la cel care „a rămas în amintirea poporului cu porecla Negru-Vodă, fiindcă, așa cum ne mai spun cu veacuri mai târziu cronicarii și călătorii străini, ar fi fost negricios la față“. Fragmentul abia citat este un exercițiu de completare a golului de informație palpabilă prin retrodicție²⁸. Istoricul își asumă ficțiunea ca probabilitate, tradusă în limbajul comun al legendei: „Eu unul *cred, în adevărul legendelor*“²⁹ (s.n. C.M.).

O altă formă de inițiere în cunoașterea istorică este introducerea unor termeni considerați indispensabili în acest domeniu: arheologie, preistorie, secol, Epoca Fierului, Antichitate, Evul Mediu, structură socială, dinastie, formațiuni politice etc. Nu sunt întotdeauna explicați. În fond, ceea ce se reproșează didacticii – sub acuzația de didacticism – este ambiția de a explica la tot pasul.

Eliberat de imperative politice sau ideologice ca și de rigorile școlare, autorul se vede nevoit să-și atragă cititorul. De aceea își argumentează opțiunile, îi menajează posibilitățile de cuprindere. Istoria este importantă pentru că ne întâlnim încă foarte des cu ea într-un prezent incomplet cunoscut. Autorul pendulează deci între gratuitatea povestirii și pragmatismul cunoașterii: „oricât de pasionante ar putea fi aceste cercetări pierdute în negura vremurilor, ele tot nu ne-ar putea ajuta să înțelegem din ce încrucișări s-a născut poporul român“³⁰. Alege astfel un mod ingenios de a menaja obsesia continuității istorice a românilor și, totodată, de a ocoli principala acuză adusă istoriei-povestire, mai ales în varianta sa școlară – aceea că se reduce la șiruri nesfârșite de evenimente mediocre.

Grija de a evita deformările înrădăcinate în *vulgata* comunistă, este permanentă. Problema continuității strămoșilor pe teritoriul României este sensibil relativizată, adusă în limitele unei plauzibilități avantajoase: după înfrângerea lui Decebal, romanii nu au ocupat un teritoriu pustit căci, cu toate pierderile sau exilurile „n-a putut fugi toată populația!”³¹. Depășind dacomania de dată recentă, autorul crede că dacii „aveau și ei o formă de civilizație, dar și o cultură mai puțin rafinată iar orașele lor erau mai rare și nu atât de bine clădite și organizate ca cele grecești”³². Răzbate însă o simpatie nedisimulată pentru ei, vizibilă mai ales în ilustrații, ca și pentru alte personaje mai puțin sofisticate. Referindu-se la evoluția cavaleriei în antichitate, povestitorul apelează la generozitatea publicului: „vedeți așadar că nu toate popoarele cele mai civilizate au fost cele mai inventive în arta războiului!”³³ Transformă uneori lipsa informațiilor în prilej de meditație. Istoricul și împreună cu el lectorul sunt nevoiți să își accepte limitele de înțelegere în fața unor oameni meritoși prin chiar realizările lor și mai puțin prin faptul că ne sunt strămoși³⁴. Tentația rămâne însă, în forma unor observații entuziaste, de extracție romantică, interbelică. Invitându-ne să privim cu atenție Columna ne sugerează să recunoaștem: „cusătura cămășii femeilor dace, care se regăsește întocmai pe ia țărăncii române”³⁵. Dincolo de ignorarea arhetipurilor decorative, comune unor civilizații mai mult sau mai puțin apropiate, remarcăm un clișeu încă foarte prezent în manuale³⁶, a cărui construcție este îndeobște ignorată³⁷.

Subiectul-cadru al povestirii înfruntă sistematic nucleul dur al istoriografiei național-comuniste ajunsă, în anii ‘80, de o simplitate matematică: etnogeneza ar fi fost o pură reacție de *sinteză* a dacilor cu romanii. Migratorii – asimilați sau plecați de la noi de bună voie – erau înșiruiți în manual doar pentru a sublinia meritele autohtonilor înverșunați să-și continue existența neapărat în această zonă. Djuvara atenuează amănunțind această construcție monolitică și acordă atenție tuturor *barbarilor*, recunoscând că a fost „vreo mie de ani de mișcări și frământări”, din care a ieșit, cu greu, „un popor întreg”³⁸. Tratează problematica retragere aureliană cu naturalețe, construind firesc apariția dacoromanilor și a valahilor³⁹. Consideră necesar să insiste asupra prezenței slavilor în istoria noastră, sesizând urmele numeroase, încă vizibile în vocabular sau în toponimia României⁴⁰. Un alt moment creditat cu semnificații majore este *simbioza româno-cumană*, enunțată încă din prima lucrare adresată tinerilor⁴¹ dar pe care nu o argumentează aici cu mai multe detalii⁴². Îi sugerează însă consistența prin alcătuirea Statului Asăneștilor, un rezultat al „aventurii românilor, bulgarilor și cumanilor la sudul Dunării”⁴³.

Etnogeneza românească este, după cum bine se știe, puternic politizată, nu doar din cauza exceselor naționaliste ale regimului Ceaușescu ci prin chiar elaborarea sa, într-o veche competiție identitară cu vecinii, în special cu maghiarii. Teoriile concurente stârnesc încă mari pasiuni, în ciuda condamnării naționalismelor și a intoleranțelor etnice de către instituțiile pan-europene. Uneori chiar aceste intervenții provoacă revenirea la interpretărilor exclusiviste⁴⁴. Profesorul Djuvara își punctează clar opțiunea, în subtitluri sugestive: *Ungurii năvălesc în*

Europa și se așează în pusta Pannoniei, Ungurii cuceresc Transilvania, Colonizarea secuilor și sașilor. Soarta românilor se înrăutățește. Sunt titlurile consacrate de tradiția școlară și greu de înlăturat din cauza notorietății lor.

Autorul ne pune însă la dispoziție câteva mijloace de conciliere a adevărilor. Ungurii sunt plasați într-un lung șir de populații turanice care afectează spațiul carpato-dunărean, nefiind primii care se stabilesc în Pannonia. Atacurile lor nu se deosebesc prea mult de cele ale altor vecini, fiind chiar eclipsate de invazia mongolă. Se oprește mai apoi asupra unui moment de glorie al istoriei maghiare: încoronarea de către Papă a regelui Ștefan, insistând pe valoarea națională și europeană a acestui eveniment. Nu dramatizează excesiv cucerirea Transilvaniei ca teritoriu, atenționând că binecunoscutele voievodate ale lui Gelu, Glad și Menumorut erau locuite de valahi și slavi. Apreciază colonizarea secuilor și sașilor precum și rolul jucat de ei în edificarea civilizației medievale din Transilvania. Un ultim paragraf notează *în răutățirea* stării românilor prin pierderea drepturilor politice de către nobilii români ortodocși, evitând să detalieze condiția țăranilor iobagi. Și această *în răutățire* a avut însă alternativele sale: acceptarea catolicismului (chiar și maghiarizarea) sau plecarea unor români peste munți.

Viziunea marxistă asupra claselor este pur și simplu ignorată. Sclavia este prezentată ca fenomen istoric persistent deși reprobabil, practicat până în secolul XIX⁴⁵, ceea ce anulează teoria sclavagismului ca mod de producție al antichității. Cât despre nobilii și țăranii medievali autorul oferă explicații terminologice, fără a se aventura în judecăți facile asupra rolurilor sociale și evitând să teoretizeze un feudalism autohton anterior feudalității occidentale⁴⁶.

Lucrarea se încheie cu momentul întemeierii statelor medievale românești, cu o certitudine politică. Văzut însă ca rezultat al unor acumulări, al unor coabitări sau chiar întreprinderi aventuroase („descălecările“), acest final care nu era un destin programat îngăduie dezamorsarea altor reminescente național-comuniste, privind victoriile zdrobitoare ale românilor împotriva ungarilor, cu exemplul cel mai des invocat, al luptei de la Posada. Povestitorul o amintește cu reținere: „bătălia *așa-zisă* de la Posada (dar nu s-a identificat încă locul cu precizie) e *considerată* actul de naștere al Țării Românești“⁴⁷ (s.n. C.M.). Independența câștigată atunci este relativă și nu de durată. Interesant ni se pare suportul figurativ al acestui episod. Este bine cunoscută reproducerea din *Cronica pictată de la Viena*, perpetuată chiar și în cele mai slabe condiții grafice de manualele românești și reluată insistent în povestirile lui Dumitru Almaș. Nici în lucrarea lui Neagu Djuvara nu lipsește o variantă a acestui leit motiv: învâlmășeala, românii aruncând cu bolovani de pe stânci, copacii care se prăbușesc peste ostași, caii contorsionați, armurile cavalerilor. Interesant este că în această reproducere nu se pot distinge chipurile înspăimântate ale dușmanilor striviți, ca în ilustrația povestirii lui Dumitru Almaș. Doar caii au ochii măriți de groază. Este un bun prilej de a evidenția calitatea și rafinamentul imaginilor – mereu însoțite de explicații – care preiau funcția epică a divagațiilor textuale.

Ilustrația concordă cu tonul povestirii: culori nuanțate, în pete discrete, tușe fine, contururi mai mult sugerate și reprezentări uneori impresioniste, de pastel – utilizate mai ales pentru crearea distanței sau evidențierea prin contrast a personajelor principale. Volumele sunt delicate, ușor idealizate. Scenele sunt construite cu grijă printr-o bună corespondență a spațiilor și a personajelor, nu doar prin simpla aglomerare de grupuri. Există personaje intermediare cu o gestică proprie, desenate cu o certă artă a detaliului. Figurile se disting prin costume uneori foarte complexe, cum ar fi cele ale împăratului Justinian și ale curtenilor săi. Lipsesc eroi consacrați ai panteonului școlar (cum ar fi Decebal și Traian) dar apar personaje importante pentru intriga propusă de autor: Ștefan cel Sfânt al Ungariei, Ioniță Caloian, voievodul Vladislav Vlaicu și doamna sa. Chipurile sunt desemnate generic atunci când se dorește ilustrarea raselor și a popoarelor. De remarcat că strămoșii noștri daci aduc oarecum, ca veșminte și tipologie, cu... *strămoșii noștri gali*, iar asiaticii seamănă inevitabil între ei, indiferent de etnie. Poate nu e doar o întâmplare.

Ilustrația este presărată asimetric în text și diversă ca structură: războinici izolați, vederea unei așezări civile, scene de luptă, piese arheologice, atacuri, reproduceri ale unor monumente. A fost, fără îndoială, un ev al războaielor, dar imaginea aduce în memorie și secvențe ale stabilității, mai ales în forma scenelor cotidiene. Acestea se construiesc printr-o deosebită grijă pentru anecdotic⁴⁸. Civili sunt mai greu de întâlnit, dar aceste așezări sunt totuși locuite de țărani, meseriași, hamali, copii, femei, călugări. Nu lipsesc „pozele” impresionante ale unor conducători (Ioniță Caloian)⁴⁹ sau reconstituirile în stilul dioramelor de muzeu: o vânătoare de mamuți, o herghelie de cai în pusta maghiară⁵⁰. În ansamblu, ilustrațiile reușesc să redea un eroism bine temperat, datorat unor vremuri mai mult decât unor personaje anume. Câțiva daci zâmbesc, un războinic roman ține în dinți capul dușmanului ucis, un călugăr fuge cu tonsura răvășită din calea tătarilor. Românii nu sunt singurii eroi și, în general, nu sunt singuri. Povestea nașterii poporului român este redată în imagini *provocate* dar nu *limitate* la moravurile războinice ale vremii. Această narațiune multiplă poate părea supraaglomerată, de o erudiție uneori obositoare – mai ales în etimologii – și, poate, greu de urmărit. Autorul își ia însă libertatea de a rămâne adult în fața copilului care nu se jenează de curiozitățile sale nedisciplinate. Timpul narat este complex, permite elipse, reveniri, rezumate, intersecția mai multor straturi temporale, suspansuri, rezolvări postume⁵¹. Din această pasiune a povestirii se nasc uneori și inadvertențe, îngăduite probabil în ideea solicitării unui cititor mai experimentat care să completeze lacunele copilului⁵².

Povestea spusă de Neagu Djuvara nu este o contra-istorie, un artefact asamblat prin *negarea*, prin *combaterea* altor paradigme, ci o istorie, bine articulată într-o logică proprie, cu o reconfortantă finalitate identitară. Tonul degajat și lipsa constrângerilor normative, de tip academic sau școlar⁵³, au permis autorului să regândească multe din piesele de bază ale *vulgatei* românești, sub acoperirea erudiției și prestigiului personal, unanim recunoscute.

Reușita sa este o dovadă indiscutabilă că se pot găsi, cu timpul, alternative viabile ale discursului istoric de până acum. Realizările sale nu aparțin însă didacticii istorice, fiind mai degrabă încununarea unei viziuni personale, atente și bine documentate asupra istoriografiei în ansamblul său ca și a măiestriei proprii povestitorului. O nouă raportare a cercetării la didactică ar trebui deci să ia în calcul complexa relație dintre povestitor și publicul său.

3. TIMP ȘI NARAȚIUNE

Ofensiva împotriva istoriei evenimentiale a însemnat nu doar o reamenajare a cunoștințelor istorice pe coordonatele „duratei lungi“, a structurilor social-economice și a mentalităților, ci și marginalizarea istoriei povestite. O povestire populată de lideri politici, războaie și revoluții a fost blamată pentru ceea ce fuseseră cândva principalele sale atracții: explicații cauzale facile și categorice, progresism triumfalist, pledoaria pentru Statul-Națiune, europocentrism, eroizarea „celor mari“ și neglijarea celor conduși de ei⁵⁴. Identificarea gravelor omisiuni de subiect ale cercetării istorice „tradiționale“ a fost însoțită și de acuzația de partizanat, de ideologizare brutală. Istoria-povestire a fost denunțată că selectează și accentuează acele valori și fapte favorabile puterii. De altfel, anii '60-'70 au adus contestări mai radicale, nu doar ale istoriei predate în școală, ci și ale sistemului de învățământ, incriminat pentru producerea și perpetuarea discriminărilor de orice tip. Dat fiind că povestirea istoricului – și mai ales a profesorului – nu poate, prin natura sa, să fie decât o interpretare⁵⁵, dintre atâtea altele, o punere în scenă, soluția găsită pentru depășirea acestei parțialități a fost minimalizarea drastică a povestirii.

În Franța anilor '80 s-a redescoperit o istorie așa-numit „tradițională“, noul curent fiind întreținut în special de Asociația profesorilor de istorie și geografie, ca și de revista *Historia*⁵⁶, în sensul revalorizării biografiei, istoriei politice, a monografiilor. Narațiunea istorică școlară a rămas însă mai departe într-un con de umbră, tot mai clar surclasată de auxiliarele sale: ilustrații grafice, statistici, „documente“ scrise ori figurative. Marc Ferro înregistra disoluția acestui tip de relatare, notând că „s-a trecut la istoria în fărâmituri, porțiile au devenit minuscule, confecționarea dificilă, limbajul incomprehensibil”⁵⁷. Ceea ce se poate situa în contextul unui „sfârșit al marilor Povestiri“ (Lyotard) pare mai mult o reșezare a narativului în forme miniaturizate, diseminate, personalizate. Ca fapt cultural, narațiunea se află indiscutabil într-o „condiție postmodernă“ a multiplicării, fragmentării, subiectivității și tehnicismului⁵⁸.

Diminuarea povestirii în manualele de istorie a fost acutizată de o adevărată ofensivă a *documentului*, modernizarea predării istoriei devenind sinonimă cu exersarea de către elevi a criticii și identificării surselor. Elevul trebuia să chestioneze el însuși trecutul și să discearnă autonom, rezistând astfel posibilităților îndoctrinării întreținute de regimul politic dominant sau de societatea în care trăia⁵⁹. Nevoia de legitimare științifică a istoriei a făcut ca acest exercițiu

critic să evolueze de la o anume inițiere în tainele profesionistului – cercetător, până la pretinsa dizolvare a limitelor acestei profesionalizări⁶⁰. Se uita astfel că *interpretarea* istoricului transformă obiectele în „documente“, în „dovezi istorice“, conform unei logici general acceptate de plauzibilitate. Documentul rămâne un suport al demonstrației iar opțiunea critică – oricât de autonomă – nu există în lipsa unor „oferte cognitive“ produse și vehiculate de societate. Critica surselor nu este inocentă nici când este tolerată ca exercițiu „pentru copii“, neputând funcționa într-un vid al cunoașterii și intenționalității.

Aplicând intenția critică dincolo de obiectul izolat, declarat „sursă istorică“, ajungem la suportul său contextual, la o logică a relaționării diferitelor obiecte/subiecte ale cunoașterii. Aceste relaționări se exprimă într-o metanarațiune (Lyotard), construită ca necesitate ontologică de perpetuare a semnificațiilor prin narativ, prin epic. Narativul ține de însuși modul de a fi al omului în lume, dovedindu-se esențial pentru perceperea corectă a unei evoluții și pentru ușurința cu care ne situăm în timp⁶¹.

Printr-un exces polemic, narațiunea istorică tradițională a fost echivalată cu disciplinarea cronologică a evenimentelor (politice), izolate deci ne semnificative, a unor „date“ care periclita prin cantitatea lor impardonabilă memoria și personalitatea elevului (de ce nu, și a profesorului?). Istoria evenimentială vehiculată de manuale, reduționistă și facilă, a fost în mare măsură exilată, odată cu narațiunea istoriografică care i-a dat naștere. Dacă pozitivistii „au făcut din istorie marele ordonator al evenimentelor“⁶² – considerau cei din școala Analelor – cultura mass-media „a făcut din istorie o agresiune“⁶³, exploatând în același timp, cu deplină libertate, factologia istorică, ca „bază de date“ sau ofertă comercială.

Se poate concepe o narațiune fără eveniment? Sau, așa cum acuză critica postmodernă a istoriei, fără un act deliberat – deci subiectiv, parțial sau chiar partizan – de „punere în intrigă?“⁶⁴. Întoarcerea la narativ, la *faptul* de a povesti, nu înseamnă însă reducția trecutului la o arhivare a evenimentelor și a personajelor implicate. Dar ce înseamnă *evenimentul* pentru istoric? El a fost denunțat de adepții „duratei lungi“ ca o proiecție pe cât de periculoasă pe atât de găunoasă a efemerului, a detaliilor inutile și redundante. În acest sens, evenimentul a fost asimilat cumva „știrilor“ mass-media și lipsei consecințelor de durată – durată fiind înțeleasă ca singura garanție a veridicității istorice⁶⁵.

O altă abordare poate fi însă mai fructuoasă: evenimentul înțeles ca opus al efemerului, a ne semnificativului. Altfel privit, el poate fi un loc al „emergenței brutale, izolabile, a unui ansamblu de fenomene sociale ivite din profunzime și care, fără el, ar rămâne ascunse în replicile mentalului colectiv“⁶⁶. Rezumând, evenimentul poate fi un bun post de observație pentru cei interesați și abilitați să o facă. Nu este o „știre“, ci un indicator de sensuri, un punct de confluență a semnificațiilor acceptate sau disputate, al unui întreg sistem de uzanțe și valori sociale, căci „nu există eveniment care, oferit tuturor, să fie același pentru toți“⁶⁷. Istoricul rămâne, așadar, una din instanțele capabile să construiască o negociere a sensurilor și simbolurilor în numele unei comunități.

Istoria este, încă, atașată de identificarea evenimentelor semnificative și de punerea lor în discurs. Cât despre construcția acestui discurs, ea nu este *în afara* societății, căci „disponibilitatea spre anume scenarii a membrilor unei anumite culturi permite crearea și interpretarea acțiunilor dintr-un text”⁶⁸. Evenimentul și „durata lungă” nu se exclud ci se justifică reciproc iar critica postmodernă a istoriei nu poate nega⁶⁹ faptul că istoriile de orice construcție au ca subiect *temporalitatea*.

Istoria nu se poate defini în afara narativului, iar minimalizarea sau ignorarea acestui fapt nu este productivă. Identificând doar slăbiciunile textului scris nu se poate desființa narațiunea istorică. „Diferența între istoria-știință și istoria-povestire trebuie să se producă în cuprinsul povestirii, prin cuvintele acesteia și prin uzajele cerințelor sale”⁷⁰.

4. NARATIV ȘI FIGURATIV

Povestirea nu se mai poate reduce la textul scris, cursiv, la un flux de cuvinte întrerupt rareori de câteva portrete ale panteonului școlar sau de hărți menite să întipărească în memorie „trupul patriei”⁷¹. Într-o eră a comunicării predominant vizuale și a concurenței acerbe între difuzorii de informație – inclusiv pe piața școlară⁷² – predarea istoriei ar fi de neconceput fără suportul său figurativ. Există o adevărată „industrie” a reproducerilor de uz didactic, prosperă în anii ‘70-‘80⁷³ și în România, care a creat un repertoriu stabil de referințe istorice figurative: de la obiectele dacice la castelul Huniazilor, de la scena bătăliei de la Posada din Cronică pictată la Viena, la imaginile consacrate cu țărani români și steaguri tricolore de la Alba Iulia⁷⁴. Deși *textul* manualelor a suferit schimbări uneori dramatice în ultimele două decenii, *ilustrațiile* însoțitoare au rămas destul de stabile, în special în manualele de istorie românească. „Diferențierea” este mai ales coloristică și „tehnică” – prin grafice, frize cronologice, tabele și statistici corespunzând, în general, modelului manualelor franceze. Imaginea are încă un rol subordonat, nu totdeauna corelat cu intențiile explicite ale textului principal. Ca urmare, se poate vorbi de un potențial insuficient explorat al figurativului în „povestirea” istorică școlară. Situația este radical diferită față de modelul de referință francez, unde se merge spre o critică minuțioasă a imaginilor propuse⁷⁵. Teme noi cum ar fi viața cotidiană, problema evreiască în România modernă, istoria tehnicii sunt, de obicei, mai bine susținute de un „discurs al imaginilor”, care nu corijează însă ansamblul.

Revenirea narativului ar putea fi susținută și de o regândire a rolului imaginii, aceasta putând să continue, să dinamizeze sau să preia o parte din conținuturile textului scris. Ilustrația reproducătoare sau imaginea-tablou ar putea fi îmbogățite cu un sistem coerent de imagini care „întreabă” și „răspund”, *derulează* sensuri. Nu trebuie totuși să cădem în alt gen de exagerări, cum ar fi benzile desenate care invadează textul, pentru a capta cititorul facil, prin analogie cu revistele pentru copii. Se cere o selecție mai atentă la *funcția* de atestare și plauzibilitate a imaginii, a rolului său de *text istoric*.

- 1 Paul Veyne, *Cum se scrie istoria*, trad. de Maria Carpov, București, Editura Meridiane, 1999, p. 117.
- 2 Din prolifică operă de popularizare a profesorului D. Almaș putem enunța câteva titluri ilustrative: *Vestea cea mare. Povestea republicii noastre* (București, Editura Tineretului, 1967, 37 p.); *Drum de luptă și glorie. Pagini închinată independenței* (București, Editura Politică, 1978, 248 p.); *1933: Eroicele lupte ale clasei muncitoare* (ilustrații de Valentin Tănase, București, Editura Ion Creangă, 1983, 16 p). Lucrarea cea mai semnificativă, care reunește toate subiectele de interes ideologic, este *Povestiri istorice: pentru copii și școlari, șoimi ai patriei și pionieri* (ilustrații Valentin Tănase, București, Editura Didactică și Pedagogică, 3 vol., 1982-1987). Și lista de manuale este impresionantă. În anii '60-'80 s-au tipărit mai multe ediții ale manualului său de clasa a IV-a și apoi o variantă adaptată postdecembristă, *Istoria românilor: manual pentru clasa a IV-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994, 126 p. În colaborare cu Ion Nicoară și Alex Vianu a realizat un manual pentru clasa a VII-a, *Istorie universală, modernă și contemporană* (București, Editura Didactică și Pedagogică, 1989, 192 p.), reluat cu adaptări pentru clasa a VI-a (București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994, 159 p).
- 3 D. Almaș, *Povestiri istorice*, vol. I, p. 3.
- 4 *Ibidem*.
- 5 *Ibidem*, p. 4.
- 6 *Ibidem*, p. 78.
- 7 Așa cum „pozează“ Iancu de Hunedoara față de prizonierii turci care săpau o fântână în castelul său (*Ibidem*, p. 42), brașovenii care îl ajutau pe Ștefan cel Mare (*Ibidem*, p. 64) sau Neagoe Basarab preocupat de mănăstirea sa și manifestând astfel un spirit edilitar remarcabil pentru un simplu precursor al lui Nicolae Ceaușescu (*Ibidem*, p. 71).
- 8 *Ibidem*, p. 65.
- 9 „Ce ziceți voi: cum l-a pedepsit vodă pe acel tâlhar, îmbrăcat ca neguțător?
– L-a tras în țepă! strigară într-un glas cei trei prieteni ai mei“ (*Ibidem*, p. 46).
- 10 *Ibidem*, p. 20.
- 11 „O istorie a Indiei pentru copii“ evită într-un mod foarte asemănător delicata – încă – problemă a relației între autohtonii hindu și cuceritorii lor musulmani, preferând utopia: „musulmanii s-au amestecat cu hindușii, au adoptat obiceiurile lor“. Vezi Marc Ferro, *The Use and Abuse of History, 1918-1989*, în „Revue des Etudes Sud-Est Européennes“, 1995, tome XXXIII, nr. 1-2, p. 5-14.
- 12 D. Almaș, *Povestiri*, vol. I, p. 14.
- 13 *Ibidem*, p. 8, 78.
- 14 Nu lipsesc și discordanțele temporale: sanitarii nu mai aveau feșe la Tapae (*Ibidem*, p. 12); apoi, deși *invalid*, Șoiman Burcel a fost de mare folos țării (*Ibidem*, p. 58).
- 15 Vezi Laurențiu Vlad, *Ideology and Education. Some Notes on the Handbooks of Romanian History, 1918-1989*, în „Revue des Etudes Sud-Est Européennes“, 1995, tome XXXIII, nr. 1-2, p. 5-14.
- 16 Neagu Djuvara, *O scurtă istorie a românilor povestită celor tineri*, București, Editura Humanitas, 1999, p. 5.
- 17 *Ibidem*, p. 8.
- 18 Idem, *Cum s-a născut poporul român?*, ilustrații Radu Olteanu, Simona Bucan, București, Editura Humanitas, 2001, p. 5.
- 19 „Vedeți pe harta fizică a țării noastre cum arată arcul Carpaților: parcă-i un om așezat și adus puțin din spate“ (*Ibidem*, p. 7).
- 20 *Specific* are sensul, în această afirmație, de calitate vizibilă ce creează diferențe față de alți referenți, dar poate fi totuși inteligibilă pentru observator. Nu este vorba de un exotism facil, de categorizări rigide, sau de un *pat al lui Procust* care să producă diferitul cu orice preț. Identificarea și decodarea a ceea ce este *specific*, a ceea ce se diferențiază de realitatea

- familiară istoricului și publicului său, trimite întotdeauna la un sistem de reprezentări, de valori și de practici considerate normale într-o anumită cultură. Specificul este deci *firescul* celuiilalt.
- 21 Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 8.
- 22 *Ibidem*, p. 27.
- 23 *Ibidem*, p. 13.
- 24 *Ibidem*, p. 57.
- 25 *Ibidem*, p. 35, 38, 44.
- 26 *Ibidem*, p. 8, 33.
- 27 *Ibidem*, p. 64.
- 28 Explicația înseamnă o *înscrisoare* a unui eveniment într-o serie de cazuri asemănătoare și asumarea de către istoric a probabilității unor cauze (Paul Veyne, *op. cit.*, p. 22).
- 29 Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 64-66.
- 30 *Ibidem*, p. 8.
- 31 *Ibidem*, p. 28.
- 32 *Ibidem*, p. 11.
- 33 *Ibidem*, p. 24.
- 34 Este elocventă comparația între felul în care Dumitru Almaș amintește de podul realizat de romani și varianta lui Neagu Djuvara. Almaș fabulează strident îndepărtându-se atât de realizarea tehnică în sine cât și de scopul construcției, dezavantajos pentru daci. El este impresionat de atenția cu care Apollodor i-a sculptat „cu atâta grijă și talent pe strămoșii noștri daci, pentru că i-a admirat și chiar i-a iubit. Și cum să nu-i admire și să nu-i iubească, dacă i-a văzut cât de prețioase însușiri au?” În mod special avea o slăbiciune pentru copiii daci, care i-au salvat viața când barca lui s-a răsturnat în Dunăre!: „Știți voi, copii, ce dovedește asta? că dacii erau oameni buni” (D. Almaș, *Povestiri istorice*, vol. 1, p. 16). Iată cum o performanță a tehnicii romane folosea drept prilej de cultivare a strămoșismului merituos la români, prin atemporalizarea calităților individuale, procedeu consacrat de *evitare* a specificului istoric. Neagu Djuvara acordă un spațiu considerabil tehnicilor romane în general și, în acest context al campaniilor militare din Dacia, aduce firesc în discuție și podul de peste Dunăre, bine susținut și de o reconstituire ilustrată. De la bun început se opune reflexului toponimic protocronist, Drobeta Turnu Severin, separând clar cele două denumiri și realități istorice. Explică originea arhitectului în corelație cu întinderea Imperiului roman și apoi acordă cititorilor dreptul la admirație pentru ceea ce a fost unanim recunoscut ca fiind o realizare tehnică de excepție. Nu refuză necunoscutul dar îl transformă în mirabil: „rămâne un mister cum știau ei să clădească de pe atunci stâlpi de piatră sau de cărămidă, pe fundul unei ape adânci, străbătută de un curent puternic. *Lumea s-a minunat de această uimitoare realizare*” (s.n. C.M.) (Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 25).
- 35 *Ibidem*, p. 27.
- 36 Vezi desenul unui „chip de țaran român”, rezultat din prelucrarea unei fotografii – țărani din Maramureș – vehiculată și în alte cărți de istorie, în Liviu Burlec, Liviu Lazăr, Bogdan Teodorescu, *Istoria românilor. Manual pentru clasa a IV-a*, București, Editura All, 1997, p. 23. Desenul este însoțit de următoarea explicație: „chipul țaranului seamănă cu cel al dacilor de pe Columna lui Traian”. Argumentul se reia în altă lucrare, prin alăturarea a două fotografii cu explicația „Daci de pe columnă și țărani români”, cu sarcina expresă pentru elev: „Compară imaginile și stabilește semnificația portului asemănător al figurilor” (Sorin Oane, Maria Ochescu, *Istorie. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Editura Humanitas, 2000, p. 33).
- 37 „Necesitatea pentru români de a furniza prin recurență dovezile unei continuități neîntrerupte cu strămoșii iluștri explică de ce, chiar și în 1943, Mircea Eliade afirma asemănarea dintre veșmântul contemporan al țaranilor *din inima țării* și cel al dacilor” (Anne-Marie Thiesse, *Crearea identităților naționale în Europa. Secolele XVII-XX*, trad. de Andrei Paul Corescu, Camelia Capverde, Giuliano Sfichi, Iași, Editura Polirom, 2000, p. 140).
- 38 Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 5.
- 39 Pentru lămurirea termenului *valah* autorul face un interesant excurs lingvistic european, prezentând variantele și semnificațiile din spațiul fostului Imperiu roman. Este unul din

- puținele cazuri când textul este însoțit, pentru o localizare mai convingătoare, de o hartă istorică a *urmelor numelui valah*, urmărite din Țara Galilor până în Balcani (*Ibidem*, p. 39-41).
- 40 *Ibidem*, p. 41-46.
- 41 Neagu Djuvara, *O scurtă istorie a românilor povestită celor tineri*, p. 36.
- 42 Idem, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 56-57.
- 43 *Ibidem*, p. 57.
- 44 Problematika etnogenezelor concurente, română și respectiv maghiară, centrată pe disputa simbolică asupra Transilvaniei a fost recent radiografiată, cu o deosebită rigoare, de Alina Mungiu-Pippidi în volumul *Transilvania subiectivă*, București, Editura Humanitas, 1999, 256 p.
- 45 Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 10.
- 46 *Ibidem*.
- 47 *Ibidem*, p. 66.
- 48 Vederea orașului roman are ca punct de perspectivă o căruță cu mărfuri și spinarea unui măgar, așezate asimetric în partea dreaptă jos a unei străzi aglomerate (*Ibidem*, p. 29). În satul slavilor câțiva bărbați se năpustesc asupra unor lupi care atacaseră un om căzut la pământ. Satul este acoperit de zăpadă ceea ce permite o rafinată compoziție coloristică (*Ibidem*, p. 44). Această tehnică a amănuntului semnificativ se subsumează unui reușit *efect de real*.
- 49 *Ibidem*, p. 58-59. Este una din puținele compoziții ample, care „intră” în textul paginii următoare.
- 50 *Ibidem*, p. 6, 51.
- 51 Jean-Michel Adam, Françoise Revaz, *Analiza povestirii*, trad. Sorin Pârvu, Iași, Institutul European, 1999, p. 47-55.
- 52 De pildă, să chestionezi retoric tineri din anul 2001 dacă „v-ați întrebat vreodată de ce avem un județ cu numele Vlașca” (în Muntenia), județ care nu mai există în administrația românească de câteva generații. (Neagu Djuvara, *Cum s-a născut poporul român?*, p. 46).
- 53 Provocarea care a dat naștere „scandalului manualelor” în 1999 a venit tocmai dintr-o lansare nemediată a unei noi tendințe istoriografice în extrem de conservatoare lume școlară. O lume totuși docilă, care a fost mai mult suportul decât cauza polemicilor, așa cum se confirmă și prin lipsa analizelor de substanță, a *lecturii didactice* din conflictele „manualelor alternative” și preferința pentru domeniul politic sau ideologic. Vezi, în acest sens, Dragoș Petrescu, *Național vs. European Identity the 1999 Romanian Controversy over Alternative History Textbooks*, în Al. Zub și Adrian Cioflâncă (coord.), *Globalism și dileme identitare. Perspective românești*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2002, p. 219-234, și Răzvan Pârâianu, *National Prejudices, Mass Media and History Textbooks: The Mitu Controversy in Nation-Building and Contested Identities. Romanian&Hungarian Case Studies*, Balazs Trencseny, Dragoș Petrescu, Cristina Petrescu, Constantin Iordachi and Zoltan Kantor (eds.), Budapesta, Regio Books, Iași, Polirom, 2001, p. 93-117.
- 54 Cristian Laville, *Enseignement de l'histoire et endoctrinement: Ou est l'antidote?*, în *Rapports*, I (Grand Themes et Methodologie), XV^e Congres International des Sciences Historiques, București, Editura Academiei R.S.R., 1980, p. 460.
- 55 *Ibidem*.
- 56 Profesorii de istorie și geografie au avut printre susținători pe Alain Decaux, Michel Debre sau George Duby. Redescoperirea unei istorii așa-zis „tradiționale” s-a datorat și altor circumstanțe, cum ar fi contestarea ideologizării marxiste, reevaluarea istoriei politice, administrative și constituționale, revizuirea istoriei economice cu accent pe inovație și invenție. Au fost reacții categorice contra „cuantificării, punerii în serie statistică, tratamentului aritmetic ce dă iluzia științificității și ne face să credem că putem ajunge la rezultate la fel de precise și la fel de sigure ca și în științele exacte” (George Duby). A fost o redescoperire a biografiei, a spiritualității și o definire a noi teme de cercetare cum ar fi sănătatea sau lectura (Guy Thuillier, Jean Tulard, *La methode en histoire*, Presse Universitaire du France, 1986, p. 16-17.
- 57 André Burguière (ed.), *Dictionnaire de sciences historique*, Presse Universitaire du France, 1986, p. 434.

- 58 Gerard Raulet, *Du grand Recit au petit recit? Histories singulieres et rationalite plurielle*, în *Philosophie et histoire*, Editions Centre Georges Pompidou, 1987, p. 140-142.
- 59 Christian Laville, *op. cit.*, p. 461.
- 60 Jacques Le Goff își exprima în acest sens o opinie moderată: „trebuie să i se ceară copilului să lucreze *întrecându-l* ca istoric” (s.n. C.M.), părere enunțată într-un interviu din „Le Monde de l'éducation”, nr. 61, 1980, p. 24-26, preluat în *Predarea istoriei*, vol. 7, București, Biblioteca Centrală Pedagogică, p. 67. În general, critica documentului a fost echivalată cu experimentul din fizică sau demonstrația teoremei din matematică, proclamându-se că „documentul oferă garanția de autenticitate și temeiul pe care se bazează explicația cauzală” (*Predarea istoriei*, vol. 5, p. 144). Exagerările nu au întârziat nici ele. Critica s-a desprins de obiectul său, devenind o abilitate universal accesibilă și anulând astfel însăși semnificația sa inițială de *specific* al cunoașterii istorice: „orice bărbat, orice femeie trebuie să poată fi istoric. Așa cum trebuie să poată citi, scrie, calcula; să se miște, să privească, să atingă, să facă proiecte” (Albert d'Haenens, *Raport d'experts, Actes IV (1)*, XV^e Congres Internațional des Sciences Historiques, București, Editura Academiei RSR, p. 425).
- 61 Adrian Marino, *Dicționar de idei literare*, București, Editura Eminescu, vol. I, p. 576-577.
- 62 Pierre Nora, *Le retour de l'événement*, în Jacques Le Goff, Pierre Nora (eds), *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris, Ed. Gallimard, 1974, vol. I, p. 212.
- 63 *Ibidem*, p. 215.
- 64 Studiul retoricii și poeziei istoriografice este un curent major al criticii postmoderne, radical în cazul lui Hayden White (*Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore&London, 1975, 441 p.)
- 65 „Părintele duratei lungi”, Fernand Braudel, este categoric în denunțarea efemerității evenimentelor. Evenimentele ne sufocă, provoacă zgomot dar nu își pot dovedi importanța decât prin consecințele lor în timp: „nu ne povestesc o întreagă istorie, o anunță, o sugerează”; sunt „imagini instantanee, imperfecte, prea rapid schițate, prost asamblate unele cu altele”. Totuși, această mișcătoare suprafață a istoriei este și cea mai facilă, mai atractivă, pentru că oamenii se recunosc în ea, dându-le iluzia participării. „Una din forțele acestei victorii a evenimentului este tocmai aici: lasă de înțeles că destinul depinde de voința noastră, că, modești sau iluștri, ne făurim propriul destin”. Nu putem deci exila evenimentul în afara istoriei, nu îl putem neglija. Dar *in sine* „nu este suficient”. Are nevoie și de consecințele sale, care nu sunt imediat vizibile ci sunt „fiecele timpului”. Singura posibilitate de valorificare a evenimentului ar fi deci extragerea sa din actualitatea care i-a dat naștere, respectiv a istoricului din vâltoarea actualității (Fernand Braudel, *Les Ambitions de l'histoire*, Paris, Editions de Fallois, 1997, p. 30-49).
- 66 Pierre Nora, *op. cit.*, p. 212.
- 67 *Ibidem*, p. 223.
- 68 Jean-Michel Adam, Françoise Revaz, *Analiza povestirii*, trad. Sorin Pârnu, Iași, Institutul European, 1999, p. 21.
- 69 O evaluare a concepțiilor moderne și postmoderne despre timp și istorie, în articolul lui Sorin Antohi, *Studiile istorice între modernitate și postmodernitate*, publicat în „Litere, Arte, Idei”, supliment cultural al ziarului „Cotidianul” nr. 35, 18 septembrie 1995, p. 7-8.
- 70 Jacques Ranciere, *Les noms de l'histoire, Essai du poétique du savoir*, Paris, Editions du Seuil, 1992, p. 12.
- 71 „Trupul glorios al patriei este afișat pe pereții clasei sub forma unei hărți colorate” (Anne-Marie Thiesse, *op. cit.*, p. 174). „Ideea că ar exista regiuni naturale este o iluzie dată de percepția naivă fixată de către toponomastică. Geografii cei mai conștienți de metodologia științei lor au recunoscut caracterul subiectiv al noțiunii de regiune, care, în geografie, joacă un rol ce corespunde întocmai celui de intrigă în istorie” (Paul Veyne, *op. cit.*, p. 64).
- 72 Andre Burguière, *op. cit.*, p. 434.
- 73 Pornind de la grija declarată de care se bucura istoria „din partea conducerii partidului”, s-a declanșat o adevărată ofensivă de amenajare a cabinetelor de istorie și științe sociale în toate școlile patriei, dotate cu piese fabricate și difuzate prin rețeaua Ministerului de resort (hărți didactice, reproduceri ale „Gânditorului de la Hamangia”, facsimile ale documentelor semnifi-

cative, albume cu imagini despre „Răscoala din 1907“, seturi de fotografii de interes „istoric“ etc). În același timp, profesorii și elevii erau îndemnați să îmbogățească aceste cabinete cu obiecte reprezentative pentru istoria locală și cu „materiale didactice“ proprii (de exemplu planșe cu schema apariției statului antic pe baza acumulării de plus-valoare). *Metodica predării istoriei României*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, 25 p.) insistă asupra *Cabinetului de istorie* (p. 116-119) și a *Mijloacelor de învățământ* (p. 119-123). Cabinetele s-au amenajat, revizuiindu-se după 1989, și uzându-și treptat materialele. Autorii noilor metodici continuă să insiste în *Dotarea cabinetului cu mijloace de învățământ* (Gh. Tanasă, *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Iași, Editura „Spiru Haret“, 1996, p. 187), uitând că istoria nu se mai bucură de atenția specială a forurilor politice – cel puțin nu în forma unei susțineri materiale semnificative. Ideea este fără îndoială utilă, dar a fost foarte compromisă prin ideologizarea abuzivă, prin voluntarismul facil, prin excesele care au transformat „mijloacele de învățământ“ în scopuri în sine. Un exemplu ar fi promovarea elevilor prea puțin interesați sau înzestrați pentru studiul istoriei pe baza unor „artefacte“ sau „donații“ de calitate îndoielnică. Întreținerea unor astfel de cabinete după 1989 s-a dovedit, în general, dificilă, poate nu neapărat datorită crizei financiare și bugetului redus al Ministerului Educației cât mai ales din cauza dorinței de „pedepsire“ a istoriei pentru regimul său privilegiat anterior.

- 74 Despre construirea și circulația stereotipelor în manuale, inclusiv a ilustrațiilor, și ponderea lor în școala elementară, s-au făcut observații relativ consonante în ultimele două decenii; vezi Laurențiu Vlad, *op. cit.*, p. 5-10; „Xenopoliana“, III, 1995, 1-4, cu tema *Învățământul istoric azi*; Luminița Murgescu, *Între „bunul creștin“ și bravul român. Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831-1878)*, Iași, Institutul European, 1999. Problema nu se rezumă însă la denunțarea clișeului, care prin chiar persistența sa își dovedește necesitatea, cel puțin în primele faze ale inițierii în studiul istoriei. „S-a constatat persistența modelelor mai mult sau mai puțin mitizante propuse de manualele școlare elementare și faptul că există o relație între numărul de ilustrații consacrate eroilor naționali și forța amintirilor înregistrate. Un sondaj din 1980 a sugerat că o istorie mult timp polarizată de războaie a contribuit la formarea convingerii (aproape majoritare) că războaiele sunt cel mai important lucru în istorie. *Un învățământ istoric prelungit*, mai rafinat, la nivel secundar, poate dezvolta o atenție mai mare față de schimbările politice și sociale“ (s.n. C.M.) (Andre Burguiere, *op. cit.*, p. 436).
- 75 Comentariul de imagine a devenit chiar probă la Bacalaureat (nu fără contestații, bineînțeles), ceea ce nu ar fi fost acceptat fără o prealabilă construire a unei metode de „decodaj“ a ilustrației, bine susținută în manuale și în recomandările pentru profesori. Vezi în acest sens Sandrine Lemaire, *Lecture et decodage de l'image*, „Historiens&Geographes“, no. 367, juillet-août 1999, p. 35-38.