

Istoria ca sursă formativă: teme și accente

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 acea 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 extracarpatiche, 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 omeniilor 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 insista 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, plonjind 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 rămâne 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 adânc. Și mai ales cu o toleranță, cu o generozitate, cu o umanitate nesfârșită"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 nicicând 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 învățământului. 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 cît de cît 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, așta 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 "pedagomania" 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 putința 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 urmărim 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 Chateaufallon, 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, pornind 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 pune 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 câteva 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 (Jöm Rösen)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 Ghiбу, *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, *Învățămîntul istoric în România (1948-1989)*, Chișinău, 1991, 112 p. A se vedea și C. C. Giurescu, *Istoria învățămîntului 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 *Omăgiu 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 géographies*, 350, oct. 1995, p.17-22.
- 50 Giani Perona, *La didattica della storia: il dibattito*, in Nicola Tranfaglia 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).