

Introducere

Identitate națională, memorie colectivă și școală primară

„De-a lungul vieții mele, grupul național din care făceam parte a fost teatrul unui număr de evenimente despre care eu spun că îmi amintesc, dar pe care nu le-am cunoscut decât din ziare, văzute prin mărturiile acelor care au fost direct implicați. Acestea ocupă un loc în memoria națiunii. Dar eu însumi nu am asistat la ele. Când le evoc, sunt obligat să mă folosesc de memoria altora... Eu port cu mine un bagaj de cunoștințe istorice pe care le pot îmbogăți prin conversații sau lecturi... În gândirea națională, aceste evenimente au lăsat urme profunde... Pentru mine, acestea sunt noțiuni, simboluri, îmi este imposibil să mi le amintesc...”

(Maurice Halbwachs)

Problema identităților naționale, a modului de construcție, funcționare și menținere a acestora, a devenit de mare actualitate mai ales în ultimii ani, când asistăm la un controversat fenomen caracterizat prin reînvierea violentă a unor naționalisme locale, alături de încercările de creare a unei solidarități comune europene. Este deja bine cunoscut faptul că societatea omenească a cunoscut de-a lungul existenței sale o gamă variată de forme de solidaritate umană. Astfel, la nivel individual și social pot coexista, și chiar coexistă, o multitudine de *solidarități primare*: solidaritatea familială, solidaritatea obștii sătești, solidaritatea socio-profesională, solidaritatea etno-lingvistică, solidaritatea confesională etc. Acestea se definesc printr-un criteriu fix, elementar, de delimitare, ceea ce le conferă o mare durabilitate în timp. Spre deosebire de acest tip de solidarități primare, solidaritatea social-politică nu are la bază un criteriu fix. De obicei ea se suprapune cu una sau alta dintre solidaritățile primare. Această suprapunere depinde în primul rând de interesele specifice ale individului sau grupului social care se legitimează astfel¹. În momentul în care solidaritatea socio-politică începe să se suprapună cu cea etno-lingvistică, putem vorbi de crearea unui tip nou de identitate, de obicei numită națională sau modernă, care are tendința de a îngloba tot ceea ce este esențial și caracteristic pentru solidaritățile primare, și a da naștere unei forme complexe de solidaritate. Uneori, dar nu întotdeauna, aceasta implică și un sentiment de identificare subiectivă cu statul considerat a reprezenta individul sau grupul respectiv. Din această perspectivă, naționalismul (primatul conștiinței naționale asupra altor forme de identificare socială) este rezultatul suprapunerii solidarității socio-politice cu criteriul

1. Idei dezvoltate pe larg în studiul Mirela-Luminița Murgescu, Bogdan Murgescu, *Conștiința națională ca formă de solidaritate umană*, în „Societate & Cultură. Noua alternativă”, I, nr. 1, 1990, pp. 44-46.

etno-lingvistic, proces care la nivel european a avut loc în mare în secolul al XIX-lea, în unele spații începând chiar mai de timpuriu. Apariția naționalismului a avut loc într-un context istoric caracterizat de declinul unor solidarități primare importante anterior, cum ar fi solidaritățile confesionale și cele teritoriale, regionale sau sătești. Crearea în secolul al XIX-lea a statului-națiune ca o „entitate teritorială, politică, culturală, istorică, mitică și religioasă” a presupus și construirea națiunii ca o „comunitate identitară, ca o comunitate de atitudini și ca o comunitate de reacție în fața străinului”². Această comunitate are un caracter cultural-istoric sau, mai bine spus, este o comunitate de destin. „Acest destin comun este memorat, transmis din generație în generație prin familie, cântece, muzică, dansuri, poezii și cărți, apoi prin școală, care integrează trecutul național în conștiința copiilor, sau prin reînvierea suferințelor, victoriilor, a martirilor și a faptelor de vitejie ale eroilor naționali.”³ Dincolo de comunitatea de destin, statul-națiune este și o entitate mitologică bazată pe o religie proprie alcătuită din cultul Patriei-Mamă și al eroilor și martirilor, alături de ceremonii ce exaltă obiectele sacre ale națiunii (drapele, monumente, morți)⁴. Implementarea conștiinței naționale la nivel de masă a necesitat o activitate educativă susținută din partea elitelor intelectuale. Prin intermediul școlii, al gazetelor, al diverselor sisteme de comunicare și al serviciului militar obligatoriu, societatea a acționat destructurant asupra solidarităților anterioare, care au fost silite să se replieze în fața solidarităților naționale. Se încerca impunerea în mentalul colectiv a unor idei care confereau o identitate specifică entității naționale, evidențiind originea nobilă, vechimea și virtuțile poporului respectiv, rolul său în lume și primatul devotamentului față de patrie. Identitatea națională se clădește o dată cu crearea unei mitologii naționale bazate pe o serie de miteme fundamentale: mitul originii, miturile luptei, care aduc în prim-plan eroii naționali emblematici, și miturile legate de rolul națiunii respective în viitor⁵. „Mitul nu este suprastructura națiunii: el este ceea ce generează solidaritatea și comunitatea; el este cimentul necesar oricărei societăți, și într-o societate complexă este singurul antidot atât împotriva atomizării individuale, cât și pentru a dezamorsa conflictele interne. Astfel, într-o rotire auto-generatoare... mitul generează pe cel care l-a generat, adică însuși Statul-Națiune.”⁶ Înțelegem prin fabricarea de mituri „construirea unei imagini a trecutului, printr-un proces de atentă selecție și interpretare, cu scopul de a crea sau susține anumite emoții sau convingeri. Încă de când istoria a început să fie scrisă, de la istorici s-a cerut să facă acest lucru pentru a dezvolta sentimentele patriotice sau religioase, sau pentru a susține o dinastie sau un regim politic”⁷. Claude-Gilbert Dubois are dreptate când afirmă că „nu națiunea este cea care face conștiința națională, dar conștiința de a fi o națiune face ca

2. Edgar Morin, *L'État-nation*, în *Théories du nationalisme*, coord. Gil Delannoi și Pierre-André Taguieff, Paris, 1991, pp. 320-321.

3. *Ibidem*, p. 321.

4. *Ibidem*, pp. 322-323.

5. Claude-Gilbert Dubois, *Qu'est-ce qu'une nation ? Conscience d'identité et respect de l'alterité*, în *L'Imaginaire de la nation (1792-1992)*, colloque européen de Bordeaux, textes recueillis et présentés par Claude-Gilbert Dubois, Bordeaux, 1992, p. 21.

6. Edgar Morin, *op. cit.*, p. 324.

7. Michael Howard, *The Use and Abuse of Military History*, în *The Causes of Wars and others essays*, Massachusetts, 1983, p. 188.

aceasta să existe. Natura națiunii este aceea de a fi o construcție intelectuală : este un fapt de conștiință”⁸. Exprimarea sa frustră poate genera în primul moment o reacție de uimire. Dar o înțelegem mai bine dacă o aplicăm la cele două concepte relative la natura națiunii : cel francez și cel german. Dacă pentru francez identitatea națională reprezintă o chestiune de opțiune la o serie de valori, este un contract pe care individul are posibilitatea să-l încheie liber cu o comunitate națională căreia însă trebuie să-i accepte și să-i recunoască specificitatea și cu care ulterior se va identifica, conceptul german aduce datul definitiv. Conform lui, suntem prizonierii națiunii căreia îi aparținem prin naștere. Națiunea este un stigmat – în sensul de marcă definitivă – născut din biologic, cultură și istorie. „În ceea ce privește națiunea română (și, în genere, națiunile din spațiul central-european), modelul invocat corespunde formulei germane. Românii se definesc prin originea comună (romană, dacă sau daco-romană), prin limba unitară, prin istoria împărtășită, prin spiritualitatea specifică. Se înțelege de ce (întocmai ca germanii și maghiarii) ei nu pot accepta disocierea celor de același neam în națiuni distincte...”⁹

În condițiile în care identitatea națională reprezintă un construct alcătuit dintr-o serie de elemente definatorii, construirea acesteia reprezintă și un proces de redefinire a memoriei colective. De ce *redefinire* a memoriei colective? Am pornit de la ideea că individul, încă de la naștere este supus unui proces de socializare prin care el devine purtătorul nu numai al memoriei sale individuale, ci și al unei memorii sociale, de grup, care poate îmbrăca forma memoriei familiale, socio-profesionale, locale, religioase. Construirea identității naționale presupune organizarea de către societate a unei memorii colective specifice în jurul unor „lieux de mémoire”, cum le numea Pierre Nora¹⁰. Această formă de memorie colectivă, pe care o putem numi națională, este realizată printr-un lung proces de selecție și impusă cu scopul integrării indivizilor în comunitatea națională respectivă. Finalitatea acestei forme de memorie comună și identificatoare pentru toți cetățenii statului-națiune constă în faptul că o dată intrați în posesia ei, toți „membrii, chiar și ai celei mai mici națiuni, care nu s-au întâlnit și nici măcar nu au auzit unul de altul, poartă în mintea lor imaginea identității lor comune”¹¹. Crearea unei memorii naționale este rezultatul unui proces de selecție prin care sunt alese o serie de evenimente, personaje, simboluri (imn, drapel), considerate a fi emblematice pentru comunitatea respectivă. Nu ni se pare lipsit de interes să amintim afirmația lui Paschalis M. Kitromidilis : „Naționaliștii balcanici au încercat să-și doteze statele cu o îndelungată istorie pre-statală de naționalitate și afirmare națională, glorificând în general trecutul medieval și încercând să stabilească continuități neîntrerupte de existență națională din antichitatea cea mai îndepărtată”¹². De aici o serie de dispute asupra moștenirilor politice și culturale care duc în cele din urmă nu numai la simple conflicte de memorie¹³.

8. Claude-Gilbert Dubois, *op. cit.*, p. 20.

9. Lucian Boia, *Istorie și mit în conștiința românească*, București, 1997, p. 15.

10. *Les lieux de la mémoire*, coord. Pierre Nora, vol. I-III, Paris, 1993.

11. Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londra, 1983, p. 15.

12. *Apud* Panayote Elie Dimitras, *Abus de mémoire dans les Balkans*, „Transeuropéennes”, nr. 5, 1995, p. 60.

13. *Ibidem*, p. 61.

Sincronia construirii națiunilor ca „comunități imaginare” este evidentă. Anii în care erau „făcuți italienii”¹⁴ și transformați „the peasants into Frenchmen”¹⁵ sunt și anii în care elitele culturale și politice din statul român (în lucrarea de față ne vom referi numai la situația din ceea ce s-a numit Vechiul Regat, problemele punându-se diferit în teritoriile locuite majoritar de români, dar aflate în același timp sub stăpânire rusă sau austro-ungară) încep să-și pună tot mai intens problema realizării „Românilor virtuozii în care să colcăie sentimentele patriotice”¹⁶. Căci dacă în 1864 în ținutul Lozère un inspector școlar se revolta în fața faptului că în școlile vizitate nici un copil nu a fost capabil să răspundă la întrebări de genul „Ești Englez sau Rus?” sau „În ce țară se află departamentul Lozère?”¹⁷, cam în aceeași perioadă (1874), George Melidon, directorul școlii normale din București, trăgea și el un semnal de alarmă: „Căci în afară de numele de Român, pe care și-l atribuie încă cu mândrie țăranul nostru, el a ajuns a nu mai ști să-și dea seama nici de unde, nici cu ce drept se află purtându-l”¹⁸. Exemplele s-ar putea înmulți. Vom menționa afirmația din anul 1895 a revizorului școlar din Vlașca: „Sunt trecuți 30 de ani de când avem obligativitatea învățământului și nici până astăzi sentimentul de devotare pentru patrie n-a prins încă rădăcini în inima /celor/ care au avut fericirea să treacă prin școală – probă sunt dese dezertări din armată ale soldaților care știu carte. Mărturisiți-o singuri dacă nu se găsesc și astăzi Români, și încă mulți, care nu-și cunosc încă neamul. Români pe care dacă-i întrebăm ce sunt, ne răspund scărpinându-se în cap: apoi de! ce să fiu! Uite sunt și eu creștin ca toți creștinii. Unde e dar sporul și izbânda muncii noastre?”¹⁹. Revizorul școlar relua o temă pe care G.I. Ionescu-Gion o dezbătuse cu câțiva ani înainte într-o conferință la Ateneul Român: „În fața unei asemenea priveriște plină de învățăminte, când din patru părți de lume auzim răsunând cu putere formulele naționale: sunt Italian! – și când vedem pretutindeni apărându-ne materialmente și științificamente naționalitățile – oare la noi, în această mică și iubită Românie, formula salvatoare «Sunt Român» nu ar trebui zisă ca o sfântă rugăciune, nu numai de clasele culte ale națiunii, ci și de aceia pe care i-am numit pe drept și bine: talpa casei în patria română? Oare nouă nu ne va fi dat să auzim pe săteanul român zicând cu neîntrecută mândrie: sunt Român? Cine nu-și aduce aminte că, până mai anii trecuți, dacă din vorbă în vorbă întrebai pe țăran: «dar tu ce ești, mă vere?», el răspundea, când scărpinându-se în cap, când surzând cu supunere: «păi deh! Domnule, ce să fiu? Creștin și eu ca toți creștinii, dreptul lui Dumnezeu!»». Îl întrebam vorbind tot în rostul lui: «bine mă vericule, da cum așa numai creștin? Creștin! Creștin e și bulgarul...»

14. Eric John Hobsbawm, *Nation and Nationalism since 1780: Programme, Myth and Reality*, Cambridge, 1990, p. 91.

15. Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France*, Stanford, 1976.

16. I. Opran, *Învățământul patriotic*, în „Învățământul primar”, IV, nr. 2, 1898, p. 37.

17. Eugen Weber, *Peasants...*, p. 110.

18. George Melidon, *Manualul învățătorului sau elemente de pedagogie practică în usul școlilor populare*, București, 1874, p. 120.

19. Ilarion Velculescu, *Rotul învățătorului și al educației în viața țăranului român*, discurs de deschidere a Conferințelor generale ale membrilor Corpului didactic din județul Vlașca, în „Convorbiri Didactice”, I, nr. 9, 1895, p. 598; a se vedea și rapoartele diplomatice franceze analizate de Catherine Durandin, *Une etape de l'ideologie nationale roumaine: la voie de l'État-Nation Paysan*, în *Paysans et Nations d'Europe centrale et balkanique*, Paris, 1985, pp. 179-195.

Sincronia construirii națiunilor ca „comunități imaginare” este evidentă. Anii în care erau „făcuți italienii”¹⁴ și transformați „the peasants into Frenchmen”¹⁵ sunt și anii în care elitele culturale și politice din statul român (în lucrarea de față ne vom referi numai la situația din ceea ce s-a numit Vechiul Regat, problemele punându-se diferit în teritoriile locuite majoritar de români, dar aflate în acea vreme sub stăpânire rusă sau austro-ungară) încep să-și pună tot mai intens problema realizării „Românilor virtuoși în care să colcăie sentimentele patriotice”¹⁶. Căci dacă în 1864 în ținutul Lozère un inspector școlar se revolta în fața faptului că în școlile vizitate nici un copil nu a fost capabil să răspundă la întrebări de genul „Ești Englez sau Rus?” sau „În ce țară se află departamentul Lozère?”¹⁷, cam în aceeași perioadă (1874), George Melidon, directorul școlii normale din București, trăgea și el un semnal de alarmă: „Căci în afară de numele de Român, pe care și-l atribuie încă cu mândrie țăranul nostru, el a ajuns a nu mai ști să-și dea seama nici de unde, nici cu ce drept se află purtându-l”¹⁸. Exemplele s-ar putea înmulți. Vom menționa afirmația din anul 1895 a revizorului școlar din Vlașca: „Sunt trecuți 30 de ani de când avem obligativitatea învățământului și nici până astăzi sentimentul de devotare pentru patrie n-a prins încă rădăcini în inima /celor/ care au avut fericirea să treacă prin școală – probă sunt desele dezertări din armată ale soldaților care știu carte. Mărturisiiți-o singuri dacă nu se găsesc și astăzi Români, și încă mulți, care nu-și cunosc încă neamul. Români pe care dacă-i întrebăm ce sunt, ne răspund scărpinându-se în cap: apoi de! ce să fiu! Uite sunt și eu creștin ca toți creștinii. Unde e dar sporul și izbânda muncii noastre?”¹⁹. Revizorul școlar relua o temă pe care G.I. Ionescu-Gion o dezbătuse cu câțiva ani înainte într-o conferință la Ateneul Român: „În fața unei asemenea privilegiate plină de învățăminte, când din patru părți de lume auzim răsunând cu putere formulele naționale: sunt Italian! – și când vedem pretutindeni apărându-ne materialmente și științificamente naționalitățile – oare la noi, în această mică și iubită Românie, formula salvatoare «Sunt Român» nu ar trebui zisă ca o sfântă rugăciune, nu numai de clasele culte ale națiunii, ci și de aceia pe care i-am numit pe drept și bine: talpa casei în patria română? Oare nouă nu ne va fi dat să auzim pe săteanul român zicând cu neîntrecută mândrie: sunt Român? Cine nu-și aduce aminte că, până mai anii trecuți, dacă din vorbă în vorbă întrebai pe țăran: «dar tu ce ești, mă vere?», el răspundea, când scărpinându-se în cap, când surâzând cu supunere: «păi deh! Domnule, ce să fiu? Creștin și eu ca toți creștinii, dreptul lui Dumnezeu!». Îl întrebam vorbind tot în rostul lui: «bine mă vericule, da cum așa numai creștin? Creștin! Creștin e și bulgarul...;

14. Eric John Hobsbawm, *Nation and Nationalism since 1780: Programme, Myth and Reality*, Cambridge, 1990, p. 91.

15. Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France*, Stanford, 1976.

16. I. Opran, *Învățământul patriotic*, în „Învățământul primar”, IV, nr. 2, 1898, p. 37.

17. Eugen Weber, *Peasants...*, p. 110.

18. George Melidon, *Manualul învățătorului sau elemente de pedagogie practică în usul școalelor populare*, București, 1874, p. 120.

19. Ilarion Velculescu, *Rolul învățătorului și al educației în viața țăranului român*, discurs de deschidere a Conferințelor generale ale membrilor Corpului didactic din județul Vlașca, în „Convorbiri Didactice”, I, nr. 9, 1895, p. 598; a se vedea și rapoartele diplomatice franceze analizate de Catherine Durandin, *Une etape de l'ideologie nationale roumaine: la voie de l'État-Nation Paysan*, în *Paysans et Nations d'Europe centrale et balkanique*, Paris, 1985, pp. 179-195.

e creștin, dar e și Bulgar ! ... Creștin e și Muscalul... Creștin e și Grecul... Prin urmare, și tu... bine, ești Creștin, dar mai ești ceva, nu e așa? Nu te simți tu că ești din moși-strămoși Român, Român verde ca stejarul și cu brațul vitejesc ce s-abate ca o ghioagă drept în pieptul strămoșesc? Eh, Domnule, replică săteanul, eu nu știu d-alde-astea; dumneata vorbești ca din carte». Vedeți, Doamnelor și Domnilor, inconștient, țăranul ne spune, prin cuvintele *ca din carte*, că astăzi... îi mai trebuie pe lângă cartea care l-a învățat la biserică să zică sunt creștin, o altă carte, care este Biblia modernă a fiecărui popor, adică istoria trecutului și prezentului României. Această istorie, admirabilă în scenele sale... predată copiilor de țărani și de târgoveți cum se predă istoria Franței într-unele din școlile Normandiei, cum se predă istoria Germaniei în toate școlile modernului imperiu, ar face pe țăran sau pe orășean să ne răspundă îndată și cu tărie «Sunt Român» și apoi de va voi: «Sunt Creștin».²⁰ Dincolo de patosul oratorului transpare cu claritate prioritatea educării maselor în sensul interiorizării ideii identității românești.

O dată conștientizată la nivel social această necesitate, trebuie subliniat că acest proces nu a fost nici simplu, nici scutit de sinuozități, și că un aspect decisiv a fost reprezentat de impunerea noii concepții despre comunitate prin intermediul sistemului de învățământ²¹.

Rolul școlii este esențial în acest proces de creare și mai ales de însemințare a identității naționale moderne. „Învățământul este un reglator al modelelor culturale; prin structura și conținutul său, prin însăși esența sa, prin funcția sa culturală, el vehiculează normele conceptuale pe care se bazează un grup socio-cultural.”²² Difuzând și educând un model uman²³, școala este îndeobște unul dintre elementele primordiale în cristalizarea unei identități comune, a unei modelări sociale unitare râvnite de orice tip de guvernare de ieri sau de azi. Ea reprezintă unul dintre cele mai eficiente mecanisme prin care „solidaritățile *organice*, de jos, se întâlnesc cu solidaritățile *organizate*, cele propuse și infuzate de cei care conduc Statul. Atunci când solidaritățile *organizate* dau răspuns aspirațiilor și nevoilor nucleelor de solidaritate *organică*, se formează un ciment social, care poate lăsa chiar impresia unei voințe «comune»; atunci când programul propus de cercul puterii contrazice aspirațiile și așteptările membrilor societății, apare o stare conflictuală care poate duce chiar la confruntare violentă”²⁴.

Acesta este unul dintre motivele care ne-au îndemnat să întreprindem o cercetare referitoare la modalitățile prin care în secolul al XIX-lea școala primară a fost utilizată ca un instrument de modelare a identității românești moderne. Am încercat deci să discernem modul și măsura în care această formă de educație a fost folosită, pe de o parte, în vederea impunerii unui set de imagini-tip despre semnificația apartenenței la comunitatea națională românească, despre destinul istoric și european al poporului român, despre locul și rolul românilor în civilizația universală, despre raporturile sale cu

20. G.I. Ionescu-Gion, *Studiul istoriei naționale în școlile noastre*, conferință ținută la Ateneul Român la 20 aprilie 1889, București, 1889, pp. 15-17.

21. Mirela-Luminița Murgescu, *Spiru Haret și educația națională în școala românească*, AIIACN, 1995, XXXIV, p. 237.

22. Marie-Christine Kok-Escalle, *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire : France 1876-1912*, Bern, 1988, p. 4.

23. Pentru această problemă, a se vedea Alexandru Duțu, *Eseu în istoria modelelor umane*, București, 1972.

24. *Idem*, *Identitate națională și construcție politică*, „Sfera politicii”, 1995, IV, p. 15.

solidarități organice puternice, păstrate printr-o îndelungată tradiție. Educația propusă prin școala creată de stat la sate ar putea fi un martor eficace pentru procesul de destructurare a acestor solidarități primare și de impunere a celei naționale.

O altă întrebare ce s-a născut în cursul analizei a fost aceea a gradului de implicare a elitei politice românești în impunerea unui model identitar național. De asemenea, am încercat să surprindem, pentru perioada studiată, raportul dintre solidaritatea confesională și cea națională.

O dată pătruns în spațiul mentalului colectiv, sentimentul de nisip mișcător devine obsedant pentru istoric. Lucrând cu constructe mentale, ipotezele și mai ales concluziile generează controverse și, ca în mitul lui Sisif, noi și noi întrebări apar chiar și atunci când travaliul pare încheiat.

Istoriografie și izvoare

Având în vedere faptul că tema lucrării noastre se referă la rolul școlii în formarea identității naționale, nu ne propunem ca, tratând istoriografia problemei, să intrăm în intimitatea dezbaterilor aprinse și multiple generate de problema definirii națiunii și naționalismului, dar credem că pentru înțelegerea problematicii lucrării și a temelor pe care le-am avut în atenție ar fi bine venit să amintim doar câteva din lucrările ce își propun fie explicarea termenului de națiune, fie mecanismele prin care aceasta funcționează²⁶. Semnalăm deci ca sprijin teoretic folosit pentru cercetarea noastră lucrările lui John A. Armstrong²⁷, Benedict Anderson²⁸, Ernest Gellner²⁹, Eric John Hobsbawm³⁰, Anthony D. Smith³¹. Legat de problema identității naționale, credem că de mare interes este și studiul lui Edgar Morin despre statul-națiune pe care l-am amintit deja³².

Interesul puternic manifestat de istoriografia contemporană pentru descifrarea mecanismelor formării și funcționării națiunilor a determinat organizarea în anul 1989, la Bordeaux, a unui colochiu internațional pe tema imaginarului național³³. Participanții își propuneau să analizeze mitologia, emblematica și simbolismul sau reprezentările – cum propune Maurice Agulhon³⁴ – ce constituie și caracterizează imaginarul național. Analiza teoretică a lăsat locul exemplului concret, iar problematica abordată a demonstrat încă o

26. Cu titlu informativ, amintim pertinenta analiză a lui Christophe Jaffrelot, *Les modèles explicatifs de l'origine des nations et du nationalisme. Revue critique*, în *Théories du nationalisme*, Paris, 1991, pp. 139-177.

27. John A. Armstrong, *Nations Before Nationalism*, Chapel Hill, 1982.

28. Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflexions on the Origin and Spread of Nationalism*, Londra, 1983.

29. Ernest Gellner, *Nations and nationalism*, Oxford, 1986.

30. Eric John Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth and Reality*, Cambridge, 1990.

31. Anthony D. Smith, *National Identity*, Reno, 1991; *idem*, *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, 1991.

32. Edgar Morin, *L'État-Nation*, în *Théories du nationalisme...*, pp. 319-324.

33. *L'Imaginaire de la nation (1792-1992)*, colloque européen a Bordeaux, textes recueillis et présentés par Claude-Gilbert Dubois, Bordeaux, 1991.

34. Maurice Agulhon, *L'Imaginaire des nations: réflexions liminaires sur l'expérience française*, în *L'Imaginaire de la nation...*, pp. 13-17.

dată – dacă mai era nevoie – că în acest domeniu subiectele par nepuizabile și uneori neașteptate. Grupele mari tematice în care au fost grupate materialele credem că reflectă cel mai bine liniile de interes ale istoriografiei în domeniul imaginarului național : *De la Imperiul Roman la națiunile moderne : ideea de națiune și de latinătate ; Lingvistica și ideea națională ; Societățile Vechiului Regim : mituri fondatoare și modele formatoare (secolele XII-XVII) ; Criza conștiinței europene și noile mitologii naționale ; Evoluția sentimentului național în literatura franceză (secolele XIX-XX) ; Conștiința identității în lumea francofonă contemporană.*

Aceste lucrări de teoretizare a problemei ajută la crearea cadrului conceptual necesar analizei. Ceea ce ne-am propus noi fiind o aplicare a acestor concepte la cazul concret al școlii primare, vom încerca în continuare să trecem în revistă câteva din preocupările istoriografiei în ceea ce privește rolul educației și al instituțiilor de învățământ în impunerea identității naționale și în formarea naționalismelor moderne.

Școala și tot angrenajul instituțional și uman ce o înconjoară preocupă din ce în ce mai mult lumea științifică a ultimelor decenii. Recunoscându-se rolul major al școlii în educație și mai ales în fenomenul aculturației, atenția istoricilor se concentrează asupra mecanismelor externe și interne ce fac să funcționeze mai eficient sau mai puțin eficient diversele sisteme educative. Se renunță tot mai mult la modalitatea descriptiv-factologică cu care eram obișnuiți să găsim tratată istoria învățământului, la punerea cap la cap a unor date seci, ordonate doar cronologic. Deși nu se neagă utilitatea unor asemenea lucrări în constituirea unor baze de date pentru cercetările ulterioare, tendința este de a depăși această etapă prin rafinarea problematicii și a metodelor. Tot mai mult se observă faptul că istoria mentalităților, sociologia, antropologia, semiotica își dau mâna în cercetarea problemelor procesului educativ. În centrul analizei trec tot mai mult implicațiile școlarizării asupra unei comunități/societăți, faptele brute fiind privite în primul rând prin prisma conexiunilor cu celelalte aspecte ale vieții sociale, economice, politice și culturale. Privită ca un fenomen viu, vibrând la impulsurile sociale, și nu ca o masă amorfă compusă dintr-o succesiune de legi, programe, profesori și elevi, școala este considerată tot mai mult unul dintre elementele vitale ale evoluției unei societăți. Creuzet în care se plămădesc conștiințe și se formează idei, concepții și preconcepții, imagini și clișee, istoriografia ultimilor ani consideră tot mai mult că ea are un rol esențial în cristalizarea a ceea ce numim conștiința comună a unei societăți. Și cum cercetarea istorică contemporană este tot mai interesată de mentalul colectiv, considerat a fi un factor esențial în înțelegerea evoluției sociale, este firească insistența asupra rolului școlii în impunerea unui anumit tip de imaginar, în educarea unui anumit tip de personalitate legat de interesele sociale prevalente la un anumit moment istoric dat. Astfel, istoriografia contemporană pare tot mai interesată de analiza modelelor naționale de educație, privite ca oferte ale societății către membrii săi³⁵. O atenție deosebită este tot mai mult acordată

35. A se vedea îndeosebi actele colocviului internațional de la Sèvres din septembrie 1981, editate de Willem Frijhoff, *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle*, Paris, 1983. De asemenea, extrem de util pentru analiza rolului statului în impunerea unui model educativ și raportul dintre diversele grupuri de interes dintr-o societate în impunerea unor tipuri educative precise ni s-a părut a fi studiul lui Willem Frijhoff, *L'état et l'éducation (XVIe-XVIIe siècle) : une perspective globale*, în *Culture et idéologie dans la genèse de l'état moderne*, Actes de la Table Ronde organisée par CNRS et l'École française de Rome, Roma, 1985, pp. 99-116.

unor situații specifice cum ar fi învățământul în țările aflate sub dominație străină³⁶ sau raporturilor laic-ecclesiastic, mai ales pentru spațiile în care Biserica a avut capacitatea de a-și organiza o rețea instituțională proprie, paralelă cu cea civilă³⁷. Această situație este studiată cel mai complet în cazul Franței, unde secolul al XIX-lea și primii ani ai secolului XX au fost martorii unui adevărat război între Stat și Biserică în scopul impunerii nu atât a unei organizări școlare deosebite, cât mai ales a unui sistem de valori specific. Din bogata bibliografie dedicată acestei probleme amintim aici lucrarea reputei Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*³⁸. Autoarea își fixează discursul în contextul încercărilor elitelor republicane de a educa tinerele generații în spiritul unității națiunii în jurul idealurilor republicane, în timp ce Biserica se străduia ca prin propriul sistem să mențină viu un univers de valori centrat pe idealurile monarhice. Școala devine miza conflictului dintre cele două forțe, care o tratează ca pe cel mai eficient mijloc de presiune asupra mentalului colectiv. Studiul acestor dispute este adâncit de Christian Amalvi, care se oprește asupra divergențelor referitoare la conținutul învățământului, la manualele ce trebuiau folosite în școala primară și la eroii pozitivi și negativi ce trebuiau scoși în evidență³⁹. Această „ceartă” a sistemelor de valori ne poate servi ca element de comparație în tratarea raporturilor stabilite între Biserica ortodoxă și statul român în impunerea identității românești moderne.

Însă problema care interesează în cel mai înalt grad pe istoricii ultimilor ani pare a fi aceea a rolului școlii în procesele de aculturație, măsura în care ea contribuie la difuzarea unor noi modele culturale în diverse straturi sociale. Analiza se focalizează tot mai mult pe determinarea modalităților prin care învățământul poate să realizeze mutații în memoria colectivă în scopul spargerii solidarităților tradiționale și impunerii solidarității naționale. Realizarea obiectivului de impunere a noilor solidarități este un proces care cuprinde mai multe aspecte. Este vorba mai întâi de stabilirea strategiei educative, care presupune, pe de o parte, extragerea din vastul material oferit de istorie, geografie, literatură și, eventual, de alte discipline numai a acelor elemente ce pot servi obiectivelor propuse din punct de vedere didactic și ideologic, și, pe de altă parte, asamblarea și situarea lor într-un context convenabil. După stabilirea strategiei pedagogice⁴⁰, se pune problema asigurării căilor și mijloacelor de implementare a politicii școlare. Analiza

36. De exemplu Czeslaw Majorek, *Schooling in a Conquered Society. Austrian Educational Policy in Galicia 1772-1848*, în *L'offre d'école...*, pp. 35-41.

37. Amintim Simonetta Soldani, *The Conflict Between Church and State in Italy on Primary Education in the Period Following Unification (1860-1877)*, în *L'offre d'école...*, pp. 97-110; Donald K. Jones, *The Movement for Secular Elementary Education in Great Britain in the XIXth Century*, în *L'offre d'école...*, pp. 83-94; Paul Gerbod, *De l'influence du catholicisme sur les stratégies éducatives des régimes politiques français de 1806 à 1906*, în *L'offre d'école...*, pp. 233-242; Jordi Monés i Pujol-Busquets, *Le laïcisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIXe siècle*, în *L'offre d'école...*, pp. 327-339.

38. Prima ediție a apărut în 1963, a doua – revăzută – în 1982.

39. Christian Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France: recherches iconographiques sur le Panthéon de la Troisième République*, Paris, 1979; *idem*, *Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914)*, „Revue historique”, 262, nr. 532, 1979, pp. 359-398.

40. A se vedea, de exemplu, Robert J. Havighurst, *How Education Changes Society*, în Elgin F. Hunt, Jules Karlin, *Society Today and Tomorrow*, New York, 1967, pp. 234-240; André Guillain, *L'éducation et le problème de l'unité nationale. Analyse comparée de deux exemples: l'Empire*

istoriografiei se concentrează asupra legislației școlare⁴¹, a organizării rețelelor școlare de stat, controlul conținutului învățământului prin supravegherea atât a creării și difuzării cărților școlare⁴², cât și a pregătirii viitoarelor cadre didactice⁴³. Amintim de asemenea una din lucrările considerate deja clasice pentru modalitatea de analiză a procesului de formare a identității naționale franceze, cea a lui Eugen Weber⁴⁴. Tezele sale referitoare la agenții aculturației și schimbării au fost preluate, aplicate la alte spații culturale, verificate sau infirmate⁴⁵.

O atenție deosebită este acordată de istoriografia ultimilor ani învățământului istoriei, disciplină considerată a avea un însemnat potențial în constituirea culturii comune, în gena afectelor și în general în modelarea conștiințelor. Miza considerabilă a memorării trecutului determină elitele sociale, politice și culturale să intervină în selectarea și asamblarea faptelor istorice, astfel încât să influențeze formarea tinerelor generații într-un sens pe care ele îl consideră optim pentru interesele generale ale societății, dar care trebuie în același timp să corespundă intereselor generale ale acestei elite. Interesul pentru aceste probleme se vedește în organizarea în 1981 a unui colocviu internațional cu tema *manuale de istorie și memorie colectivă*⁴⁶. Problematika extrem de variată s-a derulat atât în jurul analizei manualelor de istorie, cât și al practicilor, intențiilor și efectelor învățământului de istorie: cazul trecutului, propuneri pentru prezent, învățământul istoriei și memoria, memorie, identitate, viață socială. O semnalare deosebită considerăm că merită articolul Mariellei Colin cu privire la raportul dintre dezvoltarea statului național italian și noul tip de educație propus de acesta⁴⁷. Conform părerii justificate și bine susținute a autoarei, elita politică transformă școala în instrumentul „noii socializări a copilului și în mijlocul privilegiat al unității intelectuale și morale a țării”⁴⁸. Unificarea națională nu înseamnă numai act politic, ci și coeziune socială. Noua memorie colectivă bazată pe istoria națională urmărește să transforme italienii „într-o

allemand et les Etats-Unis, în L'offre d'école..., pp. 153-161; Marc Depaepe, *L'apport de l'histoire de l'éducation à la définition des politiques éducatives. Quelques réflexions méthodologiques, în L'offre d'école...*, pp. 15-31.

41. Amintim, cu titlu de exemplu, studiul lui Alexis Dimaras pe cazul grec, *The Central Government and the Formulation of Educational Policy in Greece in the Early XIXth Century*, în *L'offre d'école...*, pp. 75-80.
42. Alain Choppin, *La législation ses manuels scolaires de la révolution à nos jours*, „Les cahiers aubois d'histoire de l'éducation”, nr. special 10-a, 1988, pp. 11-20; Christian Amalvi, *Les ouvrages d'histoire de la Maison Hachette (livres pédagogiques et de vulgarisation)*, „Les cahiers aubois d'histoire de l'éducation”, nr. special 10-a, 1988, pp. 109-124.
43. Fabienne Reboul-Scherrer, *La vie quotidienne des premiers instituteurs, 1833-1882*, Paris, 1989.
44. Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, 1976; a se vedea în mod special capitolul „Civilizing in Earnest: Schools and Schooling”, pp. 303-338.
45. A se vedea studiul de caz: T.P. Bancroft, *The Peasants into Frenchmen? The Case of the Flemish in the North of France. 1860-1914*, „European Review of History – Revue européenne d'Histoire”, vol. 2, nr. 1, 1995, pp. 31-43.
46. Lucrările colocviului au fost publicate sub îngrijirea lui Henri Moniot sub titlul *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berna, 1984.
47. Mariella Colin, *Mémoire collective et changement des mentalités: livres d'école et enseignement de l'histoire en Italie de 1860 à 1900*, în *Enseigner l'histoire...*, pp. 173-185.
48. *Ibidem*, p. 183.

națiune modernă în măsura în care ei vor vorbi limba națională și nu diversele dialecte, vor folosi sistemul metric zecimal și nu unitățile de măsură locale, se vor simți mai legați de patrie și de rege decât de sfântul local... Astfel se vor naște bunii lucrători, bunii cetățeni și bunii soldați pe care-i visează autorii cărților de școală primară”⁴⁹.

Unul dintre mijloacele fundamentale utilizate în cadrul procesului de învățământ este manualul școlar. Acesta „este fără îndoială unul dintre martorii privilegiați ai ambițiilor, incertitudinilor și dificultăților disciplinei istorice (și nu numai, am adăuga noi). El nu s-a situat niciodată în afara timpului într-o obiectivitate senină și inexpugnabilă. El dezvăluie în felul său diversele componente ale contextului politic și socio-cultural al epocii în care s-a născut și a trăit”⁵⁰. Se observă tot mai mult în istoriografia ultimelor decenii tendința alcătuirii unor repertorii de cărți didactice pe discipline de învățământ. Exemplar din acest punct de vedere este proiectul francez coordonat de Alain Choppin, expresie a percepției acute pe care lumea științifică franceză o are asupra însemnătății cărților de școală pentru cercetarea istorică. Nu este vorba de simple bibliografii, ci de reale instrumente de lucru, care cuprind date tehnice despre carte (autor, titlu, ediție, editură, număr de pagini, ilustrații, tiraj), despre autor, despre sursele de inspirație în măsura în care acestea pot fi surprinse, difuzarea, atitudinea autorităților față de manualul respectiv, receptarea sa în diferite regiuni și medii sociale⁵¹. Amintim în acest context și exemplara contribuție a aceluiași cercetător francez referitoare la modalitățile de abordare a istoriei cărților școlare⁵².

Marcantă a fost în ultimul timp și tendința de a se studia cu precădere conținutul manualelor, informațiile și imaginile pe care acestea le vehiculează și impactul pe care îl pot avea asupra memoriei colective⁵³. Populată intens de mituri și clișee, aceasta din urmă transportă de-a lungul timpului o puternică încărcătură imagistico-națională, care se manifestă în cele mai neașteptate forme și momente. Istoricii își pun tot mai mult întrebarea de unde provin aceste imagini și atitudinile determinate de ele? Ce pondere are școala în formarea și transmiterea lor? Cum se întrepătrund în geneza lor diversele tipuri de educație? Cum se perpetuează ele și cum rezistă la diversele presiuni culturale, eventual divergente? Iată numai câteva întrebări la care a încercat să răspundă, la capătul unei minuțioase anchete, Christian Amalvi. Pentru a surprinde rolul imaginilor difuzate de manualele școlare în geneza memoriei colective a diverselor grupuri sociale, el își alege o serie de personaje și evenimente din istoria Franței și urmărește evoluția în timp a prezentării lor, atât în cărțile de școală, în istoriografie, cât și în literatură sau discurs politic. Autorul încearcă să descifreze ce se ascunde în spatele variațiilor de atitudine, felul cum aceste personaje și evenimente au fost utilizate de către diversele grupuri politice și culturale, felul cum ele au fost glorificate sau respinse, în funcție de interesele

49. *Ibidem*, pp. 183-184.

50. Paul Gerbod, *Pour une histoire des manuels d'histoire*, în *Mélanges René van Santerbergen*, nr. special, „Cahier du Cléo”, p. 216.

51. Proiectul este descris de Alain Choppin, *Pour une histoire des moyens éducatifs : la production des manuels scolaires en France*, „L'information Historique”, 45, 1983, pp. 137-139.

52. *Idem*, *L'histoire des manuels scolaires : une approche globale*, „Histoire de l'éducation”, nr. 9, 1980, pp. 1-35.

53. În înțelegerea problemelor memoriei colective de mare ajutor ne-au fost: Gérard Namer, *Mémoire et société*, Paris, 1987; Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, 1988.

conjuncturale sau statornice ale acestor grupări⁵⁴. Cercetările lui Amalvi ne sugerează drumul parcurs de la istoricul creator de mituri la istoricul descifrător al acestora, care se străduie să se desprindă de ele și să le înțeleagă.

De un deosebit interes se bucură studiul contribuției manualelor școlare în geneza naționalismelor balcanice. Trebuie însă remarcat faptul că, tratând această problemă, de obicei istoricii nu se opresc numai la studiul cărților didactice, ci încearcă să surprindă contextul politic și cultural în care acestea au funcționat, și mai ales sistemul școlar în care erau încadrate. Amintim astfel lucrarea reputatului istoric Charles Jelavich asupra manualelor școlare din spațiul ex-iugoslav⁵⁵. După ce prezintă sistemele de educație sârb, croat și sloven, cu referințe asupra legilor învățământului și asupra nivelului de instruire, autorul își propune să determine ce cunoștințe își însușeau tinerii sârbi, croați și sloveni despre națiunea proprie și despre ceilalți slavi sudici. Sunt analizate manualele de gramatică, literatură, geografie și istorie utilizate în anii premergători primului război mondial. Autorul este interesat să surprindă măsura în care cunoștințele însușite în și prin școală au generat sau nu sentimentul iugoslavismului. În aceeași direcție a integrării manualului școlar în mediul socio-politic-cultural în care a fost creat și a funcționat se înscrie și lucrarea Christinei Koulouri⁵⁶. De aceea, autoarea consideră justificat să-și înceapă analiza cu o prezentare a organizării sistemului școlar în Grecia înainte și după 1834. Apoi un întreg capitol este dedicat autorilor de manuale de istorie și geografie. Schema propusă de autoare se poate constitui într-o eficientă sugestie de lucru, urmărindu-se: statutul profesional al autorilor (dacă sunt sau nu cadre didactice și unde), gradul de instruire, măsura legăturii cu cultura occidentală sau, eventual, cu alte arii de civilizație, vârsta la care au scris primul manual, cariera și realizările în alte domenii. A doua parte a analizei este dedicată analizării manualelor de istorie și geografie. Credem că se cuvine să amintim aici și culegerea de studii *Warfare, Patriotism, Patriarchy. The Analysis of Elementary School Textbooks*⁵⁷, chiar dacă numai ca sugestie metodologică, deoarece spațiul temporal acoperit aparține secolului XX.

Uneori discursul științific asupra conținuturilor învățământului capătă noi valențe, îndreptându-se tot mai mult spre o analiză de tip semiotic. Astfel, este urmărit raportul dintre semnificația diverselor materiale folosite în școală, pe de o parte, pentru cei ce le-au produs și, pe de altă parte, pentru cei ce le receptează. Amintim astfel demersul ce aparține lui Marie-Christine Kok-Escalles⁵⁸. În lucrarea amintită, autoarea își propune o analiză a elementelor ce concură la realizarea procesului educativ. Sunt decodificate semnificațiile legislației și reglementărilor școlare, ale manualelor, ale tipurilor de discurs

54. Christian Amalvi, *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale*, Paris, 1988. Sunt analizate atitudinile față de Vercingetorix, Roland, Hugo Capet, Filip August, Etienne Marcel, Jacquerie, Revoluția franceză.

55. Charles Jelavich, *South-Slav Nationalism – Textbooks and Yugoslav Union Before 1914*, Columbus, 1990.

56. Christina Koulouri, *Dimensions idéologiques de l'historicité en Grèce (1834-1914). Les manuels scolaires d'histoire et de géographie*, Berna, 1991.

57. Dijana Plut, Ruzica Rosandic, Vesna Pesic, Dubravka Stojanovic, Isidora Jaric, *Warfare, Patriotism, Patriarchy. The Analysis of Elementary School Textbooks*, Belgrad, 1994.

58. Marie-Christine Kok-Escalles, *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire : France 1876-1912*, Berna, 1988.

școlar, ale temelor școlare și chiar ale spațiului școlar privit din punctul de vedere al localurilor în care se învață.

Fără a ne propune să epuizăm unghiurile deosebit de variate, uneori chiar neașteptate, din care sunt analizate manualele școlare⁵⁹, vom aminti două abordări de tip comparatist. Este vorba mai întâi despre o analiză a lecturii școlare în raport cu celelalte tipuri de lectură (la biserică, în bibliotecă, a ziarelor)⁶⁰. Apoi, credem că trebuie amintit și demersul lui Marc Ferro⁶¹, care studiază în mod comparat felul în care este utilizată istoria în educarea copiilor în diverse spații culturale. Cu ajutorul informațiilor extrase din manuale, cărți de popularizare, benzi desenate, filme și romane istorice, ca și al celor oferite de memoria colectivă, autorul realizează o analiză paralelă a istoriei oficiale instituționalizate de elite și impuse prin politica educativă și a istoriei „contra-instituționale” povestite acasă. Relevante sunt astfel mai ales cazurile Poloniei, Armeniei și coloniilor franceze din Africa, unde tinerii elevi negri învățau despre „nos ancêtres les Gaulois”.

Se observă un interes crescând al istoriografiei occidentale pentru disecarea minuțioasă a problemelor ce țin de „inventarea tradiției”⁶² sau de atitudinile față de construirea identităților naționale și culturale⁶³.

Tabloul preocupărilor este vast și pastelat. Istoricul trebuie să citească și să surprindă comparațiile, sincroniile și diacroniile. Care este însă baza pe care se poate construi o lucrare despre școală și identitate națională în spațiul românesc? Fragilă. Deși orice privire, cât de fugară, aruncată asupra bibliografiei învățământului românesc nu poate să nu surprindă o mare bogăție de titluri. Istoria școlii românești pare a se dovedi un teren extrem de maleabil și de primitiv. Și așa și este. Parcurgerea revistelor de specialitate ale muzeelor dovedește faptul că acestea sunt gazde generoase pentru cercetări în acest domeniu, un număr mare de materiale fiind dedicate istoriei școlii românești. Dar, în general, cea mai mare parte a lor este tributară istoriei descriptivist-factologice a evoluției sistemului de învățământ sau a instituțiilor școlare. Departe de noi gândul de a nega importanța acestei modalități de abordare a problemei, o bază de date în acest domeniu fiind extrem de necesară, mai ales că unele dintre cercetările în domeniu sunt bazate pe minuțioase cercetări de arhivă.

Istoriografia străină a fost destul de puțin interesată de problemele raportului dintre formarea identității naționale românești și școală. În general, istoricii străini au fost

59. Amintim monografia pertinentă și stimulatorie în comparații a lui Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République 1870-1914 (discours et idéologie)*, Paris, 1979; de asemenea, numărul triplu din „Cahiers auboïs d'Histoire d'Education”, nr. 10 a-b-c, 1988, dedicat special cărții școlare. Se cuvine adăugat faptul că în Germania există la Braunschweig un institut de cercetare a manualelor pe plan internațional, Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, care editează seria *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*.

60. Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, f.a.

61. Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, 1986 (prima ediție a apărut în 1981).

62. Eric Hobsbawm, Terence Ranger (ed.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, 1995; prima ediție a fost publicată în anul 1983, pentru ca apoi să cunoască încă 10 ediții succesive.

63. Tamás Hofer, *Construction of the „Folk Cultural Heritage” in Hungary and Rival Versions of National Identity*, „Ethnologia Europaea”, 21, 1991, pp. 145-170.

ispitiți în mod special de naționalismul elitelor politice și culturale, mai mult decât de formarea memoriei colective. Cu toate acestea, informații și sugestii extrem de utile asupra interferențelor dintre cultura elitelor și cultura de masă am întâlnit în lucrările lui John C. Campbell⁶⁴, Gerald J. Bobango⁶⁵, Paul E. Michelson⁶⁶. Importantă metodologic, dar mai ales din punctul de vedere al comparațiilor pe care le permite, ni s-a părut a fi și lucrarea lui Klaus Heitmann⁶⁷.

Revenind la istoriografia românească, amintim în primul rând o lucrare pe care am oscilat dacă să o plasăm la istoriografia problemei sau la izvoare, ea reprezentând câte ceva din ambele variante. Este vorba despre temerara încercare a lui V.A. Urechia de a alcătui o amplă istorie a școlii românești în prima jumătate a secolului al XIX-lea⁶⁸. Deși au trecut atâția ani peste ea, deși o serie de erori au fost corectate și alte documente au îmbogățit sau clarificat diverse aspecte, ea își păstrează utilitatea fiind încă baza de începere a lucrului în șantierul istoriei învățământului. La aceasta se adaugă monografia sa dedicată școlii satești⁶⁹. Dintre istoriile generale ale învățământului românesc, lucrarea lui Nicolae Iorga⁷⁰ pare și astăzi la fel de proaspătă, iar condeiul iute lasă încă în urma sa o sumedenie de sugestii și tărâmurile de cercetat. Spre deosebire de viața monografie amintită, recentul compendiu de istoria învățământului românesc⁷¹ este doar un îmbătrânit auxiliar plin de informații, util în cunoașterea primară, dar lipsit de forța analizei și steril în subtilități calitative. Mai grav, destule dintre aprecieri și concluzii sunt cel puțin discutabile. Oricum, el pare să continue linia rigidă a lucrărilor de sinteză anterioare⁷².

64. John C. Campbell, *French Influence and Rise of Romanian Nationalism*, New York, 1971 ; prima ediție a apărut în anul 1940. Autorul pornește de la ideea că „a studia naționalismul românesc înseamnă a arunca un ochi mai mult la școală, la clubul de lectură sau la casele de edituri, decât la câmpul de bătălie sau la piață” (p. 22), motiv pentru care el se ocupă în analiza sa și de raportul dintre sistemul educațional și influența franceză.

65. Gerald J. Bobango, *The Emergence of the Romanian National State*, New York, 1979.

66. Paul E. Michelson, *Conflict and Crisis. Romanian Political Development, 1861-1871*, New York, Londra, 1987 ; *idem*, *Myth and Reality in Romanian National Development*, *International Journal of Rumanian Studies*, vol. 5, nr. 2, 1987, pp. 5-33 ; *idem*, *Themes in Modern and Contemporary Romanian Historiography*, în Stanislaw J. Kirshbaum (ed.), *East European History. Selected Papers of the Third World Congress for Soviet and East European Studies*, Columbus, 1988, pp. 27-40.

67. Klaus Heitmann, *Imaginea românilor în spațiul lingvistic german, 1775-1918*, București, 1995.

68. V.A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800-1864*, vol. I-IV, București, 1892-1901.

69. *Idem*, *Școlile satești în România. Istoricul lor de la 1830-1867 cu anesarea tuturor documentelor relative la cestiune*, București, 1868.

70. Nicolae Iorga, *Istoria învățământului românesc*, București, 1928 ; a se vedea și ediția îngrijită, studiu introductiv și note de Ilie Popescu-Teiușan, București, 1971.

71. *Istoria învățământului din România*, vol. II (1821-1918), București, 1993.

72. *Din istoria pedagogiei românești. Culegere de studii*, București, vol. I, 1956, vol. II, 1966, vol. III, 1967, vol. IV, 1969 ; *Istoria învățământului din România. Compendiu*, București, 1971 ; Gheorghe Pirnuță, *Istoria învățământului și gândirea pedagogică din Țara Românească (sec. XVI-XIX)*, București, 1971. La aceste lucrări adăugăm Ștefan Bărsănescu, Florela Bănărescu, *Dicționar cronologic. Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*, București, 1978.

Atât în perioada interbelică, cât și după al doilea război mondial, un mare număr de contribuții au vizat istoria școlii românești în perioade istorice mai restrânse⁷³ sau în anumite zone geografice⁷⁴; au fost elaborate și un număr însemnat de monografii ale instituțiilor de învățământ⁷⁵, biografiile ale cadrelor didactice⁷⁶. Menționăm separat studiul

73. Dan Berindei, *Învățământul românesc în anii unirii Țărilor Române (1856-1862)*, „Revista de pedagogie”, VIII, nr. 1, 1959, pp. 74-92; Gheorghe Iscru, *Legiferarea organizării învățământului în Țara Românească în anii 1831-1834*, în *Contribuții la istoria învățământului românesc. Culegere de studii*, București, 1970, pp. 161-190; Idem, *Contribuții privind învățământul la sate în Țara Românească până la jumătatea secolului al XIX-lea*, București, 1975; Dan Berindei, *Cultura națională română modernă*, București, 1986, cap. I, *Lumina învățaturii*; N. Adăniloae, *Învățământul primar rural în perioada 1859-1918 (Începuturi, legislație, dezvoltare)*, RI, t. 1, nr. 3, 1990, pp. 209-233; Nicolae Isar, *Învățământul în dezbaterile parlamentului (1871-1876). De la Christian Tell la Titu Maiorescu*, SMIMod, IX, 1995, pp. 49-76.
74. Radu Perianu, *Istoria școalelor din orașul și județul Brăila, 1832-1864*, București, 1941; Gheorghe Pîrnuță, Ion T. Radu, Ion Lupu, *Învățământul în Muscel în secolele XVII-XIX*, București, 1968; N. Andrei, Gh. Pîrnuță, *Istoria învățământului din Oltenia*, vol. 1-2, Craiova, 1981; Nichita Adăniloae, *Învățământul primar sucevean în epoca modernă*, București, 1988. Din numărul mare de articole selectăm, cu titlu de exemplu, pentru a oglindi varietatea preocupărilor: Ilie Popescu-Teiușan, *Înființarea de școli sătești în Oltenia de către sătenii înșiși înainte de 1838*, „Revista Arhivelor”, 7, nr. 2, 1964, pp. 155-162; P. Roman, S. Diaconu, *Despre începuturile învățământului în satele de la sud-vest de București (1838-1848)*, „Revista de pedagogie”, 14, nr. 8, 1965, pp. 56-73; Margareta Savin, *Unele date privind învățământul bucureștean în perioada 1848-1864*, „Materiale de istorie și muzeografie”, 1967, 5, pp. 303-307; C. Dumitrescu, *Învățământul sătesc în județul Argeș (1838-1848)*, „Studii și comunicări Pitești”, IV, 1972, pp. 315-336; Mihai Oproiu, Toma Svințiu, *Contribuții la studiul învățământului public din județul Dâmbovița. Învățământul public și particular din orașul Târgoviște în perioada regulamentară*, „Acta Valahica”, vol. 3, 1972, pp. 319-334; *Contribuții la studiul învățământului public din județul Dâmbovița. II. Învățământul sătesc în perioada regulamentară*, „Scripta Valahica”, vol. IV, 1973, pp. 331-338; Spiridon Cristoccea, *Contribuții la cunoașterea învățământului public sătesc în județul Muscel între anii 1838-1848*, „Studii și comunicări Pitești”, V, 1980, pp. 276-302; C. Dumitrescu, *Învățământul sătesc în județul Argeș (1848-1864)*, „Studii și comunicări Pitești”, 1980, V, pp. 303-310; Dumitru Marin, Iulia D. Marin, *Despre evoluția învățământului vasluian până la 1859*, AIIAI, 1980, XVII, pp. 603-608; Victor Marinovici, *Contribuții la cunoașterea începuturilor învățământului public sătesc în județul Bacău (1858-1865)*, „Carpica”, 1983, XV, pp. 209-217; Nichita Adăniloae, *Învățământul muscelean între anii 1859-1877*, „Studii și comunicări. Muzeul Câmpulung Muscel”, 1984, nr. 3, pp. 165-177; Vasile Cărăbiș, *Câteva date despre învățământul din Târgu-Jiu la jumătatea secolului al XIX-lea*, „Litua”, nr. 3, 1986, pp. 476-481.
75. Gheorghe Adamescu, *Istoria Seminarului „Veniamin” din Iași (1803-1903)*, București, 1904; V. Petrovanu, *Istoricul Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași*, partea I-II, Iași, 1928; Alexandru Popescu, *Școala primară de băieți nr. 2 Ploiești*, Ploiești, 1936; Nicolae Andrei, *Ani de lumină. Istoria liceului „Nicolae Bălcescu” din Craiova (1826-1976)*, Craiova, 1976; Dan Bădărău, *Academia Mihăileană (1835-1848). Menirea patriotică a unei instituții de învățământ*, Iași, 1987.
76. N. Bănescu, V. Mihăilescu, *Ioan Maiorescu*, București, 1912; Petrache Poenaru, Ion Eliade-Rădulescu, *Gheorghe Lazăr*, cu o introducere de G. Bogdan-Duică, București, 1923; George Potra, *Petrache Poenaru, ctitor al învățământului în țara noastră*, București, 1963; T. Georgescu, E. Băldescu, *Ctitori de școală românească. Secolul al XIX-lea*, București, 1971; Gheorghe Pîrnuță, *Învățători și profesori în revoluția de la 1848*, București, 1976;

dedicat de Gabriel Bădărău învățământului public din Moldova⁷⁷, exemplar pentru modalitatea în care autorul urmărește modul de angrenare a sistemului școlar în societatea ce l-a generat și dezvoltat. Cercetătorii istoriei învățământului românesc au mai avut în atenție atât problema creării și funcționării învățământului pentru fete⁷⁸, cât și pe cea a pregătirii cadrelor didactice⁷⁹.

După această sumară trecere în revistă a problemelor generale ce au stat în atenția cercetătorilor istoriei învățământului românesc, ne permitem să remarcăm lipsa atât a unor prozopografii dedicate corpului didactic, cât și a unor studii care să îmbine cercetarea istorică cu statistica și sociologia, pentru a oferi portretul colectiv al profesorului, tipologia sa geografică, socială, profesională, intelectuală⁸⁰.

În ceea ce privește analiza rolului școlii în societatea românească a secolului al XIX-lea, observăm în istoriografia ultimelor decenii două direcții de abordare. În prima, mai puțin fericită, atenția cercetătorilor s-a centrat cu precădere asupra influenței sistemului de învățământ asupra educației patriotice și asupra rolului școlii în desfășurarea unor evenimente concret istorice⁸¹. În general, scopul analizei nu era de a descoperi mecanismele și direcțiile prin care școala acționa asupra mentalului colectiv, ci de a demonstra că aceasta avea ca scop principal educația național-patriotică, toate energiile fiind

N.C. Enescu, *Gheorghe Asachi organizatorul școlilor naționale în Moldova*, București, 1962; Marin Stoica, *Ion Maiorescu*, București, 1967; N.C. Enescu, *Gheorghe Săulescu, Dimitrie Pop, Anton Velini*, București, 1970; Ilie Popescu-Teiușan, Vasile Netea, *August Treboniu Laurian*, București, 1970; Ilie Popescu-Teiușan, *Pedagogi și oameni de școală din România. Mic dicționar*, București, 1975; selectăm dintre articolele dedicate oamenilor de școală: N. Bănescu, *Un dascăl uitat: Grigore Pleșoianu*, AARMSI, seria II, t. XXXVII, nr. 13, pp. 337-383; Ilie Popescu-Teiușan, *Un dascăl iluminist de la începutul secolului al XIX-lea. Stanciu Căpățineanu*, „Revista de Pedagogie”, 12, nr. 7, 1963, pp. 68-74; Nicolae Vasilescu-Capsali, *Ion Brezoiianu*, „Buridava. Studii și materiale”, 1976, nr. 2, pp. 97-101; Vasile Cristian, *Ioan Maiorescu – profesor de istorie la Iași (1842-1843)*, „Cercetări istorice”, VIII, 1977, pp. 319-321; Vasile Andrițoiu, *Candidații de învățători și înemeierea învățământului public gorjan în anii 1838-1839*, „Litua”, nr. 3, 1986, pp. 489-508; Nicolae Isar, *Iluministul Simeon Marcovici. Contribuții documentare privind viața și activitatea sa*, „Revista Arhivelor”, 1991, nr. 2, pp. 208-224.

77. Gabriel Bădărău, *Organizarea și conținutul învățământului public în Moldova între anii 1832-1848*, I-III, AIIAI, XVII, 1980, pp. 345-361; XVIII, 1981, pp. 211-231; XIX, 1982, pp. 375-393.

78. Gheorghe Pirnuță, *Documente cu privire la începuturile școlilor de fete din Țara Românească*, „Revista de Pedagogie”, XIV, nr. 2, 1965, pp. 61-71.

79. Octavian Ionescu, *Sistemul de pregătire a cadrelor didactice în România, 1859-1944*, București, 1974.

80. Atât studiul lui Iuliu Moisil, *Românii ardeleni din Vechiul Regat și activitatea lor până la războiul întregirii neamului, Transilvania, Banatul, Crișana, Maramureșul (1918-1928)*, București, 1929, cât și cel al lui Viorel Grozav, *Profesori ardeleni dincoace de Carpați (1850-1859) (documente)*, „Revista Arhivelor”, XLI, nr. 3, 1979, pp. 312-325, cuprind numai mini-biografii. Cu titlu de model amintim cercetarea Elenei Siupur, *L'écritain roumain au XIXe siècle: typologie sociale et intellectuelle*, CREL, nr. 2, 1980, pp. 35-54.

81. Octavian Ionescu, *Lăcrămioara Ciuntu, Școala și războiul de independență*, București, 1977.

îndreptate numai și numai către această menire⁸². Cealaltă direcție se caracterizează prin încercarea de a integra problemele învățământului în angrenajul social și, în general, mișcarea de idei a societății⁸³. Pe această linie se înscrie și lucrarea lui Nicolae Isar dedicată Școlii de la Sf. Sava⁸⁴, care, așa „cum indică și titlul ei, se vrea nu atât o lucrare de istorie a învățământului, cât una de istorie a ideilor. Cititorul care așteaptă să găsească în ea, adunate la un loc, toate datele privind dezvoltarea școlii de la Sf. Sava și activitatea didactică a slujitorilor ei va fi, poate, nesatisfăcut... În schimb, cititorul va afla în această lucrare aspecte mai puțin cercetate în monografiile anterioare : va afla în primul rând o analiză aprofundată a gândirii social-politice a dascălilor reprezentativi de la Sf. Sava, a modului în care ei au receptat spiritul vremii, a poziției lor față de problemele care au frământat societatea românească într-o etapă decisivă a mișcării de reînnoire națională, cum a fost aceea între 1818 și 1859”⁸⁵. Meritul principal al lucrării rămâne publicarea în anexă a unui număr însemnat de cuvântări școlare (14), multe dintre ele uitate sau mai greu accesibile, a unor scrisori ale stolnicului Voicu Periețeanu către Eufrosin Poteca, păstrate în manuscris la Biblioteca Academiei, și a unor articole publicate în anii 1857-1858 de Constantin Bosianu, George Costaforu și Vasile Boerescu.

O altă direcție a cercetărilor vizând școala românească o constituie studierea concepției unor personalități politice sau culturale asupra rolului învățământului și educației⁸⁶.

-
82. Exemplificăm cu titlurile primelor două capitole ale lucrării O. Ionescu, L. Ciuntu, *op. cit.* : I. *Ideea de educație în spirit național-patriotic și de independență la oamenii de școală în primele trei pătrări ale secolului al XIX-lea* ; II. *Rolul școlii în formarea conștiinței naționale a luptătorilor pentru cucerirea independenței*. A se vedea și studiul lui Gheorghe Pîrnuță, *Educația patriotică în concepția oamenilor școlii din prima jumătate a secolului al XIX-lea*, „Revista de pedagogie”, XXI, nr. 4, 1972, pp. 96-100, în care activitatea oamenilor de școală este analizată numai din punctul de vedere al educației patriotice.
83. Paul Cornea, *Originile romantismului românesc. Spiritul public, mișcarea ideilor și literatura între 1780-1840*, București, 1972 ; Vasile Cristian, *Contribuția istoriografiei la pregătirea ideologică a revoluției române de la 1848*, București, 1985.
84. Nicolae Isar, *Școala națională de la Sf. Sava și spiritul epocii (1818-1859)*, București, 1994.
85. *Ibidem*, p. 3.
86. N. Iorga, *Barbu Știrbei ca educator*, în *Despre Barbu Dimitrie Știrbei. Recunoașteri și mărturii, publicate cu prilejul desvelirii statuii de la Craiova*, Vălenii de Munte, 1913, pp. 17-27 ; Eugenia Marinescu, *Gheorghe Lazăr ca pedagog național*, București, 1929 ; Gh.M. Stancu, *Gheorghe Lazăr, pedagog național*, Brașov, 1936 ; Stela Iancu, *Ideii despre învățământ și educație la A.D. Xenopol*, „Revista de pedagogie”, 1964, XIII, nr. 11, pp. 68-83 ; Marin Stoica, *Activitatea și ideile pedagogice ale lui Ion Măiorescu (1811-1864)*, „Revista de pedagogie”, XIV, nr. 4, 1965, pp. 79-90 ; Nicolae Isar, *Activitatea lui C.A. Rosetti ca ministru al cultelor și instrucțiunii publice în 1866*, RdI, 19, nr. 6, 1966, pp. 1179-1190 ; Mioara Cimpoieș, *Mihail Kogălniceanu – militant pentru o educație în spirit național patriotic*, „Revista de pedagogie”, XVI, nr. 9, 1967, pp. 110-118 ; Marin Stoica, *Concepția lui Ion P. Eliade despre educație și învățământ*, „Revista de pedagogie”, XVI, nr. 12, 1967, pp. 66-72 ; Gheorghe Pîrnuță, *Educația patriotică în concepția oamenilor școlii din prima jumătate a secolului al XIX-lea*, „Revista de pedagogie”, XXI, nr. 4, 1972, pp. 96-100 ; Nicolae Isar, *Ideile social-politice ale lui Iosif Genilie, profesor la Colegiul național „Sf. Sava” (1831-1852)*, RdI, 26, nr. 6, 1973, pp. 1251-1262 ; Alexandru Zub, *Mihail Kogălniceanu și rolul școlii în construcția României moderne*, în *Sub semnul lui Clio. Omagiu acad. Ștefan Pascu*, Cluj, 1974, pp. 517-526 ; Florea Stănculescu, *Ecoul*