



**STUDII ȘI ARTICOLE
DE ISTORIE
LXXXIV**

2017

**SOCIETATEA DE ȘTIINȚE ISTORICE
DIN ROMÂNIA**

**STUDII ȘI ARTICOLE
DE ISTORIE
LXXXIV**

2017

CONSILIUL ȘTIINȚIFIC:

Bogdan MURGESCU (Universitatea din București) – editor general (președinte)
Christina KOULOURI (Panteion University of Social and Political Sciences, Atena)
Cătălina MIHALACHE (Institutul de Istorie „A. D. Xenopol” din Iași).
Petru NEGURĂ (Universitatea Pedagogică de Stat din Modova)
Toader NICOARĂ (Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca)
Joachim von PUTTKAMER (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
Milan RISTOVIC (Universitatea din Belgrad)
Jan SADLAK (IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, Bruxelles)
Catinca-Adriana STAN (Université Laval)
Katherine VERDERY (City University of New York)

SECRETARIAT DE REDACȚIE:

Prof. dr. Bogdan TEODORESCU
Dr. Nicolae MIHAI
Dr. Valentin MAIER

Revista „Studii și articole de istorie” este principala publicație a Societății de Științe Istorice din România. Ea apare fără întrerupere din anul 1956, până în anul 2016 fiind publicate 83 de volume. Revista se adresează atât cercetătorilor, cât și profesorilor de istorie din învățământul preuniversitar. Conținutul revistei este indexat în baza de date *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL – www.ceeol.com).

Studiile și articolele propuse spre publicare sunt supuse unei evaluări colegiale potrivit sistemului *double-blind peer-review*, dar responsabilitatea pentru conținutul fiecăruia dintre materiale revine exclusiv autorului sau autorilor acestuia. Secretariatul de redacție respinge din oficiu acele materiale care nu se încadrează tematic sau nu respectă termenele de predare ori criteriile științifice și tehnice de redactare.

Redacția

ISSN 0585-749X

CUPRINS

I. ISTORIA CREȘTINISMULUI (1517-2017)

Edit SZEGEDI: <i>Putem vorbi de luteranism în Transilvania secolului al XVI-lea?</i>	7
Maria CRĂCIUN: <i>„Historia vero sacrae et similes retineantur”: funcția imaginilor produse pentru bisericile luterane ale Transilvaniei în epoca modernă timpurie</i>	18
Sándor KOVÁCS: <i>Reforma și Biserica Unitariană</i>	39
Ildikó HORN: <i>Peter Pazmany și problemele elitei catolice din Transilvania în prima jumătate a secolului al XVII-lea</i>	54
Daniel BENGA: <i>Creștinismul mondial la cinci sute de ani de la Reformă (1517-2017). Câteva perspective istorice și repere statistice</i>	66

II. ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Valentin MAIER: <i>Instituțiile și specializările învățământului superior de chimie în perioada 1948-1974</i>	90
Mirela ROTARU: <i>Impactul crizei anilor 1980 asupra Universității din București – O încercare de analiză cantitativă</i>	102
Bogdan TEODORESCU: <i>Istoria primelor manuale de istorie postdecembriste</i>	118
Iuliana GALEȘ: <i>Evoluția școlilor cu predare în limba minorităților după 1989 în județul Timiș</i>	141
Catinca-Adriana STAN: <i>Predarea și studierea istoriei naționale în Québec: de la promovarea valorilor religioase la dezvoltarea gândirii critice</i>	151

III. DIDACTICĂ ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ISTORIEI. ANALIZE ȘI OPINII

Nicolae ȘERBAN: <i>Valorificarea istoriei locale prin activități educative</i>	166
Cristina HORNOIU: <i>Noțiuni introductive în studiul istoriei – modalități de abordare la nivelul clasei a IV-a</i>	181
Ana PREDĂ-TUDOR: <i>O perspectivă asupra noilor paradigme educaționale</i>	199
Mihai STAMATESCU: <i>Programele de istorie pentru gimnaziu: competențe vs. conștinuturi sau durata lungă vs. durata scurtă a timpului</i>	207
Daniela CURELEA: <i>Considerații privind fluxul implementare-monitorizare evaluare a proiectelor într-o unitate de învățământ liceal</i>	215
Camelia SANDU: <i>Metode alternative de învățare a istoriei – realizarea unui film documentar</i>	230

IV. MISCELLANEA

Dumitru TOMONI: <i>George Gârda (1879-1948), în slujba României Mari</i>	238
Miodrag CIURUȘCHIN: <i>Aspecte ale colaborării militare româno-sârbe în a doua jumătate a anului 1916</i>	253
Florin IORDĂCHIȚĂ: <i>O evaluare asupra dictaturii mareșalului Ion Antonescu (1940-1944)</i>	278
Bogdan VÂRȘAN: <i>Comunismul. O modernitate alternativă?</i>	305

V. RECENZII

Alex DRACE-FRANCIS, <i>Geneza culturii române moderne. Instituțiile scrisului și dezvoltarea identității naționale 1700-1900</i> , Iași, Editura Polirom, 2016. (Nicolae Mihai)	320
Mihai CHIPER, <i>Pe câmpul de onoare. O istorie a duelului la români</i> , București, Editura Humanitas, 2016. (Bogdan Teodorescu)	323
Corina TEODOR (coord.), <i>Pompiliu Teodor și lumea prin care a trecut</i> , Cluj-Napoca, Editura Mega, 2016. (Ionuț Marcu)	326
Robert J. BARRO, Jong-Wha LEE, <i>Education Matters. Global Schooling Gains from the 19th to the 21st Century</i> , Oxford & New York, Oxford University Press, 2015. (Bogdan Murgescu)	330
Robert D. Kaplan, <i>În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea</i> , București, Editura Humanitas, 2016. (Ionuț Filipescu)	333
<i>O istorie multidimensională a carierelor universitare: instituții, rețele sociale, biografii</i> , Sergiu Musteață (ed.), Chișinău, Editura ARC, 2017. (Alexandru-Murad Mironov)	337
In Memoriam Prof. Dr. Nicolae Bocșan	346
In Memoriam Prof. Elisabeta Corbescu	350

CONTENTS

I. HISTORY OF CHRISTIANITY (1517-2017)

Edit SZEGEDI: <i>Can We Speak of Lutheranism in 16th Century Transylvania?</i>	7
Maria CRĂCIUN: „ <i>Historia vero sacrae et similes retineantur.</i> ” <i>the Function of Images Made for Early Modern Transylvanian Lutheran Churches</i>	18
Sándor KOVÁCS: <i>Reformation and the Unitarian Church</i>	39
Ildikó HORN, Péter Pázmány <i>and the Problems of the Transylvanian Catholic Elite in the first half of the 17th Century</i>	54
Daniel BENGA: <i>World Christianity Five Hundred Years After the Reformation (1517-2017). Some Historical Perspectives and Statistical Landmarks</i>	66

II. HISTORY OF EDUCATION

Valentin MAIER: <i>Institutions and Specializations of the Chemistry Higher Education Between 1948-1974</i>	90
Mirela ROTARU: <i>The Impact of the 1980s Crisis on the University of Bucharest. An Attempt at Quantitative Analysis</i>	102
Bogdan TEODORESCU: <i>The History of the First post-1989 History Textbooks</i>	118
Iuliana GALEȘ: <i>The Evolution of the Minority-Language Schools in Timiș County since 1989</i>	141
Catinca-Adriana STAN: <i>Teaching and Studying National History in Quebec: From Promoting Religious Values to Developing Critical Thinking</i>	151

III. DIDACTICS AND EDUCATIONAL MANAGEMENT IN TEACHING AND LEARNING HISTORY. ANALYSES AND OPINIONS

Nicolae ȘERBAN: <i>Preserving and Promoting Local History Through Educational Activities</i>	166
Cristina HORNOIU: <i>Introductory Notions in the Study of History – Approaches for the 4th Grade</i>	181
Ana PREDA-TUDOR: <i>One Approach to the New Educational Paradigms</i>	199
Mihai STAMATESCU: <i>The History Curricula in the Secondary School: Skills vs. Content or Long Term vs. Short Term</i>	207
Daniela CURELEA: <i>Considerations On the Flow Implementation – Monitoring – Evaluation of Educational Projects in the High School</i>	215
Camelia SANDU: <i>Alternative Methods of Learning History – Making a Documentary Film</i>	230

IV. MISCELLANEA

Dumitru TOMONI: <i>George Gârda (1879-1948), Serving Great Romania</i>	238
Miodrag CIURUȘCHIN: <i>Facets of the Military Collaboration Between Romania and Serbia in the Latter Half of 1916</i>	253
Florin IORDĂCHIȚĂ: <i>Overview of the Dictatorship of Marshal Ion Antonescu (1940-1944)</i>	278
Bogdan VÂRȘAN: <i>Communism. An Alternative Modernity?</i>	305

V. REVIEWS

Alex DRACE-FRANCIS, <i>Geneza culturii române moderne. Instituțiile scrisului și dezvoltarea identității naționale 1700-1900 [The Making of Modern Romanian Culture: Literacy and the Development of National Identity]</i> , Iași, Editura Polirom, 2016. (Nicolae Mihai)	320
Mihai CHIPER, <i>Pe câmpul de onoare. O istorie a duelului la români [On the Honor Field. A History of the Duel in Romania]</i> , București, Editura Humanitas, 2016. (Bogdan Teodorescu)	323
Corina TEODOR (coord.), <i>Pompiliu Teodor și lumea prin care a trecut [Pompiliu Teodor and the World He Lived in]</i> , Cluj-Napoca, Editura Mega, 2016. (Ionuț Marcu)	326
Robert J. BARRO, Jong-Wha LEE, <i>Education Matters. Global Schooling Gains from the 19th to the 21st Century</i> , Oxford & New York, Oxford University Press, 2015. (Bogdan Murgescu)	330
Robert D. Kaplan, <i>În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea [In Europe's Shadow: Two Cold Wars and a Thirty-Year Journey Through Romania and Beyond]</i> , București, Editura Humanitas, 2016. (Ionuț Filipescu)	333
<i>O istorie multidimensională a carierelor universitare: instituții, rețele sociale, biografii [A Multidimensional History of Academic Careers: Institutions, Social Networks, Biographies]</i> , Sergiu Musteață (ed.), Chișinău, Editura ARC, 2017. (Alexandru-Murad Mironov)	337
In Memoriam Prof. Ph.D. Nicolae Boșan	346
In Memoriam Prof. Elisabeta Corbescu	350

I. ISTORIA CREȘTINISMULUI (1517-2017)

PUTEM VORBI DE LUTERANISM ÎN TRANSILVANIA SECOLULUI AL XVI-LEA?

Edit SZEGEDI*

CAN WE SPEAK OF LUTHERANISM IN 16th CENTURY TRANSYLVANIA?

(Abstract)

Starting from an incident in Brașov in 1585, when in consequence of a theological dispute between Cryptocalvinists and orthodox Lutherans, the Lutheran theologian Daniel Reipchius was removed from his office with the instigation of the Cryptocalvinist minister of the parish church, the present article attempts a new approach of the issue of Lutheran identity in Transylvania in the 16th century. The issue in debate is whether we can speak about Lutheranism in Transylvania considering the unsettled confessional situation in the Principality itself, but also in East-Central-Europe as well as in the German-Roman Empire. The issue is investigated in three steps: what could Lutheranism have meant in the 16th century; if the Reformation in Brașov can be theologically and confessionally narrowed down and how the identity of the Ecclesia Dei Nationis Saxonicae was established through the 16th century. The conclusion is that the church of Wittenbergian feature or the church of Augsburg Confession was shaped by Melancthon's theology, in which the Cryptocalvinists – the adherents of the Melancthonian theology of mediation – were dominating, so until 1615 it was not a Lutheran Church, but a church which had also Lutherans in its ranks.

Keywords: *Reformation, confessional identity, Lutheranism, Cryptocalvinism, Melancthon.*

În 1585 a avut loc la Brașov o dispută teologică despre doctrina ubicuității între Petrus Apus Bogner, prim-preotul (parohul) Brașovului, secundat de medicul Laurentius Kertzius, pe de o parte, și de predicatorul Daniel Reipchius, pe de altă parte. Parohul Brașovului și medicul Kerztius reprezentau poziția cripto-calvină, Reipchius pe cea ortodox-luterană. În urma dezbaterii s-a ajuns la o răzmeriță,

* Conf.univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Studii Europene.
Email: edit.corona@yahoo.com.

mulțimea adunată în fața bibliotecii gimnaziului atacându-i pe paroh și pe medic cu pietre. Reipchius a intervenit în apărarea adversarilor săi, calmându-i pe oamenii adunați. Totuși, datorită intervențiilor parohului, Reipchius a fost citat în fața sinodului, unde a abjurat eroarea și s-a reconciliat cu episcopul. Întorcându-se la Brașov, a fost însă suspendat din funcție. O a doua anchetă l-a exonerat, iar episcopul l-a repus în funcție¹.

Acest episod, puțin cunoscut, din istoria ecleziastică și urbană a Transilvaniei ridică o serie de probleme, printre care se află și întrebarea din titlul prezentului studiu. În primul rând, reiese că, deși există o biserică numită, de regulă, luterană, luteranii ortodocși nu reprezintă curentul dominant al acestei biserici, deoarece curentul dominant este cel cripto-calvin. În al doilea rând, luteranismul ortodox, deși marginalizat în ceea ce privește puterea, pare a fi fost totuși curentul popular, în sensul cel mai larg al termenului, în timp ce cripto-calvinismul, deși curentul aflat la putere în biserică pe care o numim luterană, nu pare a fi avut prea mulți adepți, fiind, de fapt, opțiunea teologică a unei elite intelectuale. În al treilea rând, deși Reipchius este doar destituit temporar, adepții cripto-calvinismului, care potrivit literaturii de specialitate proveneau din rândul elitelor intelectuale de sorginte umanistă de tip melanchthonian, interesați de echilibru și mediere între curentele teologice², nu erau toleranți față de adversari, fiind dispuși să revendice și să impună măsuri punitive împotriva acelor care îi contestau.

Problemele enumerate nu reprezintă decât o parte infimă a problematicii ridicate de Reformă și confesionalizare în Transilvania, în cazul de față în mediul sășesc. Însă și aceste câteva probleme ridicate de episodul din 1585 sunt greu de integrat în imaginea consacrată a situației confesionale din epoca Principatului. Potrivit celor cunoscute despre Reforma din Transilvania, în 1585 sașii ar fi trebuit să fie cu toții luterani. Însă, ce înseamnă în 1585 luteran și de ce ar fi trebuit să fie sașii luterani și nu de altă confesiune? Și, nu în ultimul rând, ce înseamnă sas în secolul al XVI-lea? Întrebarea din titlu are scopul de a provoca, însă nu este o provocare gratuită: a întreba, dacă se poate vorbi de luteranism în Transilvania secolului al XVI-lea, înseamnă a revizita istoria Reformei și a epocii post-reformatoare în perioada de consolidare a Principatului Transilvaniei.

Dacă am pus accentul pe Transilvania și nu doar pe Brașov, unde a avut loc incidentul, sau pe Pământul Crăiesc, am făcut-o doar pentru că problema luteranismului nu era strict legată nici de națiunea săsească, nici de *Ecclesia Dei Nationis Saxonicae*. Ambiguitatea confesională a caracterizat Transilvania pe

¹ *Acta Capituli Barcensis* în „Quellen zur Geschichte der Stadt Kronstadt”, VIII/2, *Annales ecclesiastici*, Kronstadt 2002, p. 233-234; Georg Haner, *Historia ecclesiarum Transylvanicarum, Francfurti et Lipsiae* 1694, p. 305-306; Georg Daniel Teutsch, *Urkundenbuch der Evangelischen Landeskirche A.B.*, în „Siebenbürgen”, II, Hermannstadt 1883, p. 254-258.

² Ernst Koch, *Der kursächsische Philippismus und seine Krise in den 1560er und 1570er Jahren* în Heinz Schilling (ed.), *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland – das Problem der „Zweiten Reformation“: wiss. Symposium des Vereins für Reformationsgeschichte 1985* (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte, 195), Gütersloh 1988, p. 61-77.

parcursul secolului al XVI-lea, nu doar epoca Reformei. Chiar denumirea de *Ecclesia Dei Nationis Saxonicae* reflectă această ambiguitate: este biserica unei națiuni – în sens premodern – și nu o biserică de o anumită orientare teologică sau care să-și asume o mărturisire de credință, de exemplu Confesiunea Augustană. Ambiguitatea se adâncește dacă luăm în calcul faptul că nu toți sașii făceau parte din națiunea săsească, cei din comitate, fiind iobagi erau excluși din națiune. Însă iobagii sași făceau parte din biserica națiunii săsești. „Sas“ în secolul al XVI-lea putea desemna realități diferite. Dacă luăm în considerare comunitățile maghiare și slavo-bulgare din biserica săsească³, atunci situația devine mult mai complexă, însă complicațiile abia acum încep.

Dacă această introducere a creat confuzie, atunci și-a atins scopul. Doar indicând măcar dificultățile cu care se confruntă cercetarea în profunzime a Reformei și a confesionalizării, este posibilă o abordare propriu-zis istorică, dincolo de exigențele ideologice ale epocilor ulterioare. De aceea, studiul de față va răspunde întrebării din titlu parcurgând următoarele etape: clarificarea conceptului de luteran, schițarea unui profil teologic al Reformei în Transilvania, în măsura în care este posibil, prezentarea evoluției bisericii al cărei denumire o vom stabili pe parcurs.

1. Ce înseamnă luteranism în secolul al XVI-lea?

Când vorbim de luteranism, ne gândim de fapt la confesiunea protestantă din secolul al XIX-lea precum și la evoluția sa din secolele XX-XXI, chiar și atunci, când ne referim la altă epocă⁴. Dacă în secolul al XIX-lea identitatea luterană putea fi ușor definită prin recursul la Confesiunea Augustană, în secolul al XVI-lea situația nu era atât de simplă, având în vedere că existau două Confesiuni Augustane, cea din 1530 și cea din 1540, diferența dintre ele fiind minoră, însă doar cea din 1530 era considerată „primaeva, immutata et pura“⁵ sau Invariata.

³ Ernst Wagner, *Die Pfarrer und Lehrer der Evangelischen Kirche A.B. in Siebenbürgen, Bd. I. Von der Reformation bis zum Jahre 1700* (Schriften zur Landeskunde Siebenbürgens, Bd. 22/I), Köln Weimar Wien, Böhlau, 1998, p. 2; Pič, J.L., Albert Amlacher, *Die dacischen Slaven und Csergeder Bulgaren*, Prag 1888, p. 262-266; Binder Pál, *Brassói magyar krónikások és barcasági evangélikus egyháztörténetek (1550-1800)* (Cronicari maghiari din Brașov și istorici luterani maghiari ai bisericii din Țara Bârsei), Szecseleváros 2000, p. 9, 20-21; idem, *Közös múltunk. Románok, magyarok, németek és délszlávok feudalizmuskori falusi és városi együttéléséről* (Trecutul nostru comun. Coabitarea rurală și urbană a românilor, maghiarilor, germanilor și a slavilor de sud în epoca feudalismului), București, Kriterion, 1982, p. 62-68.

⁴ Heinz Schilling, *Calvinism as Actor in the Early Modern State System around 1600* în: Irena Backus, Philip Benedict (ed.) *Calvin and His Influence, 1509-2009*, Oxford University Press 2011, p. 159-160.

⁵ Articuli Synodi Medieschini Celebratae anno 1615, mense Maio a die 5 usque ad 13. superintendente C.V. Dn. Zacharia Weyrauch în: *Catalogus Synodorum et Actionum* (Nachlass Karl Fabritius), ms, Arhivele Naționale, Serviciul Județean Sibiu, Colecția Brukenthal, y 1-5, Nr. 269, p. XXCV (83). Despre importanța celor două variante ale Confesiunii Augustane în delimitarea din interiorul teologilor din Wittenberg cf. Heinz Schilling, *Die Konfessionalisierung im Reich. Religiöser und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland zwischen 1555 und 1620* în: *Historische Zeitschrift* 246 (1988), p. 21.

Referința la Confesiunea Augustană nu simplifică însă lucrurile, deoarece autorul acestei mărturisiri de credință era Philipp Melanchthon. Ori receptarea teologiei melanchthoniene era una dintre chestiunile spinoase ale mișcărilor teologice care revendicaseră din moștenirea teologică a lui Martin Luther: în ce măsură și care scrieri melanchthoniene pot fi receptate și care trebuie respinse⁶? Chiar disputele în jurul scrierilor lui Melanchthon relevă un aspect important al formării identității confesionale, pe care îl regăsim și în Transilvania. Disputele teologice se învâneau nu atât în jurul teologiei lui Luther, ci mai degrabă a lui Melanchthon.

Luteran în secolul al XVI-lea însemna deci altceva decât adeptul teologiei lui Luther sau a urmașilor săi spirituali. De fapt, luterani se găseau în toate curentele reformatoare, căci Luther era o referință fundamentală inclusiv la antitrinitarieni⁷. Receptarea teologiei lui Luther chiar și la nivelul contemporanilor era însă dificilă⁸, deoarece, spre deosebire de Calvin, reformatorul din Wittenberg nu a scris niciodată o sinteză a teologiei sale, comparabilă cu *Institutio Christianae Religionis*. Prin urmare, teologia lui Luther necesită o muncă de reconstituire din varii lucrări, ținând seama de context și de evoluția gândirii reformatorului⁹. La această se adaugă asumarea contradicțiilor interne¹⁰. Aceste dificultăți au dus la transformarea lui Luther într-o autoritate mai degrabă citată decât citită, iar de citit era mai cu seamă prin filtrul melanchthonian: metoda loci communes era mai ușor de asimilat și practicat decât reconstituirea migăloasă din diferite scrieri răzlețe¹¹. Aceasta nu însemna că Luther nu mai era citit, însă chiar și cei care se revendicau drept moștenitorii spirituali ai reformatorului nu îl considerau singura autoritate¹². Este drept, ceva asemănător se întâmplase și cu receptarea lui Calvin¹³, însă calvinismul nu a cunoscut luptele teologice interne vehemente dintre adepții lui Luther.

⁶ *Acta Formulae Concordiae in: Rerum Germanicarum tres selecti imprimis de vitis et factis Caroli Magni Imperatoris, nec non Witikindi Magni, Regni Saxonum, hactenus desiderati, accesserunt etiam Guilielmi Budaei, Doct. Med. Thanatologia, item Capitulatio Osnabrugensis cum Catalogo omnium Monasteriorum Ecclesiarumque in Episcopat Osnaburgensi, et tandem Acta Formula Concordiae in Coenobio Bergensi revisae, quibus praefixa est Praefatio Johan. Georg. Lenckfeldi, Pastor. Primar. Gröning., Francofurti ad Moenum ex Officina Christiani Genschii, Anno MDCCVII (1707)*, p. 4.

⁷ Edit Szegedi, *Zur Lutherrezeption in Siebenbürgen. Die Klausenburger Antitrinitarier und der Wittenberger Reformator im 16. Jahrhundert* în: Joachim Bahlcke, Beate Störkuhl, Matthias Weber (ed.), *Der Luthereffekt im östlichen Europa Geschichte – Kultur – Erinnerung*, Berlin/Boston, De Gruyter/Oldenbourg, 2017, p. 65-70.

⁸ Kolb, *Luther's function in an age of confessionalization*, în *Cambridge Companion to Martin Luther*, Cambridge University Press, 2008, p. 211.

⁹ Hans J[.] Hillerbrand, *The legacy of Martin Luther* în: Donald McKim (ed.), *Cambridge Companion to Martin Luther*, p. 230.

¹⁰ James Arne Nestingen, *Approaching Luther* în: *ibidem*, p. 248.

¹¹ Robert Kolb, *Luther's function in an age of confessionalization*, în *ibidem*, p. 218, 224.

¹² *Ibidem*, p. 218, 220-221, 224.

¹³ Harro M. Höpfl, *The Ideal of Aristocrata Politiæ Vicina in the Calvinist Political Tradition*, în *Calvin and His Influence*, p. 46, 52, 59, 60.

Luptele interne după moartea lui Luther s-au polarizat de fapt în jurul lui Melanchthon, mai precis a încercărilor sale de a media între diferitele curente reformatoare. Astfel, curentul dominant în anumite provincii ale Imperiului romano-german, inclusiv în Saxonia electorală, unde se afla Wittenberg, fusese până în anii 1570-1580 teologia mediatoare a lui Philipp Melanchthon. Adepții acestei teologii erau numiți cripto-calvini, denumire pe care aceștia n-o aveau, având în vedere tonalitatea polemică a denumirii¹⁴.

Aceste ambiguități teologice, respectiv polemicile vehemente erau însoțite și de dezbateri privind moștenirea reformatoare. Dacă subtilitățile teologice din jurul doctrinei euharistice erau greu de înțeles pentru majoritatea mirenilor, schimbările introduse în practica religioasă sau, dimpotrivă, refuzul schimbărilor erau cu atât mai perceptibile. Identitatea luterană, așa cum s-a format de-a lungul secolului al XVI-lea, a fost mai degrabă o soluție de avarie decât punerea în practică a unei concepții coerente. Este drept, conceptul de adiaphora¹⁵ a permis atitudini diferite și diferențiate în ceea ce privește moștenirea medievală sau inovații din tabăra confesională adversă – cum ar fi catolicismul reformat post-tridentin –, fără a crea însă o identitate luterană unitară. Totuși, încercările de a reduce ponderea moștenirii medievale, de exemplu prin reducerea zilelor de sărbătoare, pot fi considerate tentative de a continua Reforma, ducând-o cu mare probabilitate înspre calvinism¹⁶.

În centrul identității luterane se afla deci mai degrabă Melanchthon decât Luther, respectiv Luther receptat prin metoda și interpretarea melanchthoniană, în timp ce receptarea integrală sau selectivă – excluzându-le pe cele apărute după 1537 – a scrierilor melanchthoniene definea de fapt apartenența la luteranism. În secolul al XVI-lea luteranismul avea o mărturisire de credință – Confesiunea Augustană din 1530 –, fără ca această certitudine să poată opri dezbaterile doctrinare, soluționate prin Formula Concordiei (Konkordienformel) din 1577,

¹⁴ Ernst Koch, *Der kursächsische Philippismus und seine Krise in den 1560er und 1570er Jahren* (fortan: Koch, Philippismus) în: Heinz Schilling (ed.), *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland – das Problem der „Zweiten Reformation“: wiss. Symposium des Vereins für Reformationsgeschichte 1985* (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte, 195), Gütersloh, Mohr, 1988, p. 61-77.

¹⁵ Cf. Edit Szegedi, *Was bedeutete Adiaphoron/Adiaphora im siebenbürgischen Protestantismus des 16. und 17. Jahrhunderts?* în: Evelin Wetter (ed.), *Formierungen des konfessionellen Raumes in Ostmitteleuropa* (Forschungen zur Geschichte und Kultur des östlichen Mitteleuropa, vol. 33), Stuttgart, Franz Steiner, 2008, p. 57-63.

¹⁶ Edit Szegedi, *Konfessionsbildung und Konfessionalisierung im städtischen Kontext. Eine Fallstudie am Beispiel von Kronstadt in Siebenbürgen (ca. 1550-1680)*, în „Berichte und Beiträge des Geisteswissenschaftlichen Zentrums Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas an der Universität Leipzig“, 2006/2, p. 164-165, 168-170. Pentru atitudinea mai degrabă respectuoasă a calvinismului față de patrimoniul medieval cf. Michael Müller, *Zweite Reformation und städtische Autonomie im Königlichen Preußen. Danzig, Elbing und Thorn in der Epoche der Konfessionalisierung (1557-1660)*, Berlin, De Gruyter/Akademie, 1997, p. 95.

astfel că receptarea Formulei Concordiei sau dimpotrivă a Corpus Doctrinae Philippicorum delimita luteranismul de cripto-calvinism¹⁷.

2. Profilul teologic al Reformei din Brașov

Profilul teologic la Reforma brașovene a fost amplu discutat încă din perioada interbelică¹⁸. În literatura de specialitate s-a impus – cu nuanțările de rigoare – imaginea unei reforme religioase de sorginte umanistă, tipic urbană, căutând mai degrabă să medieze între diferitele curente decât să se decidă pentru o singură opțiune teologică¹⁹. Referința reformatorilor brașoveni, în frunte cu Honterus, a fost Wittenberg, fără ca Wittenberg să fi furnizat modelul²⁰. Însă, așa cum subliniază teologul și istoric budapestan Zoltán Csepregi, Reforma la Brașov n-a fost nici după modelul orașelor din sudul Germaniei, ci se încadrează în reforma catolică²¹. Astfel, prima scriere reformatoare din Transilvania *Reformatio ecclesiae Coronensis ac totius Barcensis provinciae* (1543) sau *Reformatiönsbüchlein* face parte dintre primele scrieri din Europa în care se face tranziția de la sensul tehnic-juridic al noțiunii de *reformatio* la cel specific dreptului ecleziastic²². Din această perspectivă, conchide Csepregi, ar fi anacronistic, dacă am reclama *Reformatiönsbüchlein* pentru una sau alta dintre confesiunile de mai târziu, fie ea luterană sau reformată²³.

Atât corespondența lui Honterus cu reformatorii²⁴ ca și anumite măsuri reformatoare²⁵ introduse la Brașov dovedesc această deschidere teologică sau mai exact,

¹⁷ Heinz Schilling, *Die Konfessionalisierung im Reich*, p. 21. Pentru Transilvania Friedrich Teutsch, *Geschichte der ev. Kirche in Siebenbürgen*, vol. I, Hermannstadt 1921, p. 330.

¹⁸ Cf. Edit Szegedi, *Johannes Honterus and Reform in Transylvania* în: Howard Louthan, Graeme, Murdock (ed.), *A Companion to the Reformation in Central Europe*, Leiden-Boston, Brill, 2015, p. 148-150, 151.

¹⁹ Müller, Andreas, *Reformation zwischen Ost und West. Valentin Wagners Griechischer Katechismus (Kronstadt 1550)*, (Schriften zur Landeskunde Siebenbürgens, vol. 23), Köln Weimar Wien, Böhlau, 2000, p. XVI-XXX; Ulrich Wien, *Die Humanisten Johannes Honterus und Valentin Wagner als Vertreter einer konservativen Stadtreformation in Kronstadt* în: Volker Leppin, Ulrich A. Wien (ed.), *Konfessionsbildung und Konfessionskultur in Siebenbürgen in der Frühen Neuzeit*, Stuttgart, Franz Steiner, 2005, p. 99; Ludwig Binder, *Die Geistliche Universität* în: Wolfgang Kessler (ed.), *Gruppenautonomie in Siebenbürgen. 500 Jahre siebenbürgisch-sächsische Nationsuniversität* (Siebenbürgisches Archiv, vol. 24), Köln Wien, Böhlau, 1990, p. 52.

²⁰ Zoltán Csepregi, *Die Auffassung der Reformation bei Honterus und seinen Zeitgenossen* în: Ulrich A. Wien, Krista Zach (ed.), *Humanismus in Ungarn und Siebenbürgen. Politik, Religion und Kunst im 16. Jahrhundert* (Siebenbürgisches Archiv, vol. 37), Köln Weimar Wien, Böhlau, 2004, p. 7.

²¹ *Ibidem*, p. 2.

²² *Ibidem*, p. 13.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Scrisorile au fost editate deja în secolul al XIX-lea, cf. Joseph, Trausch, *Beiträge und Aktenstücke zur Reformatiöns-Geschichte von Kronstadt. Festgabe für die in Kronstadt versammelten Mitglieder des ev. Hauptvereins der Gustav-Adolf-Stiftung für Siebenbürgen*, Kronstadt 1865, p. 41-43; o ediție mai nouă cf. Ludwig Binder, *Johannes Honterus. Schriften, Briefe, Zeugnisse*, Bukarest, Kriterion, 1996, p. 247-249.

indecizie asumată. Un episod din viața unui alt reformator, cunoscut pentru intransigență și nu pentru moderație teologică, Francisc David (Dávid Ferenc/Franz Hertel) ilustrează poate cel mai elocvent profilul teologic al Reformei brașovene. În 1548 Franz Hertel din Cluj a fost înmatriculat la gimnaziul din Brașov, de unde a pornit spre Wittenberg. Toate aceste date ar fi lipsite de interes, dacă n-am ști că Hertel fusese trimis la Brașov ca bursier al capitlului de Alba Iulia²⁶. Franz Hertel, viitorul teolog antitrinitarian, era catolic în timpul studiului la Brașov și probabil s-a convertit abia la Wittenberg²⁷. Din această perspectivă, plata censului catedratic de către clerul săsesc până în 1555, când sașii erau, cel puțin teoretic, cu toții protestanți, nu mai apare drept un anacronism. Reforma brașoveană a fost o reformă catolică, în sensul originar al termenului, având o puternică conștiință a catolicității²⁸.

3. De la Reformă la confesionalizare: lungul drum către identitatea confesională

Dacă Reforma brașoveană nu a avut un profil teologic reductibil la un anumit curent teologic, atunci ea s-a încadrat în tabloul general al Reformei în Europa central-răsăriteană, unde sincretismul teologic s-a menținut mai multă vreme decât în Imperiul romano-german sau în Europa occidentală²⁹. Odată cu instituționalizarea Reformei printre toți urmașii coloniștilor germani, liberi sau iobagi, în anii 1544-1545 și reglementarea noii ordini ecleziastice în 1547 prin *Kirchenordnung aller Deutschen in Siebenbürgen* (*Ordonanța ecleziastică pentru toți germanii din Transilvania*) am putea vorbi de o biserică protestantă germanofonă, dacă *Ordonanța* ca și *Reformationsbüchlein* nu s-ar referi la situațiile convertirii dinspre biserica orientală (interdicția rebotezării)³⁰ sau a slujbelor celebrate

²⁵ Evelin Wetter, *Das vorreformatorische Erbe in der Ausstattung siebenbürgisch-sächsischer Pfarrkirchen A.B. Altarbildwerke – Vasa sacra/Abendmahlsgesert – Paramente* în: *Humanismus in Ungarn und Siebenbürgen*.p. 38-53.

²⁶ Mihály Balázs, *Ferenc Dávid* (Bibliotheca Bibliographica Aureliana CCXXII. Bibliotheca Dissidentium. Répertoire des non-conformistes religieux des seizième et dix-septième siècles, tome XXVI), Baden-Baden & Bouxwiller, Koerner, 2008, p. 12, 13.

²⁷ *Ibidem*, p. 13.

²⁸ Paul Philippi, *Wittenbergische Reformation und ökumenische Katholizität in Siebenbürgen* în: Georg Weber, renaete Weber (ed.), *Luther und Siebenbürgen. Ausstrahlungen von Reformation und Humanismus nach Südosteuropa* (Siebenbürgisches Archiv 19), Köln Wien, Böhlau, 1985, p. 73.

²⁹ Eberhard, Winfried, *Voraussetzungen und strukturelle Grundlagen der Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa* în: *Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa. Wirkungen des religiösen Wandels im 16. und 17. Jahrhundert in Staat, Gesellschaft und Kultur* (Forschungen zur Geschichte und Kultur des östlichen Mitteleuropa 7), Stuttgart, Franz Steiner, 1999, p. 94.

³⁰ *Reformatio ecclesiae Coronensis ac totius Bercensis provinciae. Coronae MDXLIII* în: Oskar Netoliczka (ed.), *Johannes' Honterus ausgewählte Schriften. Im Auftrage des Ausschusses zur Errichtung des Honterusdenkmals in Kronstadt*, Wien-Hermannstadt 1898, p. 14; *Kirchenordnung aller Deutschen in Siebenbürgen* în: *Johannes Honterus*, p. 211.

în diferite limbi³¹. Orientarea teologică s-a deplasat accentuat spre Wittenberg, ceea ce începând cu deceniul al șaselea însemna delimitarea față de curente reformatoare elvețiene, fără a avea însă o mărturisire de credință propriu-zisă³². În această fază putem vorbi de o biserică de orientare wittenbergensă³³, ceea ce nu însemna luterană. Referința teologică a fost Melanchthon. Ori la Melanchthon s-au putut referi și cei care erau apropiați de ortodoxia luterană și cei care aveau tendințe calvinizante³⁴.

Dezbaterile teologice din Transilvania deceniului șase se concentrau pe tema doctrinei euharistice și au avut drept urmare reorganizarea ecleziastică a protestantismului ardelean pe baze doctrinare, fără ca opțiunea doctrinară să se materializeze într-o organizare ecleziastică proprie. Astfel puteau coexista în aceeași biserică mai multe curente teologice, cazul cel mai elocvent fiind biserica condusă de Francisc David, de care aparțineau comunitățile maghiarofone de orientare helvetă și antitrinitariană³⁵. Dietele recunosc, mai mult de nevoie, existența diferitelor curente teologice, în speranța că situația creată, cea a dezbinării pe baze doctrinare, să fie depășită în viitor³⁶.

În cazul bisericii de orientare wittenbergensă dezbaterile centrate pe doctrina și practica euharistică au adus la iveală pluralitatea curentelor: pe lângă o majoritate melanchthoniană existau adepți ai luteranismului ortodox, dar și simpatizanți cu reforma elvețiană sau sacramentară³⁷. Identitatea bisericii de orientare wittenbergensă se manifesta încă prin delimitarea față de celelalte doctrine, așa cum reiese și din jurământul prestat de Simon Massa la investirea ca paroh la Hărman: întâi s-a delimitat de „falsele învățături“ ale catolicilor, anabapțiștilor, arienilor (antitrinitarienilor) și sacramentariilor, apoi a jurat să respecte articolele de credință ale propriei biserici privind Sf. Treime, predestinarea, împărtașania, liberul arbitru și al botezului copiilor³⁸. Aceste articole de credință fuseseră enunțate la diferitele sinoade, fără a fi însă codificate într-o mărturisire de credință.

Atitudinea față de moștenirea pre-reformatoare a fost reglementată în sens luteran, dar nu neapărat în spiritul lui Luther: de la iconoclasmul selectiv în anii

³¹ *Die Reformation der Kronstädter Kirche und des ganzen Burzenlandes* în: Johannes Honterus, p. 174, 175; *Kirchenordnung aller Deutschen in Siebenbürgen*, p. 212, 213.

³² Edit Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 148.

³³ Ludwig Binder, *Geistliche Universität*, p. 50.

³⁴ Ulrich Wien, *Humanisten*, p. 103.

³⁵ Mihály Balázs, *Über den europäischen Kontext der siebenbürgischen Religionsgesetze des 16. Jahrhunderts* în: Günther Frank (ed.), *Humanismus und europäische Identität* (Fragmenta Melanchthoniana, vol.4), Ubstadt-Weiher Heidelberg Neustadt a.d. W. Basel, Regionalkultur, 2009, p. 18-19.

³⁶ Cf. dieta de la Turda 1557, în: Szilágyi Sándor, *Erdélyi Országgyűlési Emlékek= Monumenta Comititalia Regni Transilvaniae* (în continuare: *EOE*) II, Budapest, 1876, p. 78; Dieta de la Turda 1558, *EOE* II, p. 93; Dieta de la Alba Iulia 1558, *EOE* II, p. 98; Dieta de la Cluj 1560, *EOE* II, p. 187; Dieta de la Sighișoara 1564, *EOE* II, p. 226; Dieta de la Turda 1564, *EOE* II, p. 231, 232.

³⁷ Cf. *Acta Capituli Barcensis*, p. 5.

³⁸ *Ibidem*, p. 40.

1544-1547³⁹ la reglementarea patrimoniului în sens conservator, dar cu sublinierea caracterului lor de adiaphora, deci posibilitatea de a le elimina⁴⁰, până la interdicția iconoclasmului de orice fel și valorizarea pozitivă a tradiției în 1565⁴¹. Astfel biserica de orientare wittenbergensă s-a delimitat perceptibil de celelalte variante ale protestantismului.

O schimbare importantă a survenit odată cu moartea lui Ioan Sigismund și alegerea lui Ștefan Báthory în funcția de principe al Transilvaniei. Spre deosebire de predecesorul său, care a dus o politică de susținere a protestantismului, în special al antitrinitarismului, catolicul Ștefan Báthory a dus o politică de restaurare catolică, fără a avea pretenția de a restabili situația confesională de dinaintea Reformei. Astfel a obligat bisericile protestante să adopte și să asume o mărturisire de credință⁴².

Pentru biserica de orientare wittenbergensă a început a nouă etapă a existenței sale, prin adoptarea Confesiunii Augustane în 1571, care trebuia semnată de întreg clerul săsesc, pecum și de clericii maghiari, conduși de Dionysius Alesius, care n-au aderat la reforma helvetă⁴³. Apoi Báthory a convocat în 1572 un nou sinod, care a ales un episcop, a formulat o mărturisire de credință pe baza Confesiunii Augustane, *Formula pii consensus*, apoi a confirmat valabilitatea exclusivă a Confesiunii Augustane pentru întregul Pământ Crăiesc⁴⁴. De acum

³⁹ *Reformation* în: *Johannes Honterus*, p. 172-176; *Kirchenordnung* în: *Johannes Honterus*, p. 229-232; cf. Evelin Wetter, op.cit., p. 21-26, 31.

⁴⁰ „Incensio candelabrum, infulae, et ornatuis res mediae sint, et per se neque prosint neque obsint, tamen cum plurimae ecclesias eas, ut faeces papisticas abjecerint, et nunc sine scandalo retineri non possint, ac in numero rerum mediarum propter hoc accidens esse desierint, successu temporis, ubi populus edoctus fuerit, verum usum sacramenti non in ista specie externa et fulgente consistere, sed in consideratione causarum, videlicet efficientis, materialis, formalis et finalis, abjici debent” (Georg Daniel Teutsch, *Urkundenbuch der Evangelischen Landeskirche A.B. in Siebenbürgen*, II, Hermannstadt 1883, p. 5).

⁴¹ „Altaria nullo modo diruantur, sed si ubi in nostris ecclesiis per homines turbulentos diruta sunt, dent operam pii pastores, ut sine tumultibus restituantur. Et testimonia exstant primitivae et purioris ecclesiae, non in mensis ligneis, sed in altaribus administratam esse coenam domini [...] De caeremoniis seu rebus adiaphoris memorabilis est sententia Augustini: In his rebus, de quibus nihil certi statuit divina scriptura, mos populi dei et instituta majorum pro lege tenenda sunt, et sicut praevaricationes divinarum legum, ita contemptores ecclesiasticarum consuetudinum coercendi sunt” (Teutsch, *Urkundenbuch*, II., p.105, 107).

⁴² Ludwig Binder, *Grundlagen und Formen der Toleranz in Siebenbürgen bis zur Mitte des XVII. Jhs.*, Köln Wien, Böhlau, 1976, p. 129; Krista Zach, *Stände, Grundherrschaft und Konfessionalisierung in Siebenbürgen. Überlegungen zur Sozialdisziplin (1550-1650)*, în *Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa*, p. 375; Friedrich Teutsch, *Geschichte des Deutschen Buchhandels in Siebenbürgen* (Archiv für die Geschichte des Deutschen Buchhandels VI), Leipzig 1881, p. 24, 25.

⁴³ Friedrich Teutsch, *Geschichte der ev. Kirche in Siebenbürgen*, I., Hermannstadt 1921, p. 288; Georg Daniel Teutsch, *Urkundenbuch der Evangelischen Landeskirche A.B. in Siebenbürgen*, I., Hermannstadt, 1862, p. 207-209.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 289, 296.

înainte putem vorbi de o Biserică de Confesiune Augustană (denumirea actuală a uneia dintre bisericile luterane din România⁴⁵).

Formula pii consensus, considerată de Friedrich Teutsch drept o interpretare blândă a Augustanei⁴⁶, a exprimat de fapt opțiunea melanchthoniană dominantă. Prin confirmarea valabilității Confesiunii Augustane pe Pământul Crăiesc, fără a specifica varianta 1530 sau 1540, națiunea săsească era definită atât politico-juridic cât și confesional: Andreanum-ul și Confesiunea Augustană deveneau pilonii statutului juridic și al identității săsești. Dezbaterile teologice au continuat și după adoptarea Augustanei și a *Formula pii consensus*, deoarece teologia lui Melanchthon putea da naștere la multiple interpretări datorită ambivalențelor sale asumate. Identitatea săsească era legată de Augustana, nu de luteranism. Identitatea săsească oficială era în secolul al XVI-lea cea cripto-calvină.

Teologia mediatoare de sorginte melanchthoniană a devenit linia dogmatică oficială a bisericii. Sinoadele următoare au accentuat acest caracter, delimitându-se în 1578 de catolici și reformați⁴⁷, fără a adopta însă un luteranism intransigent⁴⁸. Sinoadele din 1580 și 1585 au consolidat orientarea melanchthoniană în defavoarea luteranismului prin condamnarea doctrinei ubicuității și introducerea *Corpus Doctrinae Philippicum* ca fundament doctrinar⁴⁹. Astfel, putem vorbi în secolul al XVI-lea de o Biserică de Confesiune Augustană, nu însă de o Biserică Luterană. Existau luterani în biserică, însă ei nu formau curentul dominant, mai mult, așa cum o dovedește conflictul din 1585 la Brașov și destituirea lui Reipchius, cei care încălcau consensul mediator al cripto-calvinismului erau pedepsiți pentru abateri doctrinare. Însă, așa cum reiese din sprijinul acordat de către populația Brașovului lui Reipchius, chiar dacă luteranismul nu era curentul dominant, el era popular. Însă, luteranismul avea și susținători în elita politică⁵⁰.

⁴⁵ În România există două biserici luterane: Biserica Evanghelică de Confesiune Augustană, germanofonă, și Biserica Evanghelic-Luterană Sinodo-Presbiteriană din România, majoritar maghiarofonă.

⁴⁶ Teutsch, *Geschichte der ev. Kirche*, I., p. 297.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 299. „Articuli de praecipuis Christianae religionis capitibus, ab universitate pastorum Saxoniorum in synodo Mediensi, ad diem 10. Junii 1578 conscripta, decreti et approbati”, în (Teutsch, *Urkundenbuch* II., p. 214-225).

⁴⁸ „Juxta institutionem filii dei et verba ipsius expressa in legitimo usu vere docemus, summentibus distribui cum externis elementis, pane et vino, verum et reale corpus et sanguinem domini nostri Jesu Christi, in eum finem, ut in credentibus fidem confirmet et obsignet”, (*Ibidem*, p. 224).

⁴⁹ „In hoc synodo corpus doctrinae Philippi Melanchthoni summo consensu decanorum et pastorum, tum praesentium, approbatum et receptum est” (*Ibidem*, p. 257; cf. Teutsch, *Geschichte der evangelischen Kirche*, I., p. 330).

⁵⁰ Teutsch, *Urkundenbuch* II., p. 257, 258, nota. 2; *Acta Capituli Barcensis*, p. 234; în ceea ce privește solidaritatea „verticală” în locul unui „caracter de clasă” al solidarității confesionale cf. Heinz Schilling, *Konfessionskonflikt und Staatsbildung. Eine Fallstudie über das Verhältnis von religiösem und sozialem Wandel in der Frühneuzeit am Beispiel der Grafschaft Lippe* (Quellen und Forschungen zur Reformationsgeschichte, XLVIII), Gütersloh, Mohn, 1981, p. 375.

Concluzii

Biserica denumită luterană în 1595⁵¹ era de fapt o biserică în care luteranismul fusese unul dintre curentele teologice. Nu era însă curentul dominant al Bisericii de Confesiune Augustană, în anumite situații putea ajunge la limita ereziei. Dacă în secolul al XVI-lea teologia luterană era prezentă și legitimă, fiind asumată cel puțin parțial de cripto-calvini, la începutul secolului al XVII-lea, sub noul episcop Matthias Schiffbaumer (1601-1611) biserica de confesiune augustană începe să se lepede și de moștenirea melanchthoniană, evoluând spre un calvinism deschis⁵². Contextul complex al anilor 1610 – moartea episcopului, experiența traumatică a domniei lui Gabriel Báthory – a dus la impunerea luteranismului ortodox⁵³. În sensul strict al termenului putem vorbi de luteranism abia din 1615. În realitate, o parte a comunităților săsești, ca și cele maghiare din hinterlandul Brașovului, au continuat să aibă o situație confesională indecisă până în anii 1653-1654, respectiv până în secolul al XVIII-lea.

⁵¹ „În ceea ce privește chestiunile religioase am decis prin dietă, ca religiile recepte, și anume cea catolică sau romană, cea luterană, cea calvină și cea ariană unitariană să fie menținute pretutindeni în stare liberă“ (Dieta de la Alba Iulia 1595, *EOE* III, p. 472).

⁵² Georg, Haner, *Historia ecclesiarum Transylvanicarum*, Francofurti et Lipsiae 1694, p. 311; Petrus Bod, *Historia Hungarorum ecclesiastica, inde ab exordio Novi testamenti ad nostra usque tempora ex monumentis partim editis, partim vero ineditis, fide dignis, collecta studio et labore Petri Bod de Felső-Csernátón*, Lugduni-Batavorum 1890 (II), p. 469-472; Gustav Gündisch, *Die Bibliothek des Superintendenten der evangelischen Kirche Siebenbürgens Matthias Schiffbaumer (1547-1601)*, în „Revue des Etudes Sud-Est Européennes“, 15 (1977), nr. 3, S. 465-478; Edit Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 152, 153, 164.

⁵³ *Ibidem*, p. 154-157.

**„HISTORIAE VERO SACRAE ET
SIMILES RETINEANTUR”:
FUNȚIA IMAGINILOR PRODUSE PENTRU
BISERICILE LUTERANE ALE TRANSILVANIEI
ÎN EPOCA MODERNĂ TIMPURIE**

Maria CRĂCIUN*

**„HISTORIAE VERO SACRAE ET SIMILES RETINEANTUR”:
THE FUNCTION OF IMAGES MADE FOR EARLY MODERN
TRANSYLVANIAN LUTHERAN CHURCHES
(Abstract)**

Relying on a case study, the representation of the Ten Commandments in Transylvanian Lutheran churches during the early modern period, this study aims to explore the function of religious images within a specific confessional culture. Starting from the premise that Wittenberg reformers have redefined the function of images by privileging their educational role, the essay wishes to highlight their potential as identity markers and significant props in the clergy's disciplining strategies. As the clergy devised a reforming programme for the young Evangelical Church of Transylvania, it attempted to root out the beliefs of the traditional Catholic Church together with all undesirable practices. Focused as it was, on orthodoxy and orthopraxy, the clergy defined sin as a series of transgressions which offended both the Church and the community. Consequently, this study aims to assess the roots of these definitions by looking at the Ten Commandments, while also exploring the dissemination of these views within a broader social segment with the help of both images and catechisms. Finally, the essay wishes to evaluate the impact of clerical discourse on sin among Transylvanian artisans, who were actively engaged in disciplining their peers.

Keywords: *images, function, Lutheran, churches, Transylvania.*

* Profesor universitar dr. la Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Istorie și Filosofie, Departamentul de Istorie Medievală, Modernă Timpurie și Istoria Arte. Email: maria_silvia.craciun@yahoo.com

În 1547 ordonanța ecleziastică redactată cu ajutorul lui Johannes Honterus pentru tânăra Biserică Luterană din Transilvania solicita îndepărtarea pașnică a imaginilor din spațiul ecleziastic¹. Câțiva ani mai târziu, în 1557, sinodul Bisericii Luterane reitiera această solicitare făcând însă o distincție între diverse tipuri de imagini: cele care erau *fabulosae*, adică produsul pur al imaginației și fuseseră ferm integrate cultului, în ciuda interdicțiilor explicite prezente atât în Vechiul cât și în Noul Testament, urmau să fie îndepărtate, pe când istoriile adevărate și sacre, care serveau instruirii urmau să fie reținute². Formularea sugerează că se făcea o distincție nu doar în ceea ce privește tipul imaginilor prezente în spațiul ecleziastic, ci și din perspectiva funcției acestora. Imaginile cu funcție explicit devoțională urmau să dispară, în timp ce cele cu funcție educativă urmau să decoreze în continuare biserica. Aceste documente, prescriptive în esența lor, nu erau în mod special preocupate de formularea unei teologii a imaginii ci de reglementarea practicilor asociate reprezentărilor prezente în bisericile luterane ale Transilvaniei. Fapt oarecum firesc, din moment ce o teologie a imaginii, specific luterană fusese deja formulată³.

În biserica din Wittenberg, producerea unor imagini era considerată legitimă datorită interpretării specific luterane a prohibiției din Decalog, deoarece, în opinia lui Martin Luther, aceasta se referea strict la venerarea acestora⁴. Această teologie a imaginii a influențat mult aspectul bisericilor luterane contribuind la construirea unui spațiu ecleziastic extrem de permisiv față de imagine. În ceea ce privește funcția imaginilor, alături de valoarea spirituală și estetică a acestora, Martin Luther a constatat și apreciat de timpuriu potențialul lor didactic⁵. Modul în care a definit

¹ „Caetera quae obiter incident, et praesentibus scripsit non sunt comprehensa, doctorum atque piorum Visitorum fidei ac diligentiae committantur exequenda: qui oportune curabunt, ut praemissa prius apud populum sufficienti instructione, omnia scandala (ut sacella deserta et inutilia, Arae quoque cathedralium ecclesiarum superuacuae, cum simulachris et picturis fabulosus, Ciboria cum suis monstrantibus, caeterisque similibus) pacifice aboleantur.”, ‘Reformatio Ecclesiarum Saxoniarum in Siebenbürgen’ în Georg Daniel Teutsch (ed.), *Urkundenbuch der Evangelischer Landeskirche A. B. in Siebenbürgen*, I (Hermannstadt, 1862), p. 31. Pentru o istorie a Reformei în Transilvania, vezi Edit Szegedi, *Reforma în Transilvania. Construirea identităților profesionale* în Ioan-Aurel Pop, Thomas Nägler, András Magyari (eds.), *Istoria Transilvaniei*, vol II (de la 1541 până la 1711) (Cluj-Napoca: Institutul Cultural Român, Centrul de Studii Transilvane, 2005), p. 237-248.

² „Cum in templis passim et ubique fabulosae imagines et similes picturae habeantur, quae ad cultum sunt prostitutae contra manifestum verbum dei, in veteri et novo testamento praescriptum, omnino ut tollantur necesse est. Historiae vero sacrae et similes, quae docent et commonefaciunt de re gravi et seria, retineantur”, ‘Articuli in synodo pastorum Saxonicoꝝ Cibinii anno 1557 die 13 Ianuarii conclusi’ în Georg Daniel Teutsch (ed.), *Urkundenbuch der Evangelischer Landeskirche A. B. in Siebenbürgen*, II (Hermannstadt, 1883), p. 6.

³ Martin Luther a menționat problema imaginii în mai multe dintre lucrările sale, în special pamfletul *Împotriva Profeților Divini*, *Postilele de Advent* din 1522, *Predica asupra Decalogului* și lucrarea adresată *Nobilimii Creștine de Națiune Germană*. Acestea au fost publicate în *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe* (Weimar: Hermann Böhlau, 1883 ff.) și *Luther's Works. American Edition*, 55 volume, St Louis, Concordia Publishing House, 1958-1967.

⁴ *Luther's Works*, 40: 86.

⁵ De pildă comentariul lui Luther la psalmul 111 recomandă Cina Domnului ca fiind cea mai potrivită pentru decorația altarului. *Luther's Works*, 13: 375.

rolul acestora în noua cultură confesională a reflectat această poziție: incluse între *adiaphora*, imaginile din spațiul ecleziastic puteau fi păstrate sau eliminate, atâta timp cât nu erau obiectul idolatriei⁶.

Dacă luăm în calcul modul în care această teologie a imaginii a fost implementată în teritorii ale misiunii evanghelice, constatăm că, în cazul Transilvaniei, progresele în procesul de instituționalizare a bisericii au făcut ca problema imaginii religioase să fie tot mai ferm ancorată printre *adiaphora* și, în general, tot mai puțin prezentă în reglementările produse de clerul luteran⁷.

Drept consecință a acestei atitudini, imaginile produse în Evul Mediu au rămas ferm amplasate în bisericile evanghelice, în timp ce, în a doua jumătate a secolului al XVI-lea și pe parcursul secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea au fost elaborate noi programe picturale pentru decorarea mobilierului din spațiul ecleziastic luteran⁸. Astfel, serviciul divin luteran se desfășura într-un mediu saturat de vizual, deoarece imaginea era prezentă pe o bună parte a mobilierului ecleziastic, cum ar fi retablurile, amvoanele și galeriile. Deseori tradiționale din punct de vedere formal – de exemplu retablul perpetuează pentru o perioadă destul de lungă formatul poliptic, specific pentru contextul medieval – aceste artefacte suferă modificări în ceea ce privește conținutul programului pictural, capabil să exprime eșafodajul doctrinar al noii confesiuni și să modeleze o practică devoțională corectă⁹.

⁶ Pentru o analiză a atitudinii lui Martin Luther față de imagine și evoluția ei în timp, în special ca reacție la evenimentele iconoclaste, vezi Hans von Campenhausen, *Die Bilderfrage in der Reformation*, în „Zeitschrift für Kirchengeschichte” 68, 1957, p. 96-128; Carl C. Christensen, *Luther's Theology and the Uses of Religious Art* în „The Lutheran Quarterly”, 22, 1970, p. 147-165; Carl C. Christensen, *Art and the Reformation in Germany*, Athens, Ohio University Press, 1979, p. 42-65. Carl C. Christensen, *Reformation and Art* în Steven Ozment (ed.), *Reformation Europe. A Guide to Research*, St Louis, Center for Reformation Research, 1982, p. 249-270. Margarete Stirm, *Die Bilderfrage in der Reformation*, (Gütersloh, Verlaghaus Gerd Mohn, 1977, p. 17-129. John Dillenberger, *Images and Relics: Theological Perceptions and Visual Images in Sixteenth-Century Europe*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

⁷ Pentru conceptul de *adiaphora*, vezi Edit Szegedi, *Politica religioasă a Principatului Transilvaniei între toleranță și intoleranță 1545-1646*, în *Identități premoderne în Transilvania*, Cluj-Napoca, Editura Fundației pentru Studii Europene, 2002), p. 31-62, mai ales p. 36. Edit Szegedi, *Was bedeudete Adiaphoron/Adiaphora im siebenbürgischen Protestantismus des 16. und 17. Jahrhunderts?* în Evelin Wetter (ed.), *Formierung deskonfessionellen Raumes in Ostmitteleuropa*, (Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2008, p. 57-74.

⁸ Carl C. Christensen, *Iconoclasm and the Preservation of Ecclesiastical Art in Reformation Nüremberg*, în „Archiv für Reformationsgeschichte/Archive for Reformation History”, 61, 1970, p. 205-221 și J. M. Fritz (ed.), *Die bewahrende Kraft des Luthertums: Mittelalterliche Kunstwerke in evangelischen Kirchen*, Regensburg, 1997; Oskar Thulin, *Cranach Altäre der Reformation*, Berlin, Evangelische Verlagsanstalt, 1955; Joseph Leo Koerner, *The Reformation of the Image*, London, Reaktion Books, 2004; Wolfgang Brückner, *Lutherische Bekentnisgemälde des 16. Bis 18. Jahrhunderts. Die illustrierte Confessio Augustana*, Regensburg, Schnell und Steiner, 2007; Bonnie Noble, *Lucas Cranach the Elder. Art and Devotion in the German Reformation*, Lanham, University Press of America, 2009.

⁹ Maria Crăciun, *Marian Imagery and Its Function in the Lutheran Churches of Early Modern Transylvania*, în Andrew Spicer (ed.), *Lutheran Churches in Early Modern Europe*, Farnham,

Constatarea aduce la suprafață o serie de întrebări referitoare la utilizarea efectivă a imaginilor în spațiul ecleziastic și, implicit, la funcția acestora. Prin contrast cu Evul Mediu, unde imaginea fusese ferm integrată în pietatea catolicismului tradițional prin definirea unei funcții multiple, didactice, mnemonice, devoționale și decorative, în cultura confesională luterană, funcția educativă a imaginilor pare să fi fost hegemonică, eliminând dimensiunea devoțională, mnemonică și chiar estetică¹⁰. Faptul este sugerat inclusiv de deciziile sinoadelor Bisericii Luterane din Transilvania, discutate la începutul acestui studiu. Constatarea conturează un subiect de cercetare incitant, dedicat funcției imaginilor în practica religioasă a Bisericii Luterane transilvănene. În acest context, ponderea funcției didactice a imaginii în raport cu alte roluri atribuite acesteia, cum ar fi cel de indicator identitar, este puternic reliefată ca o posibilă pistă a acestei investigații.

Dorind să elucideze o atare problemă, studiul de față își propune să exploreze nu atât programul pictural al artefactelor produse în perioada modernă timpurie pentru bisericile luterane ale Transilvaniei, cât funcția acestuia. Atenția se va concentra însă nu doar asupra funcției didactice, ci, în special, asupra integrării imaginii într-un exercițiu pastoral, cu intenția de a modela comportamentul comunității luterane. Formularea acestui deziderat este influențată de dorința de a estima dacă exacerbaria funcției didactice a eliminat efectiv orice alt mod de a interacționa cu imaginea. Pornind de la premisa că funcția imaginilor era reflectată de compozițiile incluse în programele picturale, studiul se va concentra, nu doar asupra articulării unui program, ci și asupra detaliilor acestuia. Prin urmare, analiza detaliată a convențiilor de reprezentare preferate în programele picturale, concepute în epoca Reformei, prin prisma unui studiu de caz, reprezentarea Decalogului, va încerca să exploreze modul în care acestea conturează rolul imaginii în dialogul cu comunitatea prezentă în biserică.

O privire atentă asupra programelor picturale concepute în a doua jumătate a secolului al XVI-lea și pe parcursul secolelor al XVII-lea și al XVIII-lea subliniază apariția frecventă a Decalogului, o temă inedită în pictura de panou din Transilvania¹¹. Această imagine apare în diverse moduri și în diverse contexte în spațiul ecleziastic luteran: sub forma unor inscripții pe intradosul voleyților mobili ai

Ashgate, 2012, p. 133-164; Maria Crăciun, *Art, Religious Diversity and Confessional Identity in Early Modern Transylvania*, în C. Scott Dixon, Dagmar Freist, Mark Greengrass (eds.), *Living with Religious Diversity in Early Modern Europe*, Farnham, Ashgate, 2009, p. 81-108; Maria Crăciun, *Reforming Church Space. Altarpieces and Their Functions in Early Modern Transylvania*, în „Church History and Religious Culture”, no. 1 (2007), p. 1-28.

¹⁰ Eugène Honée, „Image and imagination in the medieval culture of prayer: a historical perspective” în Henk van Os (ed.), *The Art of Devotion in the Late Middle Ages in Europe 1300-1500*, London, Merrell Holberton, 1994), p. 157-174. Carl C. Christensen, *The Reformation and the Decline of German Art*, în „Central European History”, 6/3, 1973, p. 207-232.

¹¹ Vezi repertoriile incluse în Emese Sarkadi Nagy, *Local Workshops-Foreign Connections. Late Medieval Altarpieces from Transylvania*, Ostfildern, Jan Thorbecke Verlag, 2012; Ciprian Firea, *Arta Polipticelor Medievale din Transilvania (1450-1550)*, Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, 2010.

unor poliptice, sub forma Tablelor Legii, oferite lui Moise, pe Muntele Sinai, în câteva scene narrative și, mai ales, ca obiect, figurat pe diverse artefacte, cum ar fi retablurile, amvoanele și galeriile.

Apariția Decalogului în programul pictural al unui retablu este timpurie dacă luăm în calcul rezultatele restaurării polipticului din Sibiu. În 1545, panoul central al acestui poliptic a fost parțial acoperit cu vopsea albastră pe care au fost introduse două citate din Biblie. În 1701, acestea au fost acoperite cu o nouă pictură de către Jeremias Stranovius. Restaurarea întreprinsă în anii 1980 în atelierul Giselei Richter a scos la suprafață stratul de pictură medievală și intervenția din 1545, care poate fi văzută și azi (**Fig. 1**). Conform informațiilor din rapoartele de restaurare, intradosul voaleților mobili a fost și el acoperit de inscripții. Prin urmare, intervenția din 1545 era menită să transforme polipticul într-un retablu-text¹². Textele introduse aveau misiunea de a transmite congregației fundamentele credinței, dar și reperatele unui cod comportamental. Astfel, Decalogul a fost introdus pe intradosul unuia dintre voaleți¹³.

O situație similară apare în cazul polipticului de la Dobârca (1629), unde intradosul unuia dintre voaleți îl reprezintă pe Moise primind Tablele Legii. Textul Decalogului este scris pe suprafața acestor table (**Fig. 2**).

Decalogul este prezent, sub forma Tablelor Legii și în decorația suprastructurii polipticului din Jidvei, refasonat în 1715 de Michael Hartmann Birtalbensis (**Fig. 3**). Tablele Legii, juxtapuse cu Evanghelia, flanchează o compoziție care reprezenta Coborârea Sfântului Duh. Moise, ca reprezentare tridimensională, ținând Tablele Legii este prezent și în predela de tip sarcofag a polipticului din Hălchiu (**Fig. 4**). Aici, Sacrificiul lui Abraham, amplasat în poziție centrală este flancat de statuile lui Moise și Aaron, în imediata proximitate a lui Abraham și de cele ale lui Petru și Pavel, la exterior.

Tablele Legii apar de asemenea pe amvonul de la Șura Mare, dedesubtul Crucificării, (**Fig. 5**) și pe cel de la Brașov, unde acestea sunt prezentate congregației de către Moise (**Fig. 6**). Amvonul a fost construit în epoca în care era paroh Marcus Fronius și comandat pe cheltuiala măcelarului Laurentius Bömches¹⁴.

¹² Retablul-text este discutat de Koerner, *Reformation of the Image*, p. 290, 291, 297-300, care numește aceste artefacte retabluri-catehism. Frecvente în Danemarca, Norvegia și Suedia, aceste retabluri conțin Crezul, cele Zece Porunci și sacramentele. Un exemplu celebru este retablul din Dinkelsbühl (1537). Sergiusz Michalski, *Inscriptions in Protestant Paintings and in Protestant Churches*, în Arja-Leena Paavola (ed.), *Ars Ecclesiastica. The Church as a Context for Visual Arts*, Helsinki, University Press, 1996, p. 34-47, mai ales p. 42.

¹³ Din păcate aceste texte nu mai pot fi văzute, deoarece decizia autorităților în anii 1980 a fost ca aceste panouri să nu fie decapate. Astfel, voaleții prezintă și azi pictura lui Stranovius și o parte din text decapată prin sondaj. Ferenc Mihály, *Contribuții la cercetarea polipticelor medievale transilvănene. Observații privind tehnicile de execuție și intervențiile de restaurare*, în „Ars Transsilvaniae”, XXIV/2014, p. 75-94, aici p. 89, fig. 23 a publicat o reconstituire tentativă a structurii acestui retablu-text.

¹⁴ Nicolae Sabău, *Iconografia picturii reprezentând cele zece virtuți din Biserica Neagră, Brașov*, în „Ars Transsilvaniae”, VII/1997, p. 121-137, mai ales p. 122.

În fine, o reprezentare tridimensională a lui Moise ținând Tablele Legii apare și în cazul retablului din Busd (fig. 8).

Prin urmare, amplasarea acestei compoziții în spațiul ecleziastic, pe suprastructura retablului (Jidvei) sau pe intradosul voleților mobili ai unui poliptic (Dobârca și Sibiu), pe predela acestuia (Hălchiu) și pe amvon (Șura Mare și Brașov) făcea ca Decalogul să se afle tot timpul sub ochii credincioșilor, amintindu-le codul moral pe care trebuiau să-l respecte. Mai mult, Decalogul era astfel asociat cu artefactele (altarul și amvonul) care constituiau recuzita principală pentru parohul care își exercita activitatea predilectă, administrarea sacramentului și predica.

O privire mai atentă dedicată acestor compoziții ne atrage atenția asupra aranjamentului preferat pentru prezentarea Decalogului. Exemplul de la Sibiu, care este cel mai timpuriu trasează deja convenția de reprezentare preferată, deoarece primele trei porunci au fost amplasate în jumătatea superioară a voletului, iar restul în jumătatea inferioară (Fig. 7). Acest mod de organizare spațială a Decalogului este reluat în cazul polipticului de la Dobârca unde, în fapt doar primele trei porunci sunt înscrise pe suprafața panoului. În fine, în cazul Tablelor Legii de la Jidvei, Șura Mare și Brașov acest detaliu este reluat. Singura excepție o constituie Tablele Legii ținute de Moise în predela de la Hălchiu, unde Decalogul apare într-un grupaj simetric, cu primele cinci porunci pe una dintre jumătăți și cu celelalte cinci pe cea de-a doua. Faptul ne conduce înspre concluzia că aranjamentul care separa primele trei porunci de ultimele șapte era cel preferat de Biserica Luterană din Transilvania.

Cum acest aranjament nu pare să se conformeze unor criterii practice sau estetice, explicația pentru această opțiune trebuie căutată în altă parte. Lectura textului de pe Tablele Legii de la Dobârca poate oferi o primă sugestie în acest sens. Primele trei porunci inscripționate aici sunt : „non habebis deos alienos coram me”, „non assumens nomen deitu in vanum” și „memento ut dies sabbat”, ceea ce ne arată că s-a optat pentru aranjamentul tradițional, adoptat inițial de Sf Augustin și utilizat consecvent de Biserica Catolică în perioada medievală. Acest aranjament făcea ca primele două porunci, moștenite din tradiția iudaică, să fie reduse la una singură, prin unirea primei porunci cu a doua. Această opțiune a adus porunca referitoare la respectarea sabatului în poziția trei. Acest aranjament medieval a fost menținut de Martin Luther și de Philip Melancton, dar abandonat de Jean Calvin, care a preferat să separe, din nou, primele două porunci¹⁵.

Astfel, reformatorii de la Wittenberg au eliminat porunca referitoare la producția de imagine („să nu-ți faci chip cioplit!”). Această decizie explică, așa cum am menționat deja, permisivitatea acestei Biserici față de imagine, încurajând conturarea unei teologii a vizualului. Pe de altă parte, această opțiune delimitează

¹⁵ Iljia Veldman, *The Old Testament as a Moral Code. Old Testament Stories as Exempla of the Ten Commandments*, în *Simiolus. Netherlands Quarterly for the History of Art*, 23/4, 1995, p. 215-239, mai ales p. 216, 217.

de la început Biserica Luterană de toate curentele reformatoare elvețiene, care, în spiritul celei de a doua porunci, au condamnat atât producția, cât și venerarea imaginilor¹⁶.

Din perspectiva acestei analize este însă de remarcat delimitarea spațială a primelor trei porunci și prezentarea lor separată pe una dintre Tablele Legii. Cele trei porunci incluse în programul pictural al polipticului de la Dobârca anunță cele trei probleme care au structurat strategiile pastorale ale clerului luteran: idolatria, blasfemia și respectarea sabatului. Prima urma să elimine cultul sfinților și implicit venerarea imaginilor acestora, alături de pietatea tradițională etichetată drept superstiție, a doua urma să eradicaze orice deviere de la ortodoxia și ortopraxia luterană, în timp ce a treia urma să asigure participarea consecventă la serviciul divin. Într-un sens, aceste trei puncte ale Decalogului reglementează relația dintre Dumnezeu și omenire, ceea ce ar putea constitui o explicație pentru delimitarea lor spațială.¹⁷ Astfel, organizarea spațială care separa primele trei porunci de celelalte șapte se datorează dorinței de a delimita poruncile care defineau relația cu Dumnezeu de cele care reglementau relațiile în interiorul comunității creștine. Prin urmare, aranjamentul celor Zece Porunci putea să fie o modalitate vizuală de a familiariza credinciosul, pe de o parte cu fundamentele credinței și ale practicii devoționale, iar pe de alta cu un cod comportamental care trebuia urmat conform literei și în spiritului Legii. Suntem astfel înclinați să presupunem că Tablele Legii, astfel prezentate, erau un artefact esențial în recuzita pastorală a clerului luteran, marcând cele două componente ale activității lor în parohie, programul reformator și strategiile disciplinare.

Pentru a confirma însă această ipoteză este necesar să estimăm dacă Decalogul era asumat ca atare de către clerul luteran al Transilvaniei și dacă acesta construise un discurs care să includă un cod moral ancorat în preceptele veterotestamentare.

Într-o discuție mai largă dedicată confesiunii, clerul luteran al Transilvaniei a încercat o definire a păcatului care se conforma prezumției că acesta este inerent naturii umane, drept consecință a păcatului original¹⁸. Din perspectiva acestei cercetări este însă important să estimăm dacă definițiile date păcatului reflectau o asumare conștientă a Decalogului. O analiză a surselor sugerează că Decalogul ocupa un loc important în programul instructiv al clerului luteran. Acesta era

¹⁶ Pentru o discuție a teologiei imaginii în Reforma elvețiană, vezi Sergiusz Michalski, *The Reformation and the Visual Arts. The Protestant Image Question in Western and Eastern Europe*, London, New York, Routledge, 1993, p. 43-74.

¹⁷ John Witte, *Law and Protestantism: The Legal Teachings of the Lutheran Reformation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 126, 127.

¹⁸ Heinz Schilling, *History of Crime or History of Sin? Some Reflections on the Social History of Early Modern Church Discipline*, în E.I. Kouri, Tom Scott (eds.), *Politics and Society in Reformation Europe*, London, MacMillan Press, 1987, p. 289-310. „Formula pii consensus inter pastores ecclesiarum Saxonicarum inita in publica synodo Mediensi anno 1572” în Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 161.

discutat în fiecare dimineață ca parte a serviciului divin, instruire care se intensifica în postul Paștelui¹⁹. Prin urmare, credincioșii erau probabil încurajați să ia în considerare cele Zece Porunci în momentul în care își examinau conștiința și încercau să identifice păcatele pe care urmau să le mărturisească preotului²⁰.

Dincolo de aceste decizii de natură strategică, o privire atentă asupra decretelor sinoadelor Bisericii Luterane permite o explorare a modului în care a fost articulat discursul clerului referitor la păcat. Majoritatea acestor texte au discutat păcatul ca o serie de transgresii. Cele mai grave erau cele împotriva divinității: lipsa de respect față de sacrament și îndepărtarea de la ortodoxia luterană, luarea în derâdere a cuvântului lui Dumnezeu, aversiunea față de evanghelie și permissivitatea față de falsele învățături ale rivalilor confesionali, absența de la biserică, participarea la pelerinaje și idolatria publică. Dacă interesul manifestat față de propunerile teologice alternative era considerat idolatrie, lipsa de respect față de sacrament și ignorarea evangheliei erau echivalente cu blasfemia, în timp ce absența de la biserică era o evidentă încălcare a necesității de a respecta sabbatul. Prin urmare, această listă reflecta primele trei porunci, în accepțiunea lor luterană și era capabilă să transmită înspre congregații fundamentele ortodoxiei și ortopraxiei specifice acestei confesiuni.

Spiritul primei porunci este sesizabil și în dorința clerului de a monitoriza relațiile inter-confesionale în interiorul căsătoriilor mixte, care puteau avea drept rezultat convertirea unui luteran la una dintre confesiunile rivale. În consecință, Biserica Luterană descuraja credincioșii de a se căsători cu Antitrinitari sau cu cei care „disprețuiau sacramentul” (calvinii sau sacramentarii, cum erau numiți în epocă), deoarece aceștia din urmă puteau să-și atragă partenerul înspre erorile doctrinare ale aceluși grup²¹. Vedem cum, în acest caz, clerul luteran reacționa în spiritul primei porunci, dar ținând seama de realitățile unei societăți multi-confesionale, prin încercarea de a descuraja căsătoriile mixte din punct de vedere confesional.

Cum erau reflectate însă în discursul clerical celelalte șapte porunci ale Decalogului, „cinstește pe tatăl tău și pe mama ta”, „să nu ucizi”, „să nu comiți adulter”, „să nu furi”, „să nu mărturisești strâmb”, „să nu râvnești la casa vecinului tău”, și „să nu râvnești la nevasta vecinului tău”?

¹⁹ „Ceteris vero diebus per septimanam ante auroram praemissa cantiuncula fit contio familiaris pro institutione iuventutis, quae clauditur cantione alicuius psalmi vel decem praeceptorum.” în Johannes Honterus, *Reformatio Ecclesiae Coronensis ac Totius Barcensis Provinciae*, Coronae MDXLIII în Oskar Netoliczka (ed.), *Johannes Honterus's ausgewählte Schriften. In Auftrage des Ausschusses zur Errichtung des Honterusdenkmals in Kronstadt Hermannstadt*, 1896, p. 11-28, mai ales p. 17, 18. Articol XIV din 1561 în Deutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 56.

²⁰ Honterus, *Reformatio*, p. 17, 18.

²¹ Articol 7 (1556), în Edit Szegedi, *Konfessionsbildung und Konfessionalisierung im städtischen Kontext. Eine Fallstudie am Beispiel von Kronstadt in Siebenbürgen (ca. 1550-1680)*, în *Berichte und Beiträge des Geisteswissenschaftlichen Zentrums Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas an der Universität Leipzig. Heft 2 Konfessionelle Formierungsprozessen im Frühneuzeitlichen Ostmitteleuropa. Vorträge und Studien*, ed. Jörg Deventer (Leipzig 2006), p. 126-253, aici p. 254.

Analiza decretelor sinoadelor Bisericii Luterane și a protocoalelor vizitațiilor sugerează că lista transgresiilor definite de clerul luteran cuprindea concupiscenta, adulterul și prostituția²². Acestea trimit la porunca a șasea, care face referire la adulter, dar care era interpretată, în mod tradițional în sens mult mai larg²³. Conformându-se acestei tendințe, clerul luteran din Transilvania folosea și el conceptul de adulter pentru a articula un discurs mai complex referitor la căsătorie. Subiectele acestui discurs erau în primul rând concubinajul și căsătoriile clandestine, criticate datorită nașterii unor copii nelegitimi, stigmatizați de autoritatea ecleziastică²⁴.

Termenul adulter apărea însă în discursul clerical și în contextul unor discrepanțe în vârsta partenerilor care contractau o căsătorie, mai ales când era implicată o femeie mai în vârstă și un tânăr²⁵. Motivația oferită este în mod particular interesantă, deoarece Biserica dorea să evite adulterul și scandalul care puteau surveni în astfel de situații²⁶. Protocolul vizitațiilor invocă un motiv în plus pentru a descuraja aceste uniuni, pe care le considera infertile²⁷.

Un alt context în care adulterul era menționat este divorțul, deoarece acesta era admis numai în cazul adulterului și abandonului. Clerul admonesta în general cuplurile care doreau să se despartă din cauza certurilor, a sărăciei sau a bolii. În cazul unui adulter, partenerul inocent se putea recăsători, dar nu în aceeași regiune, pentru a evita conflictele în comunitate. Aceste reglementări par să sublinieze preocuparea clerului luteran de a menține cu orice preț armonia conjugală, deoarece protocoalele vizitațiilor sugerează dorința clerului de a descoperi cuplurile care nu trăiau în armonie sau care, în fapt, se separaseră²⁸.

Prin urmare, miza discursului clerical referitor la căsătorie pare să vizeze armonia conjugală, atinsă în momentul în care cupluri de vârstă potrivită se căsătoreau în prezența preotului și produceau copii legitimi. Modul în care este definită armonia conjugală este interesant în sine, deoarece, în spiritul epistolelor Sfântului Pavel către corintieni, aceasta era echivalată cu castitatea. Castitatea, la rândul ei nu mai era definită drept abținere, ci drept fidelitate²⁹. Toate aceste exemple sugerează că porunca a șasea (referitoare la adulter) beneficia de o atenție specială în discursul articulat de clerul luteran al Transilvaniei.

²² Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 257, 258, 267.

²³ Veldman, *The Old Testament*, p. 217, sugerează că adulter se referea la orice deviere de la castitate, în gând, cuvânt sau faptă, atât în interiorul căsătoriei cât și în afara ei. Orice dorință fizică în afara căsătoriei era condamnată.

²⁴ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 55, 61. Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 105, 106, 163, 212; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 258, 259, 267, 268.

²⁵ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 76, 106.

²⁶ *Ibidem*, p. 106.

²⁷ *Ibidem*, p. 76, 106. Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 257.

²⁸ Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 257.

²⁹ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 163.

Pe de altă parte, clerul luteran definea păcatul drept o serie de încălcări ale normei acceptate social. Păcatul era echivalat cu animozitatea, invidia, ura și lenea. În plus, clerul luteran admonesta populația în toate cazurile de exces, lăcomia, beția, jocurile de noroc și serbările opulente. În fine, erau condamnate păcatele asociate cuvântului: calomnia, blasfemia, înjurăturile, insultele, certurile, bârfa și indiscreția. Clerul era vigilent și în ceea ce privește rezistența unor credințe și practici tradiționale: vrăjitoria, tămăduirile, binecuvântările, profețiile și divinația³⁰. Dacă invidia, ura, lăcomia, beția și lenea reflectau mai degrabă lista celor șapte păcate capitale, păcatele asociate cuvântului erau o consecință a celei de a doua porunci, pe când practicile devoționale tradiționale contraveneau interdicțiilor asociate cu idolatria (prima poruncă)³¹.

În fine, clerul susținea autoritatea, condamnând insubordonarea de orice tip: cea a servitorilor care fugeau de la stăpân sau a artizanilor care refuzau să lucreze, cea a copiilor care își sfidau părinții, îi abuzau verbal sau chiar fizic, ceea ce reflecta și eșecul părinților, care nu reușiseră „să-i crească cu frica lui Dumnezeu”, cea a indivizilor care provocau dezordinea publică – numiți în general *störer* – și cea a persoanelor care contestau autoritățile orașului. Preocuparea pentru insubordonare face referire la porunca a patra, „cinstește pe tatăl tău și pe mama ta”, în general interpretată ca îndemn înspre supunerea față de autorități³².

Prin urmare, textele redactate de clerul luteran al Transilvaniei sugerează asumarea conștientă a Decalogului. Deși am putea spune că unele precepte (1, 2, 3, 4 și 6) sunt privilegiate, spiritul acestuia este prezent în multe dintre definițiile date păcatului și în modul în care era calificată gravitatea acestuia.

Dar cum ajunge clerul luteran să transforme Decalogul în coloana vertebrală a discursului său disciplinator?

În articularea discursului său, clerul luteran era foarte probabil inspirat de Catehismele lui Martin Luther, în special de Catehismul Mare, destinat instruirii parohilor. Pentru a ne convinge este suficient să reflectăm asupra definiției date adulterului. Atât în Catehismul Mare, cât și în Catehismul Mic, interdicția împotriva adulterului era interpretată ca un stimul pentru armonia conjugală.

Catehismul nu este folosit însă doar pentru instruirea clerului și menit să faciliteze articularea discursului acestuia. El era folosit și pentru diseminarea acestui discurs înspre congregații. Interpretând cele Zece Porunci, Crezul, Tatăl Nostru, sacramentul Botezului și Euharistia, catehismele erau instrumentele ideale pentru transmiterea fundamentelor credinței adevărate și a bunelor practici

³⁰ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 212; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 259, 267.

³¹ Pentru o definiție și clasificare a păcatului în evul mediu, vezi Jean Delumeau, *Păcatul și frica. Culpabilitatea în Occident (secolele XIII-XVIII)*, Iași, Polirom, 1997, p. 223-289; John Bossy, *Christianity in the West 1400-1700*, Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 35-56. Pentru discuții referitoare la păcat și confesiune, vezi Thomas Tentler, *Sin and Confession on the Eve of the Reformation*, Princeton, Princeton University Press, 1977; J.G. Duggan, *Fear and Confession on the Eve of the Reformation*, în „Archiv für Reformationsgeschichte”, 75/1982, p. 153-175.

³² Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 212; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 269-271.

elaborate de Biserica Luterană³³. În fapt, unul dintre decretul sinoadelor Bisericii Luterane din Transilvania face aluzie la Micul Catehism al lui Luther, care ar fi trebuit să fie folosit în școli³⁴. În fine, catehismul publicat de Johannes Honterus în 1548 se înscrie unor tendințe mai generale ale Europei centrale de a completa informația din original cu instrucțiuni sugerate de contextul local. Astfel, Honterus adaugă un capitol care subliniază importanța catehezei în context domestic. Preluând această sugestie, clerul luteran încuraja părinții să-și crească copiii și să-și educe servitorii în disciplină, să-i ducă la biserică pentru serviciul divin și predică și să-i învețe catehismul și cuvântul lui Dumnezeu. Drept mecanism de control, clerul stabilise și modalități de a evalua cunoștințele dobândite. De exemplu, cunoașterea catehismului era o condiție necesară pentru încheierea unei căsătorii³⁵.

În consecință, Decalogul făcea parte din programul instructiv implementat de preotul fiecărei comunități. Aflat în centrul modului în care clerul luteran conceptualiza păcatul, Decalogul era prezent, atât în instrumentul pedagogic principal utilizat de cler, catehismul, cât și în programul vizual al bisericilor luterane, program conceput, de asemenea, sub directa supervizare a clerului. Prin urmare, Decalogul deține rolul principal în strategiile de comunicare implementate de clerul luteran.

Scopul integrării Decalogului în aceste mecanisme ale comunicării era stimularea congregației înspre un examen al conștiinței și o definiție cât mai clară a păcatelor pe care urmau să le mărturisească clerului. Procesul este unul firesc, deoarece Biserica Luterană era una dintre instituțiile implicate în disciplinarea religioasă și socială a comunității săsești.

Eficacitatea mesajului transmis de clerul luteran, atât prin catehism cât și prin intermediul vizualului se poate estima printr-o comparație cu documentele prescriptive emise de alte instituții angajate în disciplinarea comunității, cum ar fi breslele. O examinare atentă a regulamentelor emise de aceste instituții sugerează că acestea se ocupau de o varietate largă de transgresii care pot fi aranjate în ordinea gravității faptei.

Pe primele locuri se află adulterul, bigamia și dezonorarea casei meșterului. În acest ultim caz, formularea, oarecum aluzivă și ambiguă pare să sugereze activități sexuale ilicite³⁶. Multe statute fac aluzie la aceeași problemă, în momentul

³³ Krista Zach, *Protestant vernacular catechisms and religious reform in sixteenth-century east-central Europe*, în Maria Crăciun, Ovidiu Ghitta, Graeme Murdock (eds.), *Confessional Identity in East-Central Europe*, Aldershot, Ashgate, 2002, p. 53, 54.

³⁴ Se recomandă ca toate bisericile luterane să dețină Biblii în limba germană și latină, postile și Catehismul lui Martin Luther. Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 31.

³⁵ Articol II (1577), în Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 209.

³⁶ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen zur Geschichte der Stadt Kronstadt*, IX, *Zunfturkunden 1420-1580*, Kronstadt, Aldus Verlag, 1999, p. 222, 223, 336, 342-345, 359; Monica Vlaicu, *Documente privind istoria orașului Sibiu*, volumul 2: *Comerț și meșteșuguri în Sibiu și în cele Șapte Scaune 1224-1579*, Sibiu/Heidelberg, Editura Hora, Societatea de Studii Transilvane Heidelberg, 2003, p. 387-392, 403, 404, 442-453.

în care interzic calfelor și ucenicilor să petreacă noaptea în afara casei meșterului³⁷. În fine, vizitarea prostituatelor era descurajată și aceste femei publice erau menționate explicit ca fiind o companie nepotrivită³⁸. Prin urmare, regulamentele breslelor par și ele menite să protejeze instituția căsătoriei, acordând un loc important interpretării celei de a șaptea porunci.

În al doilea rând, poziția importantă pe care o deține furtul în sistemul de transgresii stabilit de artizani reflectă în mod foarte direct porunca a șaptea. Reglementările formulate sugerează că atât furtul cât și înșelăciunea, considerate fapte deosebit de grave erau pedepsite prin expulzarea din asociație³⁹.

Pe de altă parte, mai multe statute se referă la scăderi în domeniul manierelor civilizate, decentă și moderație, subliniind antiteza dintre comportament nepotrivit cu „vita pudice et honeste”. Aceste deviații de la normă includeau jocurile de noroc, beția (care era asociată cu risipa și lipsa de responsabilitate în ceea ce privește protejarea intereselor familiei), lăcomia, dar și impolitețea, trândăvia și scandalul⁴⁰. La sfârșitul listei erau menționate transgresările prin cuvânt: calomnia, indiscreția, limbajul abuziv, blasfemia și înjurăturile⁴¹. Dacă primul set de transgresării ne amintesc de cele șapte păcate capitale, al doilea se referă mult mai direct la porunca a doua, injunția împotriva blasfemiei.

În fine, lumea breslelor era una profund ierarhică, unde toți artizanii erau supuși magistraturii orașului, toți membrii asociației trebuiau să asculte de mai marii breslei, în timp ce toate calfele și ucenicii erau subordonați meșteșugarului care deținea atelierul. În consecință, supunerea era o calitate mult apreciată de întreg grupul artizanilor. Ne-am aștepta, de aceea, ca insubordonarea să ocupe un loc de frunte în lista transgresărilor menționate în statute. Într-adevăr, statutele breslelor nu ne dezamăgesc, deoarece nesupunerea era considerată o ofensă gravă sau măcar o circumstanță agravantă în evaluarea unei transgresări. De exemplu, în 1570, statutele zidarilor sugerează ca meșterul care lipsea de la întrunirile breslei, „din încăpățănare și trufie”, urma să fie exclus din asociație „până când va ajunge prin rugăminți și cu amendă la învoială cu breasla”⁴².

În acest sens, o lectură atentă a statutelor diverselor bresle subliniază faptul că transgresările meșterilor erau, cel mai frecvent, asociate cu un *mal praxis* în exercitarea meseriei lor, în timp ce cele ale calfelor și ucenicilor se încadrau în categoria mai largă a „proastei creșteri”. Prin urmare, meșterii erau pedepsiți pentru încălcarea celei de a șaptea porunci, deoarece, pentru artizani, orice lipsă de onestitate în meserie era considerată furt, în timp ce ucenicii și calfele erau

³⁷ Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 388, 404.

³⁸ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, p. 59; Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 370.

³⁹ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 110, 111, 261.

⁴⁰ Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 370, 371, 373-375, 393, 394, 405; Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 224, 228, 242, 243, 267, 268, 327, 346, 347.

⁴¹ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 95, 86, 99, 178, 182, 190, 210, 242, 252, 261, 267, 279, 294; Vlaicu (ed.), p. 346, 356, 359, 363, 392, 412, 442, 444.

⁴² Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 303.

disciplinați pentru transgresarea celei de a patra porunci. Faptul reflectă structura ierarhică și patriarhală a unei societăți care valoriza ordinea, disciplina și supunerea. Astfel, analizând aceste mărturii prin prisma relațiilor sociale, devenim conștienți că, în lumea artizanilor, meșterii erau pedepsiți pentru pierderea onoarei și reputația terfelită, în timp ce calfele erau admonestate pentru lipsa disciplinei. Această observație consolidează impresia creată de acest tip de surse: pentru artizani păcatul era intersanjabil cu crima și conceptualizat ca o relație între autoritate și subordonare, asociere care echivala transgresările cu diverse tipuri de indisciplină.

Prin urmare, dacă reflectăm asupra modului în care era integrat Decalogul în codul etic articulat de bresle, constatăm o reiterare insistentă a poruncilor 2, 4, 6 și 7, ceea ce subliniază preocuparea pentru blasfemie, insubordonare, furt și adulter, interpretate în sens larg.

Eficacitatea mesajului transmis de cler nu poate fi măsurată decât comparând cele două seturi de norme, cele elaborate de cler, care – așa cum am văzut – integraseră atât litera cât și spiritul Decalogului pentru a disciplina comunitatea creștină, cu cele concepute de artizani pentru a disciplina propriul grup.

Chiar și la o privire superficială, cele două seturi de norme nu sunt într-un totu similar⁴³. În cazul clerului luteran din Transilvania, axiologia păcatului privilegiază deviația de la ortodoxia luterană și lipsa de respect față de sacrament, subsumabile poruncilor 1 și 2. Faptul sugerează că, în opinia clerului transilvănean, indiferența față de specificul confesional al bisericii era abaterea cea mai gravă. Cum succesul disciplinării religioase și sociale depindea de frecventarea regulată a bisericii, insistența cu care este reiterată porunca a treia nu este surprinzătoare.

În fine, din perspectiva clerului, relațiile în interiorul comunității creștine erau jalonate de supunerea față de părinți și autorități și de transformarea căsătoriei în instituția fundamentală, al cărei model patriarhal era oferit spre emulare societății. Căsătorii ei înșiși și gata să ofere un exemplu, preoții luterani încurajau cuplurile căsătorite să trăiască în armonie, castitatea fiind redefinită drept fidelitate. Prin urmare, clerul luteran condamna toate acele transgresări care periclita instituția: adulterul, bigamia, desfrânarea, prostituția, ilegalitatea, concupiscenta și violul⁴⁴. Faptul dovedește interiorizarea celei de a patra și celei de a șasea porunci.

Pe de altă parte, problemele reliefate cu predilecție de cler în discursul referitor la căsătorie sugerează că acesta a adaptat preceptele Decalogului unor condiții locale. Astfel, căsătoria unor indivizi de vârste foarte diferite, în special dacă femeia era partenerul senior, era considerată nefirească, contravenind atât legilor naturii cât și cutumei sociale. Discursul clerului în această problemă era determinat de realitățile sociale ale orașului transilvănean. Vădulele din mediul artizanal erau în general forțate de restricțiile breslelor, care le îngreădeau dreptul de

⁴³ Clerul insistă asupra poruncilor 1, 2, 3, 4 și 6, în timp ce breslele erau mai interesate de poruncile 2, 4, 6 și 7.

⁴⁴ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 26-28. Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 162, 163, 204-214. Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 257-259, 267-268.

a lucra în atelierul soțului defunct pentru a întreține familia, să se căsătorească cu meșteri mai tineri, dispuși să preia atelierul⁴⁵. Din punctul de vedere al văduvei, o astfel de căsătorie evita pierderea statutului social conferit de poziția ei în gestionarea căminului-atelier și sărăcia care deriva din imposibilitatea de a munci⁴⁶. Din perspectiva tânărului meșter, acesta era un drum al succesului profesional și o ascensiune socială asigurată⁴⁷.

Existența acestei strategii în politicile matrimoniale ale mediului artizanal explică parțial și reticența clerului față de străini. Oferind unui tânăr meșter sau chiar unei calfe posibilitatea de a se instala într-un atelier, căsătoria cu o văduvă moștenitoare a unui patrimoniu era, în mod special, atrăgătoare pentru cei care veneau din afara orașului și care puteau deveni, pe această cale, cetățeni. Biserica se temea însă că ei ar putea ascunde vicii și transgresării trecute⁴⁸.

Deși preocupate în egală măsură de reglementarea căsătoriei, autoritățile breslelor aveau oarecum alte priorități. De pildă, în cazul transgresărilor de natură sexuală, meșterii artizani erau mult mai preocupați să pedepsească abandonarea soției și a copiilor decât concupiscenta în sine. Pe de altă parte, ei condamnau relațiile premaritale care ruinau reputația atelierului⁴⁹. Dar și această problemă avea în fapt conotații sociale serioase, din moment ce copiii ilegitari riscau să devină o povară pentru sistemul caritabil al orașului. În conformitate cu statutele breslelor, copiii născuți în afara unei căsătorii nu erau primiți ca ucenici și, astfel, era mult mai dificil pentru ei să-și câștige existența⁵⁰.

O impresie similară este creată de tratamentul adulterului. Acesta era destul de puțin menționat în regulamentele breslelor⁵¹. În schimb, meșterii din diverse bresle erau conștienți de tensiunile pe care bigamia – mult mai frecvent amintită – le putea declanșa în cadrul comunității. De aceea, statutele breslelor îi obligau pe toți artizanii căsătoriți să-și aducă soțiile în orașul unde găsiseră de lucru⁵². Astfel, putem conchide că preocupările disciplinare ale breslelor se concentraseră asupra păcatelor publice, adică cele cu consecințe sociale, disruptive pentru bunăstarea

⁴⁵ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 25, 27, 98, 100, 149, 178, 189, 251, 261, 277, 279, 288, 334, 376, 385; Vlaicu, *Documente*, p. 145, 173, 188, 197, 244, 441.

⁴⁶ Pentru o definiție a căminului atelier și a poziției femeii din mediul artizanal, vezi Lyndal Roper, *The Holy Household. Women and Morals in Reformation Augsburg*, Oxford, Clarendon Press, 1991, p. 29, 30.

⁴⁷ Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 188, 218, 237, 336, 356, 405. Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 149.

⁴⁸ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 61; Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 208; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 257, 264.

⁴⁹ Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 93, 175, 182, 186, 192, 238, 249, 257, 276, 287. Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 231, 234, 265.

⁵⁰ Majoritatea statutelor de breaslă conțin fraza „soll egelig geborn” sau „ehrlich geboren un from seyn”, „Redlich geboren”. Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 93, 175, 182, 186, 192, 249, 257, 258, 276, 287; Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 231, 239, 265.

⁵¹ El apare menționat explicit doar în statutele bărbierilor (1550) în Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 203.

⁵² Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 216, 235.

căminului-atelier, toate acele transgresii care afectau reputația, înțelegând prin aceasta atât onoarea colectivă a breslei, cât și cea individuală a membrilor acesteia.

Prin urmare, dacă comparăm opiniile clerului cu cele ale laicilor, observăm că artizanii au elaborat o ierarhie diferită a păcatului. Interesul lor pentru transgresările religioase era limitat, în timp ce transgresările care perturbau cel mai tare ordinea socială, cum ar fi furtul și lipsa de onestitate, se aflau în capul listei. Acestea erau urmate de transgresările de natură sexuală, cu toate că breslele păreau mai interesate de consecințele lor sociale decât de natura păcătoasă a faptei în sine. Cu toate că breslele sprijineau căsătoria, acestea nu erau interesate de reglementarea acesteia în aceeași măsură sau în același mod, cu Biserica Luterană. Din nou, prin contrast cu prioritățile clerului, scăderile în comportament și unele dintre păcatele legate de cuvânt ocupau un loc mult mai important în regulile elaborate de artizani. Spre deosebire de cler, care era interesat de eradicarea blasfemiei – un păcat care afecta relația cu Dumnezeu –, breslele condamnau mai ferm calomnia – transgresare care afecta relațiile din interiorul comunității. În final, toate aceste transgresări erau percepute drept forme ale insubordonării, din moment ce relațiile dintre meșteri și ucenici, calfe și servitori constituiau preocuparea lor principală. Prin urmare, chiar dacă atât discursul clerical cât și reglementările emise de bresle erau impregnate de preceptele Decalogului, interpretarea dată acestora era uneori foarte diferită, acomodând interesele specifice ale celor două grupuri.

Raportul dintre cler și artizani, la nivelul unor mecanisme de comunicare este foarte bine ilustrat de una dintre reglementările preluate direct din Decalog: „Adu-ți aminte de ziua odihnei ca să o sfințești!”. Începând cu prevederile din *Reformatio Ecclesiarum Saxonicarum*, clerul luteran solicita insistent participarea regulată la serviciul divin⁵³, Pentru a asigura respectarea acestei cerințe, clerul interzicea orice activitate lucrativă – mai ales de natură comercială – în timpul serviciului divin și inițiasă un război cu locurile de socializare, taverne și hanuri, cerând ca acestea să fie deschise numai după predica din timpul serviciului de seară⁵⁴. Magistratura orașelor era însă instituția capabilă să implementeze concret acest program. Dorind să controleze instituțiile care favorizau un comportament necorespunzător, consiliul urban restricționa orele de deschidere a locurilor de socializare⁵⁵. Breslele par să fi subscris acestor reglementări, deoarece în 1569 li se

⁵³ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 29; Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 210, 211; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 258, 267, 268.

⁵⁴ Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, II, p. 9, 211, 213; Szegedi, *Konfessionsbildung*, p. 258, 267-269; Teutsch (ed.), *Urkundenbuch*, I, p. 28-29. Aceste reglementări au fost discutate în Maria Crăciun, *Communities of Devotion: the Saxons in Early Modern Transylvania*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Historia”, 58, Special Issue, 201, p. 156-195, mai ales p. 172, 173.

⁵⁵ Mária Pakucs, *Gute Ordnung und Disziplin: Patterns of Social Discipline in Sibiu (Hermannstadt) in the Sixteenth Century*, în „New Europe College Yearbook 2003-2004”, București, 2005, p. 175-206, aici p. 189. Reglementarea este prezentă și în statutul Brașovului. „Nimeni să nu vândă vin după timpul de închidere și nici să nu dea nimănui vin, după ora închiderii sub pedeapsa a 2 florini”, 6 martie 1577 statutul orașului Brașov în Gernot Nussbächer, Elisabeta Marin (eds.), *Quellen*, IX, p. 351.

interzicerea calfelor pielarilor să bea vin în timpul săptămânii⁵⁶. În plus, conducerea breslelor, în ciuda unui interes limitat față de programul de disciplinare religioasă inițiat de clerul luteran, încuraja participarea la serviciul divin și o atitudine pioasă în timpul acestuia. De exemplu, statutele redactate de breasla țesătorilor din Cislădie pentru calfele lor (1561) menționează că, în timpul serviciului divin, aceștia trebuiau să se ridice în picioare de câte ori era menționat numele lui Iisus⁵⁷. Pe de altă parte, breasla pielarilor le cerea calfelor să cânte în biserică după predica principală, sugerând că elita asociației încuraja cântul congregațional⁵⁸. Exemplul subliniază modul în care sugestiile clerului puteau fi preluate, dar și interpretate de autoritatea seculară din oraș, iar apoi de meșterii artizani.

În concluzie, programul de disciplinare religioasă și socială propus de clerul luteran al Transilvaniei era articulat cu ajutorul catehismelor lui Martin Luther și adaptat necesităților congregațiilor locale. În centrul acestuia pare să se fi aflat Decalogul, asumat ca un cod etic și ca un set de norme menite să disciplineze credincioșii Bisericii Luterane. Acest cod etic era diseminat cu ajutorul catehismului, dar și prin intermediul imaginii, mai exact prin compoziția care reprezenta cele Zece Porunci.

Așa cum am văzut, primele trei porunci reprezintă o injuncție împotriva idolatriei, o condamnare a blasfemiei și îndemnul ca ziua domnului să fie observată, mai mult ca sigur prin participarea la serviciul divin. Aceste trei porunci coincid cu prioritățile clerului luteran în perioada reformării bisericii, eradicarea idolatriei, eliminarea credințelor eronate, mai ales în ceea ce privește sacramentul – echivalabile cu blasfemia – și asigurarea participării la serviciul divin. Prin urmare, modul în care această imagine era construită subliniază prioritățile clerului luteran în procesul reformativ, sugerând importanța atașată rolului ei educativ. Această impresie este consolidată de amplasarea compoziției în locuri unde putea fi văzută de congregație în orice moment al serviciului divin. Faptul aduce în prim plan funcția didactică a acestor imagini, menite să transmită congregației acest cod etic, setul de norme care urmau să le jaloneze comportamentul cotidian.

Dar funcția educativă, deși aparent hegemonică nu a eliminat complet alte roluri tradiționale jucate de imagine în spațiul ecleziastic. În primul rând, imaginea celor Zece Porunci avea și o funcție mnemonică deoarece, redusă la simpla reprezentare a Tablelor Legii, ea era capabilă să rememoreze o secvență narativă, mai exact episodul în care Moise primește Legea pe Muntele Sinai. Ea le amintea astfel credincioșilor un episod al istoriei biblice dar și un text (Legea), normele pe care Moise și poporul lui Israel se angajaseră să le respecte.

Ne întrebăm însă dacă sublinierea insistentă a unui canon luteran în prezentarea Decalogului nu are semnificații suplimentare. Amplasat în spațiul public, în bisericile luterane, acest aranjament specific putea să joace rolul unui indicator

⁵⁶ Vlaicu (ed.), *Documente*, p. 405.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 394. Calfele trebuiau să asculte cu atenție predica și să participe la cateheză.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 375.

identitar. Omiterea oricărei referiri la imagine, în contextul unui discurs având ca temă idolatria este o trăsătură specifică a sistemului confesional luteran, cu impact semnificativ în organizarea spațiului de cult al acestei Biserici. Textul, cum se poate constata la Sibiu și la Dobârca, sau simpla grupare a primelor trei porunci pe o tablă distinctă este un *memento* constant al sensului dat de luterani Decalogului, transformându-l într-un indicator identitar.

Însuși faptul că, în ciuda reprezentării relativ frecvente, Decalogul era o prezență mai degrabă discretă în bisericile luterane ale Transilvaniei, pledează în același sens, consolidând rolul de indicator identitar al artefactului. Acesta nu era amplasat pe impozante panouri decorative, așa cum se întâmpla în bisericile Reformate din diverse colțuri ale Europei⁵⁹. În aceste biserici, într-un vacuum vizual creat de iconoclastism, codul moral propus prin Decalog atrăgea cu toată forța posibilă atenția congregației. Prin contrast, în bisericile luterane ale Transilvaniei, Decalogul era un mic detaliu integrat într-o bogăție decorativă, dar care introducea totuși, oricât de discret, o serie de afirmații identitare în spațiul ecleziastic.

În fine, prin conținutul său, această imagine era capabilă să modeleze pietatea specifică a grupului, având prin urmare o funcție intrinsec devoțională, chiar dacă ea nu mai era obiectul concret al pietății individuale sau colective.

Este prin urmare important să estimăm dacă reprezentarea Decalogului ar putea fi considerată o imagine devoțională, un *Andachtsbild*, sau imagine de cult, în definiția lui Erwin Panofsky⁶⁰. În Evul Mediu, un *Andachtsbild* era o imagine extrasă din contextul narativ și pusă în relație cu liturghia. Definitiv era însă faptul că imaginea devoțională era obiectul venerării, intrând în dialog cu credinciosul.⁶¹ Care este însă situația în epoca modernă timpurie și în context luteran? Așa cum am văzut, în afara panoului de la Dobârca, unde Moise este reprezentat primind Tablele Legii, Decalogul este reprezentat ca obiect, de multe ori fără să mai fie asociat cu Moise. Prin urmare, avem de-a face cu o imagine extrasă din contextul ei narativ originar, o istorie al cărui personaj principal era Moise. Ea era, în același timp, o imagine ancorată în serviciul divin, unde cateheza – în care Decalogul era un punct central – era integrată cotidian. În fine, această imagine intra în dialog cu credincioșii, îndemnați să-și examineze conștiința și să-și definească păcatele în raport cu acest cod etic. Suntem astfel înclinați să conchidem că, în Transilvania modernității timpurii, imaginea Decalogului reprezenta o interpretare luterană a unui *Andachtsbild*. Ca atare, complexitatea funcțională a acestei imagini, care evoluează între educativ, identitar, mnemonic și devoțional nu este surprinzătoare.

⁵⁹ Veldman, *The Old Testament*, p. 230.

⁶⁰ Erwin Panofsky, „*Imago Pietatis*”: *Ein Beitrag zur Typengeschichte des „Schmerzennesmannes” und der „Maria Mediatrix”*, în *Festschrift für Max Friedländer zum 60 Geburtstag*, Leipzig, E. A. Seemann, 1927, p. 261-306.

⁶¹ Sixten Ringbom, *Devotional Images and Imaginative Devotions. Notes on the place of art in late medieval private piety* în „*Gazette des Beaux Arts*”, 73, 1969, p. 159-170.

Studiul de caz examinat aici sugerează că imagini care nu erau strict narative au fost, nu doar menținute în bisericile luterane, ci și comandate special pentru acestea. În plus, practica constituie o mărturie că sugestia cuprinsă în decretul sinoadelor Bisericii Luterane, de a reține doar imaginile narative, cu funcție strict educativă, nu a fost întru totul asumată. Reprezentarea Decalogului, încadrabilă tipologic unui *Andachtsbild* și prezentată în spațiul de cult era capabilă să instruiască congregația, să o familiarizeze atât cu doctrina specific luterană, cât și cu codul etic menit să-i modeleze comportamentul. Pe de altă parte, ea servea ca indicator identitar, deoarece canonul uzitat în prezentarea Decalogului, care elimina practic a doua poruncă, constituia o afirmație doctrinară specifică acestei confesiuni. În fine, reprezentarea Decalogului era integrată unui exercițiu pastoral, deoarece transmitea normele morale menite să modeleze comportamentul cotidian al comunității. În ciuda accentelor diferite prezente în interpretarea celor Zece Porunci de către cler și laic, mesajul confesional rămâne coerent, demonstrând că Decalogul avea potențialul de a acționa, atât prin catehism cât și prin imagine, nu doar coercitiv, ci și persuasiv în formarea identității luterane. Complexitatea funcțională a acestei reprezentări încetează să surprindă, în momentul în care reflectăm la specificul ei de imagine-text. Îmbinând preocuparea pentru cuvânt, specifică Reformei cu o puternică tradiție a vizualului în comunicarea religioasă, reprezentarea Decalogului este imaginea perfectă pentru strategiile pastorale ale Bisericii Luterane.

Lista Ilustrațiilor

- Figura 1: panoul central al polipticului din Sibiu. Foto: Ciprian Firea.
- Figura 2: voletul polipticului de la Dobârca. Foto: Ciprian Firea.
- Figura 3: suprastructura polipticului de la Jidvei. Foto: Ciprian Firea.
- Figura 4: predela polipticului de la Hălchiu. Foto: Ciprian Firea.
- Figura 5: amvonul de la Șura Mare. Foto: Ciprian Firea.
- Figura 6: amvonul de la Brașov. Foto: Andreea Pocol.
- Figura 7: reconstituirea polipticului de la Sibiu în configurația din 1545. Apud Ferenc Mihály, *Ars Transsilvaniae*, XXIV (2014), p. 89, fig. 23.
- Figura 8: statuia lui Moise provenind de pe retablul din Busd. Foto: Ciprian Firea.

Figura 1. Panoul central al polipticului din Sibiu.



Figura 2. Voletul polipticului de la Dobârca

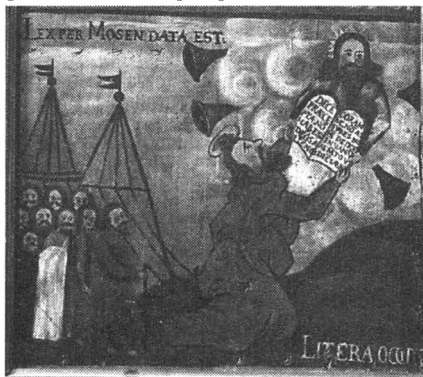


Figura 3. Suprastructura polipticului de la Jidvei



Figura 4. Predela polipticului de la Hălchiu

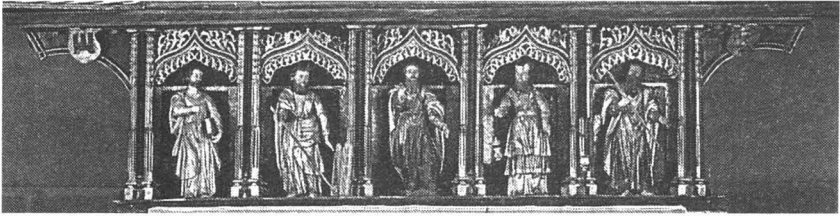


Figura 5. Amvonul de la Șura Mare

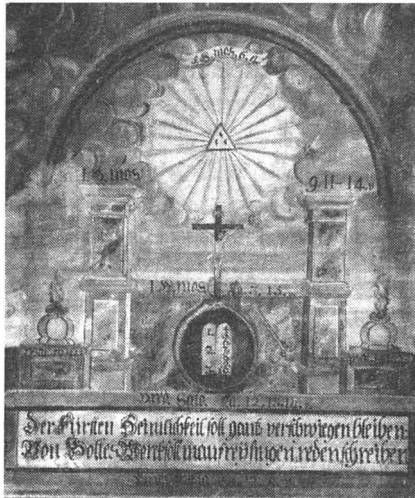


Figura 6. Amvonul de la Brașov



Figura 7. Reconstituirea polipticului de la Sibiu în configurația din 1545

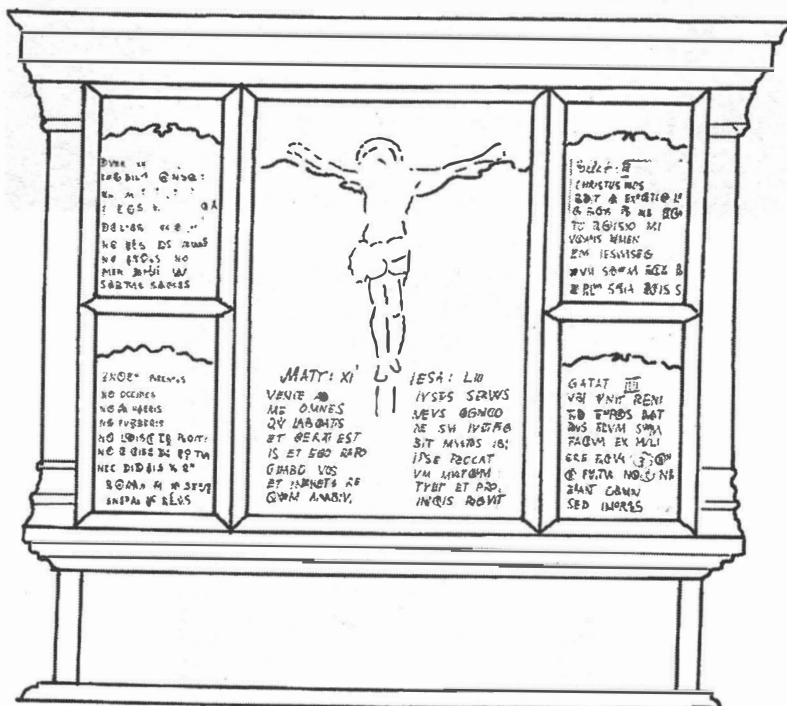


Figura 8. Statuia lui Moise provenind de pe retablul din Busd



REFORMATION AND THE UNITARIAN CHURCH (Abstract)

Unitarianism as a religious denomination developed in Poland and Transylvania during the 16th century as a radical wing of the Reformation. This paper presents the historical formation and progress of the Transylvanian Unitarian Church through the life and work of Ferenc Dávid his antitrinitarian associates. Presenting the main resolutions adopted by the Transylvanian Dieta in the second part of the 16th century the paper aims to give an introduction how religious tolerance emerged and permitted ardent religious debates between the different religious communities. The closing part of the article draws the institutional structure of the forming Unitarian Church of Transylvania.

Keywords: *Reformation, Unitarian Church, Transylvania, Ferenc Dávid, religious debates.*

Introducere

Biserica unitariană din Transilvania ocupă un loc semnificativ în istoria Reformei europene datorită faptului că a rămas singura comunitate antitrinitariană din Europa Centrală și de Est, care își continuă activitatea neîncetat de la momentul fondării sale (1568) și până în zilele noastre. Ideile antitrinitariene apărute de-a lungul istoriei au pătruns în Transilvania la mijlocul secolului al XVI-lea. Datorită lui Ferenc Dávid și adepților maghiari ai Reformei, ideile marilor umaniști antitrinitarieni au fost răspândite și publicate în Transilvania, reușindu-se elaborarea religiei și bisericii unitariene. Începând din anii 1560, într-un șir de dispute aprige în Transilvania, dar și în marile centre europene, a fost dezbătută dogma trinității. Confesiunile, mișcările spiritualo-sociale și bisericile rezultate în urma acestor zbuciumate perioade sunt clasificate în istorie Reformei europene sub termenul: reformă radicală. Datorită istoricului american George Huntston Williams, termenul reformă radicală este atribuit acelor grupuri religioase și spirituale formate în timpul Reformei, care se deosebeau de biserica catolică, anglicană și de bisericile protestante. În terminologia lui Williams, comunitățile și bisericile sprijinite de puterea locală și/sau cea guvernamentală sunt rezultatul reformei magistrale și ca atare nu cad sub incidența termenului de reformă radicală. În acest fel, Williams a redus rolul guvernării laice în viața spirituală a diferitelor grupuri și

* Conferențiar univ. dr., Institutul Teologic Protestant din Cluj-Napoca.

comunități religioase. În opinia sa toate mișcările anabaptiste, antitrinitariene, rațional-evangelice și spirituale al epocii Reformei cad sub incidența *reformei radicale*¹.

Clujul ocupă un loc aparte în răspândirea reformei radicale și a unitarianismului, dat fiind faptul că guvernanții orașului au avut un rol esențial în propagarea ideii antitrinitariene și a materializării ei în Biserica Unitariană². În pofida sprijinului guvernamental în răspândirea unitarianismului, considerăm tipologia savantului american ca fiind mai aproape de adevăr decât clasificarea oarecum simplificată a reformatului maghiar Imre Révész, care a împărțit bisericile Reformei în biserici reformate (Luterană și Calvină) și non-reformate, încadrând în această categorie curente care se deosebeau de protestantismul tip Luther-Melanchthon-Calvin. În interpretarea lui Révész:

Comunitățile religioase unitariene și cele asemănătoare se pot numi biserici doar în sensul larg al cuvântului, prin obișnuință. Adevărata biserică există doar acolo unde crezul lui Petru este confesiune de bază: „*Tu ești Hristos, Fiul Dumnezeului cel viu!*” (Mat. 16,16), doar în acest crez găsim piatra pe care Dumnezeu vrea să construiască Biserica (Mat. 16,18). Cine se leapadă de învățătura bisericii privind Sfânta Treime și de faptul că Hristos este Dumnezeu, de fapt se leapadă de această piatră³.

În încercarea de a prezenta varietatea vieții religioase din Transilvania în secolele XVI și XVII, nu putem caracteriza altfel Biserica Unitariană decât ca rod al reformei radicale. Unitarianismul transilvănean are la origini atât raționalismul evanghelic, propagat prin operele lui Erasmus din Rotterdam, cât și tendințele anabaptiste și spiritualiste ale procesului neobișnuit de lung al confesionalizării⁴.

Detășându-ne de interpretările sec. al XIX-lea, cea romantică reprezentată de Elek Jakab și cea apologetică reprezentată de Ferenc Kanyaró⁵, trebuie să acceptăm faptul că în răspândirea unitarianismului, pe lângă elementul autohton au avut un rol important și reprezentanții de seamă ai emigrației italiene⁶.

¹ George Huntston Williams, *The Radical Reformation*, Philadelphia, The Westminster Press, 1992, p. XXI-XXXI.

² Edit Szegedi, *Die Reformation in Klausenburg*, în Volker Leppin, Ulrich A. Wien, *Konfessionsbildung und Konfessionskultur in Siebenbürgen in der Frühen Neuzeit*, Stuttgart, 2005, (Quellen und Studien zur Geschichte des östlichen Europa, Band 66), p. 71-88.

³ Imre Révész, *Egyháztörténelem [Istorie ecleziastică]*, Debrecen, 1936, p. 77, 78.

⁴ Celor interesați de această tematică le recomandăm seria bibliografică *Répertoire des non-conformistes religieux des seizième et dix-septième siècles* în care până în anul 2008 au apărut 26 de volume. Vezi și André Séguenny, *Les Spirituels. Philosophie et religion chez les jeunes humanistes allemands au seizième siècle*, în „Bibliotheca Dissidentium – Scripta et Studia”, 2000. În privința confesionalizării vezi: Mihály Balázs, *Gab es eine unitarische Konfessionalisierung im Siebenbürgen des 16. Jahrhunderts?*, în V. Leppin, U. A. Wien, *op. cit.*, p. 135-142.

⁵ Elek Jakab, *Dávid Ferenc emléke [Memoria lui Ferenc Dávid]*, Budapeșt, 1879; Ferenc Kanyaró *Unitáriusok Magyarországon tekintettel az unitarizmus általános történetére [Istorie unitarianismului în Ungaria]*, Cluj, 1891.

⁶ Cele mai semnificative studii sunt: Lech Szczucki, *Polish and Transylvanian Unitarianism in the second half of the 16th century*, în Dán Robert (ed.), *Antitrinitarianism in the Second Half of the 16th Century*, Budapeșt-Leiden, 1982, p. 231-241; Domenico CACCAMO, *Eretici Italiani in Moravia Polonia, Transilvania (1558-1611)*, Florența-Chicago, 1970, p. 5-34.

Ferenc Dávid (1520?-1579), întemeietorul Bisericii Unitariene din Transilvania

Fondatorul și primul episcop al bisericii unitariene din Transilvania a fost Ferenc Dávid⁷. El s-a născut la Cluj, într-o familie de sași. Conform obiceiului umanist din epocă, Dávid și-a atribuit numele latinizat Franciscus Davidis, preluând prenumele tatălui⁸. Franz Hertel, tăbăcar și ciubotar înstărit, și-a școlit fii în orașul natal. Dintre cei trei fii doar Dávid a urmat cursuri superioare la Alba Iulia și Brașov. Pentru continuarea și aprofundarea studiilor însușite la școala capitală din Alba Iulia, în 1545 Dávid s-a semnat cu numele Franciscus Colosvarius în registrul matricol al școlii lui Honter din Brașov⁹. Nu se știe cât timp a stat în Brașov, fiindcă în decursul aceluiași an și-a continuat studiile (1545-1550) la universitatea din Wittenberg. După revenirea în țară a fost dascăl la Bistrița (1551), a îndeplinit funcția de preot la Petrești (1552), după care s-a întors în orașul natal. În 1555, datorită aptitudinilor sale de orator, a fost ales preot al luteranilor sași din Cluj. Fiind una din cele mai învățate fețe bisericești clujene, în a doua parte a anilor 1550, a susținut o serie de dezbateri religioase contra medicului și teologului italian Francesco Stancaró (1501-1574), criticând viziunea acestuia asupra cristologiei. Ca urmare a publicării dezbaterilor sale, Dávid și-a consolidat reputația și a fost ales episcop al protestanților maghiari din Transilvania (1557).

La sfârșitul anilor 1550, în Transilvania au existat două dioceze protestante organizate pe bază administrativ teritorială și etnică. Prima avea centrul la Sibiu, cuprinzând scaunele săsești, iar cealaltă la Cluj, înglobând teritoriile locuite de maghiari, indiferent de apartenența confesională. Ca urmare a influenței calvine și a dezbaterilor pe tema euharistiei, Dávid și-a reformulat în anul 1559 concepția asupra Cinei Domnului și a renunțat la funcția de superintendent luteran al maghiarilor din Transilvania. Controversele teologice din a doua parte a deceniului 1560 s-au axat pe subiectul dogmei Sfintei Treimi. Profund marcat de noua direcție teologică sprijinită și propagată de medicul și diplomatul principelui, Giorgio Biandrata (1515-1588), David și-a redirecționat perspectiva de această dată bazându-se pe doctrina servetiană inoculată de Biandrata. Această nouă schimbare teologică a dus la ruperea relațiilor cu foștii camarazi, o figură marcantă fiind Juhász Péter Melius, episcopul reformat din Debrețin. Începând cu anul 1566 Dávid și Biandrata au fost protagoniștii dezbaterilor unitariene.

⁷ Despre viața și activitatea lui David Ferenc vezi cel mai recent studiu apărut în limba română: Mihály Balázs, *Itinerarul vieții lui David Ferenc*, în András Kovács (coord. pt. versiunea originală în limba maghiară), Gyöngy Kiss Kovács (redactor pt. versiunea originală în limba maghiară) IldikóKosztin (trad.), *Clujul Renascentist*, Cluj-Napoca, Gloria, 2009, p. 174-204.

⁸ Pál BINDER, *Dávid Ferenc családjá; a kolozsvári Hertel nemzetség [Familia lui Ferenc Dávid și neamul Hertel din Cluj]*, în „Keresztény Magvető (în continuare KerMagv)”, vol. LXXXV, 1979, p. 104-124.

⁹ Sámuel SZABÓ, *Honnan indult el Dávid Ferenc reformátori útjára?[De unde a pornit Ferenc Dávid pe drumul Reformei?]*, în „KerMagv”, vol. LXXXV, 1979, p. 125-128.

Disputele trinitariene și unitariene

Încă de la începuturile reformei au fost voci care au criticat dogma Sfintei Treimi, impusă la conciliile cristologice de la Niceea, Constantinopol și Calcedon. Începând din anul 318, Arie (256–336), preot și mai apoi Episcop de Alexandria¹⁰, a negat divinitatea celei de-a doua persoane din Sfânta Treime. În timpul reformei, cel mai aprig critic al acestei dogme a fost reputatul medic și controversatul teolog spaniol, Miguel Servet (1511-1553)¹¹. În prima sa operă apărută în 1531, intitulată *De trinitatis erroribus...*¹², a argumentat în favoarea indivizibilității lui Dumnezeu, criticând vehement terminologia non biblică. Operele lui Servet au ajuns în Transilvania prin intermediul lui Biandrata, iar antitrinitarii care s-au îndepărtat treptat de calvinism s-au inspirat din argumentele servetiene, publicate în opera principală a acestuia, intitulată *Restitutio Christianismi*¹³, apărută în 1553. Până la sfârșitul anilor 1560, Unitarienii din Transilvania s-au bazat pe concepția servetiană, aceasta având particularități platonice. Cristologia lui Servet la începutul anilor 1570 a fost comasată cu cristologia promovată de italianul Lelio Sozzini (1525-1662). În viziunea sociniană, logos-ul din Evanghelia după Ioan este doar denumirea metaforică a omului Isus născut de Maria. Ca atare El nu a existat înainte de a se fi născut trupește, în concluzie nu este a doua persoană a Sfintei Treimi, ci un „om” conceput de Sfântul Duh și înzestrat cu calități dumnezeiești. După răstignirea și învierea sa s-a înălțat în ceruri și este invocat și venerat în rugăciunile credincioșilor¹⁴. Acest punct de vedere s-a confruntat (1566-1571), cu concepția trinitară la dezbaterile publice de la Turda, Alba Iulia, Târgu Mureș și Oradea. Principiul trinității a fost dezbătut pentru prima oară la sinodul de la Alba Iulia la 24 aprilie 1566. Ferenc Dávid și preoții unitarieni au respins terminologia non biblică de natură scolastică: „essentia, substantia, persona, natura” și au căzut de acord ca acești termeni filosofici non biblici nu pot fi folosiți în argumentarea trinității. A doua dezbateri de la Alba Iulia a început la 8 martie 1568 și a durat zece zile, având ca rezultat convertirea principelui Ioan Sigismund și a unei importante părți din rândul nobililor. Din tomurile unitariene editate de tiparnițele din Alba Iulia și Cluj (1568-1571), pe lângă argumentele teologice antitrinitariene se pot regăsi și elemente puternic anabaptiste cu referiri milenariste specifice teoreticienilor spiritualiști din vestul Europei. Cea mai importantă realizare a reformei din Transilvania a fost decretarea libertății propovăduirii Evangheliei potrivit rânduielii protestante, și proclamarea toleranței religioase în sânul religiilor recunoscute. Teoreticienii toleranței religioase autohtone au fost inspirați și chiar îndrumați nu numai de spiritul tolerant al lui Erasmus dar și de argumentele în favoarea

¹⁰ Rowan Williams, *Arius. Heresy and Tradition*, SCM Press, 2001, p. 29-32.

¹¹ A. Gordon Kinder, *Michael Servetus*, în „Bibliotheca Dissidentium”, ed. Valentin Koerner, Baden-Baden & Bouxwiller, vol. X, 1989, p. 917.

¹² *Ibidem*, p. 129, 130.

¹³ *Ibidem*, p. 136-139.

¹⁴ Mihály BALÁZS, *Ferenc Dávid. Ungarländische Antitrinitarier IV*, în „Bibliotheca Dissidentium”, ed. Valentin Koerner, Baden-Baden & Bouxwiller, vol. XXVI, 2008, p. 192-198.

toleranței religioase formulate în scrierile lui Sebastian Castellio. Cele sus menționate au fost reasumate în dispoziția Dietei de la Turda din ianuarie 1568.

Dieta de la Turda și importanța toleranței religioase în a doua jumătate a secolului al XVI-lea¹⁵

Înainte și după Reformă, legislația religioasă a aparținut competenței Statului. Hotărârile referitoare la viața religioasă pronunțate în Ungaria înainte de 1541 erau valabile și pentru regiunea Transilvaniei, însă, pe vremea principatului autonom, situația confesiunilor a fost reglementată de dietă. Pe parcursul Reformei, în partea de țară guvernată de regina Izabella și Ioan Sigismund au fost pronunțate o serie de decizii care reglementau practicarea religiilor, începând cu hotărârile dietei din iunie 1557. Aici, printre altele, s-a declarat: „[...] fiecare poate practica religia pe care o dorește, cu vechile sau noile rituri, cu acea condiție, ca cei care practică noile rituri să nu-i insulte pe cei care practică riturile vechi”¹⁶. În următorii ani, rând pe rând s-au consolidat drepturile protestanților culminând cu hotărârile dietei din Târgu Mureș din 1571 care a consfințit și drepturile unitarienilor¹⁷. În 1558 legea se referea doar la confesiunea luterană și la cea catolică: „maiestatea sa, îngăduiește și acum, precum a mai făcut-o în trecut, aderarea la religia papistă sau cea luterană, însă confesiunea sacramentarienilor [așa erau numiți calviniștii] se interzice și se va desființa, potrivit sentinței Bisericii din Wittenberg, formulată în manuscrisul lui Melanchthon însuși”¹⁸. Dietele din iunie 1563 și iunie 1564 au permis libera aderare la Biserica din Cluj, însemnând cea calvină (reformată), respectiv la cea din Sibiu, adică cea luterană¹⁹. Dieta de la Turda din 1566, sub semnul „strălucirii luminii Evangheliei”, a restrâns drepturile catolicilor într-o măsură semnificativă și a i-a „expulzat” din țară pe „adeptii învățăturilor papiste”²⁰.

¹⁵ Pentru un spectru european vezi: Ole Peter Grell, Bob Scribner (ed.), *Tolerance and intolerance in the European Reformation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Privitor la hotărârile și importanța dietei de la Turda din 1568, vezi: Balázs Mihály: *Tolerant Country – Misunderstood Laws. Interpreting Sixteenth-Century Transylvanian Legislation Concerning Religion*, în „The Hungarian Historical Review: New Series of Acta Historica Academiae Scientiarum Hungaricae”, vol. 2., Issue 1/2013, p. 85-108.

¹⁶ Sándor Szilágyi (ed.), *Monumenta Comititalia Regni Transylvania /Erdélyi Országgyűlési Emlékek* (în cele ce urmează EOE). II. Budapest, 1877, p. 21.

¹⁷ „Maiestate, domnul nostru milostiv, am înțeles mesajul și propozițiile mării tale în care ne atrageți atenția asupra predicării cuvântului domnului și nevoia țării noastre în acest sens. Mulțumim mării tale că te îngrijești milostiv de noi, pentru grija pe care ne-o porți pentru care noi vom fi întotdeauna slujitorii dumitale supuși și credincioși. De aceea, domnul nostru Isus Cristos ne poruncește să căutăm mai întâi împărăția cerurilor și dreptatea sa și astfel decide asupra predicării și ascultării cuvântului domnului, așa cum a asigurat și în domeniile mării tale ca cuvântul domnului să fie predicat în libertate, pentru confesiunea sa să nu fie prigonit nimeni, nici praedicatorul, nici ascultătorii săi, dar dacă vreunul dintre miniștri va fi găsit vinovat de *excessus criminalis*, superintendentul să aibă putere de judecată asupra sa, să îl poată priva de toate funcțiile sale și apoi să fie izgonit din țară” (EOE II, p. 374).

¹⁸ EOE II, p. 32.

¹⁹ EOE II, p. 232, 233.

²⁰ EOE II, p. 302, 303.

La dieta din noiembrie, convocată la Sibiu, a fost, din nou, garantată libertatea predicării protestante a Evangheliei și au fost restrânse atât drepturile catolicilor, cât și cele ale credincioșilor ortodocși²¹. Referindu-se la hotărârile precedente, dieta de la Turda din anul 1568 a asigurat Bisericii Unitariene dreptul la libera propagare a Evangheliei²², deschizând, astfel, calea spre formarea unei structuri organizatorice bisericești autonome.

Odată cu alegerea sa ca superintendent în 1564, Ferenc Dávid a devenit conducătorul diverselor comunități maghiare protestante, indiferent dacă acestea țineau de confesiunea luterană, de cea reformată ori de cea antitrinitariană. În anii 1560 nu putem vorbi încă de Biserică Unitariană, deși disputele religioase – deosebit de populare –, care s-au desfășurat încontinuu, începând cu anul 1566, dau dovadă nu doar de căutarea unei căi dogmatice, ci și de formarea unei structuri bisericești, bazate pe crez. Profesorul Mihály Balázs atrăgea atenția asupra unui fapt deloc neglijabil: câștigarea locuitorilor Ardealului a fost doar un pas pregătitor în fața unei viziuni mărețe, ce urmărea răspândirea doctrinelor unitarianismului în întreaga Europă, completând astfel Reforma lui Martin Luther²³. Comunitățile unitariene în plin proces de organizare „au considerat crearea unității protestante drept misiunea Principatului”²⁴.

Hotărârea dietei de la Turda pe de o parte a facilitat recunoașterea de către stat a unitarianismului, pe de altă parte, datorită politicii tolerante a principelui Ioan Sigismund, a permis teologilor antitrinitarienii surghiuniți din Europa de Vest să se

²¹ „În privința religiei s-a hotărât, cu unanimitate de voturi, ca mai presus de orice, fiecare creștin trebuind să țină seama de lucrurile cerești, conform spiritului articolelor precedente, predicarea evangheliei să nu fie tulburată în cadrul nici unei nații, să nu se pună piedică în calea cinstirii Domnului și a creșterii credinței, din contră, comunitățile să fie curățate de toate formele idolatriei și de ponegririle numelui Domnului și acestea să fie eliminate întru totul, motiv pentru care s-a adus această nou reglementare conform căreia dintre toate națiile acestui imperiu să se elimine toate formele idolatriei și cuvântul Domnului să fie propovăduit liber, mai ales în rândul populației românești, ai căror pastori sunt orbi, care conduc alți orbi, și astfel au dus atât pe sine, cât și toată comunitatea în pierzanie. Celor care nu vor să se îmbuneze spre calea adevărului, măria sa le poruncește să facă o dezbatere din Biblie cu episcopul Gheorghe, dezbatere din care să reiasă adevărul, adevăr pe care dacă nu-l primesc, să fie îndepărtați din funcție, sau să fie episcopi, popi sau călugări români, dar toată lumea să asculte de superintendentul Gheorghe și de preoții desemnați de acesta, iar cei care nu se supun acestor reglementări să fie pedepsiți sub pena necredincioșiei” (EOE II, p. 326, 327).

²² „Măria sa, domnitorul, așa cum a hotărât cu ocazia dietei ținute anterior în privința religiei, dorește să confirme acum aceeași decizie, conform căreia predicatorii să predice evanghelia pe tot teritoriul țării, fiecare conform înțelegerii sale asupra scripturii, și dacă ascultătorilor săi le place cum vorbește, să-l asculte, dar nimeni să nu fie constrâns să asculte învățături care nu sunt acceptabile conștiinței sale și fiecare comunitate să își poată alege predicator a cărui învățătură place comunității. Și nici un superintendent și nici altcineva să nu aibă dreptul să pedepsească pe predicatori pentru predica lor, nimeni să nu fie certat pentru religia sa, așa cum s-a stabilit în constituțiile de mai sus, și nimeni să nu aibă dreptul de a amenința pe altcineva cu încarcerarea sau privarea de funcție pentru învățătura sa, căci credința este un dar din partea domnului, care vine din ascultare, iar ascultarea are loc prin cuvântul domnului” (EOE II, 343).

²³ Mihály Balázs, *Tolerant Country...*, p. 85-108.

²⁴ *Ibidem*, p. 93.

refugieze în Transilvania. Sub influența teologilor stabiliți la Cluj în anii 1570, școala orășenească a devenit cel mai important centru al teologiei și filosofiei antitrinitariene. Cei mai de seamă profesori au fost: poetul și teologul Johann Sommer (1542-1574), întemeietorul școlii latine din Cotnari, teologul grec Jacobus Palaeologus (c. 1520-1585), ebraistul Matthias Vehe-Glirius (c. 1545-1590) și filosoful Christian Francken (1552-1610?)²⁵. Grație acestei conjuncturi Dávid a ajuns să perceapă rolul lui Cristos dintr-un unghi nonadorantist. Această abordare nu a recunoscut eficiența rugăciunilor adresate lui Cristos și a afirmat că numai unicul Dumnezeu trebuie venerat și invocat de credincioși²⁶.

Noua confesiune, numită la început ariană, a fost prezentă în anii 1570 în majoritatea comunităților maghiare din Transilvania, care numărau aproximativ 450 de biserici în 13 eparhii/dioceze. Comunitățile erau de tip sinodic-consistorial, organizate după modelul bisericesc protestant. În fruntea bisericii se afla episcopul/superintendentul ales de către sinod, diocezele erau păstorite de câte un protopop, administrarea parohiilor fiind de competența preoților. Viața liturgică nu avea caracter unitar, ritualuri precum botezul pruncilor și împărțășania fiind abandonate în multe comunități antitrinitariene.

Dezbateri religioase au avut loc și dincolo de Piatra Craiului, în așa fel nici regiunile din jurul Oradei (Partium), nu au putut evita influența unitarianismului²⁷. Importante centre spirituale s-au înființat la Beiuș și Pécs.

Organizarea Bisericii Unitariene

Ferenc Dávid, superintendentul comunităților protestante maghiare, nu a întocmit o Disciplină Ecclesiastică; în opera sa găsim doar o singură referire la problema structurii organizatorice bisericești, însă nici aceasta nu ne oferă o îndrumare cuprinzătoare²⁸. Între anii 1560-70, comunitățile unitariene au fost denumite de către „opinia publică” în mai multe feluri: cei ce aparțin de religia lui Ferenc Dávid, antitrinitarieni, photinieni, servetieni, sabellieni, samosatinieni, arieni, socinieni etc. Denumirea de unitarieni pentru desemnarea confesiunii a fost folosită, oficial, pentru prima dată, în anul 1600, la dieta din Leț. Stabilizarea

²⁵ Vezi József Simon, *Die Religionsphilosophie Christian Franckens 1552–1610? (Atheismus und Radikale Reformation im Frühneuzeitlichen Ostmitteleuropa)*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2008; PimatA., *Die ideologie...*, p. 17-116; Robert Dán, *Matthias Vehe-Glirius*, Budapest-Leiden, 1982.

²⁶ Mihály Balázs, *Itinerarul vieții lui Dávid Ferenc*, în *op. cit.* p. 198-204.

²⁷ Idem, *Teológia és irodalom (Az Erdélyen kívüli antitrinitarizmus kezdetei) [Teologie și literatură. Începuturile antitrinitarismului din afara Ardealului]*, Budapest, 1998 (HumRef 25.), p. 33-114.

²⁸ „Căci mai întâi ni s-au dat scrierile lui Luther și Philep Melancthon care s-au ridicat împotriva practicilor în legătură cu iertarea păcatelor, și familiarizându-ne cu aceste învățături am acceptat apoi și cele spuse de învățătorii din Saxionia. Apoi, la scurt timp după acestea, ne-am apropiat de cehi, dar nu în sensul purității învățăturilor lor, ci a administrației bisericești practicate de ei. Și cum apoi am început să citim scrierile celor din Elveția, care au condamnat învățăturile false ale celor din Saxonia, dar și pe cele ale cehilor, văzând că aceasta este o învățătură mai pură, ne-am asociat cu aceasta” (Ferenc Dávid, *Rövid magyarázat*. Cluj-Napoca, Tipografia Ellenzék Nyomda, 1910, p. 32, 33).

structurii organizatorice independente a Bisericii Unitariene a fost facilitată – în mod paradoxal – și de către acele legi, care – altfel – limitau sfera competențelor episcopului. Ne referim aici, în primul rând, la hotărârile dietelor de după moartea lui Ioan Sigismund din timpul domniei lui István Báthory. Sub domnia sa dieta a interzis reformele confesionale, a introdus cenzura și a restricționat dreptul sinodului unitarian la Turda și Cluj. Adoptarea și ratificarea acestor legi în 1573²⁹ a avut un efect dublu, pe de-o parte, stoparea căutării noilor căi dogmatice, pe de altă parte, au constrâns preaînțistătorii confesiunii la elaborarea unei structuri organizatorice bisericesti. În ianuarie 1576 dieta a permis unitarienilor să-și aleagă un nou episcop, în caz că se întâmpla ceva cu Ferenc Dávid³⁰. În același timp, dieta convocată în luna mai a restrâns într-o măsură semnificativă drepturile lui Ferenc Dávid de a-și vizita comunitățile și de a convoca sinoade, și a extras progresiv din sfera sa de competențe comunitățile non-unitariene. Situația reformatilor a fost reglementată de dieta de la Turda din 1577, unde superintendentul reformat András Thordai a obținut dreptul de a vizita comunitățile din întreaga țară – chiar și pe cele antitrinitariene! – Ferenc Dávid putând vizita doar credincioșii săi³¹.

După moartea lui Ioan Sigismund (1571), pe tronul Transilvaniei s-au succedat membrii de religie catolică ai familiei Báthory. Ștefan Báthory (1571-1576), regele ales al Poloniei a fost urmat de fratele său, Cristofor Báthory (1576-1588), iar după el a fost ales fiul acestuia, Sigismund Báthory (1588-1601). Politica ecleziastică a familiei a favorizat restaurarea bisericii catolice în Transilvania.

²⁹ „În al treilea rând, în ceea ce privește religia, așa cum am decis și noi anterior în adunarea noastră generală în timpul domniei măriei tale, și așa cum am cerut ca aceste lucruri să fie înscrise în articolele legii, la care măria ta ai consentit mărinimos și chiar ai confirmat dispoziția, nimeni să nu fie prigunit de măria ta pentru păstrarea religiei pe care a avut-o în timpul domniei răposatului nostru domnitor anterior și să nu aduci atingere nimănui dintre noi pentru îndeplinirea sarcinilor noastre uzuale, asupra cărora s-a luat deja o decizie, și nici o persoană, de orice statut social, supus al domniei tale sau străin, în această țară sau în Ungaria, în regiunile aflate sub dominația măriei tale să nu cumva să fie lăsat să introducă inovații. De aceea, cerem cu umilință măriei tale ca măria ta să dispună să se observe toate paragrafele și rânduiriile din articolele asupra cărora s-a decis, să se îngrijească și de sufletele noastre și să nu tolereze tot felul de inovatori în rândurile noastre, ci să îi pedepsească, pentru care noi conferim autoritate deplină măriei tale, așa cum am mai făcut-o în trecut” (EOE II, p. 540, 541).

³⁰ „Totodată, și confrății noștri de religia lui Ferenc Dávid ne-au prezentat rugămintea ca Ferenc Dávid să le devină superintendent, iar dacă încetează din viață, sau dacă trebuie îndepărtat din funcție datorită faptului că se îmbolnăvește sau din orice alt motiv, să poată fi mutat și să aibă dreptul să situeze pe altcineva în locul său, eadem autoritate; dar în privința religiei să nu poată face nici o inovație, ci aceasta să rămână în starea în care s-a găsit până atunci” (EOE II, p. 577).

³¹ „Sándor András Thordai să aibă autoritate să meargă oriunde în țară, să facă inspecții în toate locurile, să îndrume, să instruiască, să învețe, să dojenească pastorii și toate persoanele bisericesti, să țină sinoade, și chiar să îndemne, să atenționeze, să învețe și pastorii celorlalte religii și să convingă – pe cine poate – la urmarea credinței sale, dar fără a folosi violența. Iar cealaltă parte, David Francisc să aibă, ca și până acum, dreptul de a ține sinoade doar la Cluj și Turda, să nu aibă nicio autoritate asupra persoanelor bisericesti de altă confesiune, ci doar asupra celor din confesiunea sa” (EOE III, p. 122, 123).

Ștefan Báthory nu a recurs la eradicarea unitarienilor, dar a folosit toate mijloacele care au putut diminua puterea acestora. Cele mai eficace mijloace de represiune au fost introducerea cenzurii și emiterea Legii Inovației în anul 1572. Aplicarea acestei legi a condus la sfârșitul tragic al lui Ferenc Dávid. Pe la mijlocul anilor șaptezeci episcopul unitarian a adoptat teologia nonadorantistă, abandonând invocarea și venerarea lui Cristos, totodată a respins și pedobaptismul. Biandrata a socotit drept o eroare fatală gestul lui Dávid de a aduce în fața sinodului principiile formulate după concepțiile lui Sommer și Paleolog. În opinia medicului și politicianului italian, Dávid a pus în pericol unitatea și așa greu obținută, așa că a încercat să-l convingă pe acesta să revină la poziția teologică formulată și acceptată în 1571. Pentru realizarea acestui deziderat Biandrata l-a invitat în Transilvania pe Fausto Sozzini (1539-1604), cel mai renumit teolog antitrinitarian al vremii³². Compromisul sperat s-a soldat cu un eșec. Biandrata neavând mijloacele care să-l oprească pe Dávid, l-a denunțat principelui invocând încălcarea Legii Inovației. Cazul a ajuns în fața dietei din Alba Iulia, unde episcopul, grav bolnav, a fost judecat și condamnat pentru inovare religioasă. El a fost încarcerat în închisoarea cetății Deva, unde a murit la 7 noiembrie 1579.

După condamnarea lui Ferenc Dávid, participanții sinodului convocat la Cluj la data de 2 iulie 1579 au fost constrânși a accepta crezul formulat de Demeter Hunyadi (1555-1592) și Giorgio Biandrata despre divinitatea și adorarea lui Isus Hristos³³. Pentru asigurarea conducerii Bisericii sub episcopia lui Demeter Hunyadi s-a format un Consistoriu alcătuit din 24 de membri și s-au pronunțat deciziile în privința unor probleme organizatorice. În timpul episcopiei lui Hunyadi dreptul de a convoca sinoade s-a limitat în continuare la orașele Turda și Cluj. În ianuarie 1580 sinodul convocat la Cluj a redus numărul membrilor Consistoriului de la 24 la 12. Competențele sinodului includeau cazurile de căsătorii, hirotonisirea preoților, precum și rezolvarea problemelor de disciplină bisericească. Sub episcopia lui Hunyadi nu s-a întocmit o Disciplină Ecclesiastică atotcuprinzătoare, însă hotărârile diferitelor sinoade au avut ca scop întărirea disciplinei bisericești. Preoților li s-a impus obligativitatea participării la sinoade, sfera de competențe a protopopilor a fost întărită, iar episcopul a fost împuternicit cu numirea în funcție a preoților și a dascălilor etc. O parte a reglementărilor privitoare la disciplină corespund cu reglementările disciplinare calvine sau reformate.

Noul lider al comunității, Demeter Hunyadi în acord cu Biandrata și cu o mare parte a clerului unitarian, a reușit să impună acceptarea unui crez antitrinitarian moderat. În ciuda eforturilor de unificare, unitatea doctrinară mult așteptată nu s-a îndeplinit, iar conflictele dogmatice interne au fost un bun prilej pentru a-i reprima pe cei care gândeau altfel. O parte a grupărilor nonadorantiste s-a alăturat

³² John C. Godbey, *Socinus and Christ*, în *Antitrinitarianism...*, p. 57-63.

³³ János Kénosi Tözsér – István Uzoni Fosztó, *Az erdélyi unitárius egyház története I.* [Istoria bisericii unitariene din Transilvania] trad. Albert Márkos, ed. Mihály Balázs, Gizella Hoffmann, Sándor Kovács, Lehel Molnár, *Az Erdélyi Unitárius Egyház Gyűjtőlevéltárának és Nagykönyvtárának kiadványai 4/1*, Cluj-Napoca, 2005, p. 327, 328.

ideologiei ebraiste reprezentate de Matthias Vehe-Glirius, numit și „doctorul evreu din Pfalz”, continuând procesul de radicalizare. Acest grup a fost fidel lui Dávid, dar s-a depărtat de teologia acestuia. În pofida acestui fapt istoria protestantă îl consideră pe Dávid ideologul ultimei și celei mai radicale aripi a reformei din Transilvania numită judaizantă sau sâmbătașă³⁴. Este indiscutabil faptul că în ultimele teze Dávid s-a folosit de *Mattanjah*, opera scrisă în limba germană de Matthias Vehe-Glirius, profesorul de limba ebraică la seminarul de la Cluj, dar acest lucru nu dovedește că s-a identificat cu practica judaizantă a secuilor sâmbătași, răspândită după anii 1620³⁵. Ferenc Dávid nici o dată nu a afirmat întâietatea Vechiului Testament față de cel Nou. În *Mattanjah* Vehe-Glirius reflectă asupra faptului că Isus nu a schimbat Legea Vechiului Testament, deci Poruncile lui Dumnezeu trebuie interpretate prin prisma Vechiului Testament. Credincioșii – în afara circumciziei – trebuie să respecte toate legile rituale ale Vechiului Testament. După cunoștințele noastre nu există nici un indiciu care să ateste că Ferenc Dávid ar fi introdus în liturghia unitariană practici judaizante.

În timpul episcopului Hunyadi, principele Kristóf Báthory a colonizat iezuiți în Cluj, Oradea și Alba Iulia. Ignorând hotărârile dietei, iezuiții nu s-au limitat doar la pregătirea și inițierea studenților, dar au convertit masiv în rândul protestanților. Activitatea lor a marcat începutul contra-reformei din Transilvania. Din partea unitariană cel mai de seamă adversar în disputa protestanto-iezuită a fost episcopul Demeter Hunyadi.³⁶ Dieta de la Mediaș în 1588 a expulzat iezuiții din țară punând capăt procesului de convertire. Principele Zsigmond Báthory a permis reînnoirea iezuiților în anul 1595 într-un moment prielnic restaurării catolice.

În secolul al XVI-lea și în primele decenii ale secolului al XVII-lea forul și organul legislativ cel mai important al Bisericii Unitariene a fost sinodul – Sancta Synodus Generalis – alcătuit exclusiv din preoți și dascăli. Așa numitul element laic nu lua parte la guvernarea Bisericii, însă și-a păstrat dreptul patronal. Guvernarea Bisericii era datorată episcopului, care prezida Sinodul și Consistoriul, precum și a protopopilor care îl ajutau. Prima lucrare de disciplină bisericească a fost întocmită în timpul episcopiei lui Valentin Radecke în 1626. Aceasta intitulată *Disciplina Ecclesiastica* reglementa deja sfera de competențe a întâistătorilor Bisericii, precum și a organelor de conducere ale acesteia.

Disciplina Ecclesiastica Radeșiana (1626)

Redactarea primei *Disciplina Ecclesiastica* s-a înfăptuit în ani critici. În Transilvania guvernată de principele Gábor Bethlen, dieta din octombrie 1618 a hotărât pedepsirea celor care nu au aderat la una dintre cele patru religii recepte. La sinodul unitarian din Sângeorgiu de Pădure din noiembrie 1618, în prezența noului

³⁴ Robert Dán, „Judaizare” – the career of a term, în *Antitrinitarianism...*, p. 25-34.

³⁵ Róbert Dán, *Vehe-Glirius és Dávid Ferenc*, în „KerMagv” vol. CVII, 2001, p. 3-25.

³⁶ AnnaMáriaPozsár, *Neues zur Biographie von Demeter Hunyadi*, în Mihály Balázs, Gizella Keserü(ed.) *György Enyedi and Central European Unitarianism in the 16-17th Centuries*, Budapest, 2000 („Studia Humanitatis”, 11), p. 289-295.

episcop reformat János Keserű Dajka (1580-1633), măsurile luate împotriva sabatarienilor au prognozat și persecuțiile care-i așteptau pe unitarieni. În anul 1622 s-a votat o nouă lege împotriva sabatarienilor, sub pretextul căreia, cu acordul principelui reformat s-a recurs la convertirea forțată la calvinism a satelor din Trei Scaune. Episcopul, împreună cu membrii consistoriului au considerat formularea și respectarea documentului intitulat *Disciplina Ecclesiastica* o modalitate eficientă de apărare. În acest fel s-a ajuns la întocmirea primei legi disciplinare sub îndrumarea episcopului Radecke. În prima parte a *Disciplinei*, în interesul păcii și liniștii Bisericii, autorii au declarat unificarea doctrinală.

Din totalitatea preoților și a slujitorilor duhovnicești, nimeni să nu îndrăznească a răspândi, a preda, sau a inspira, în secret sau în mod public, nici o doctrină nouă și neacceptată de Biserică, fără cunoștința și voința episcopului și a consiliului. 2. Dintre profesori și auditoriu să aibă acces în consiliu doar cei care au fost aleși în unanimitate de către membrii sinodului, sau cei care răspund de o parte importantă a dezbaterii. 3. Cei care participă la ședință să promită că nu vor divulga și nu vor răspândi nimic din cele discutate în cadrul acesteia. 4. Dacă cineva din membrii Bisericii dorește să facă în ședință o propunere legată de doctrină, sau dacă episcopul discută cu el înainte de începerea ședinței, acesta să promită că este dispus să accepte și să semneze decizia și sentința Bisericii. Dacă va refuza acest lucru, să i se retragă cuvântul și să plece, sau să fie îndepărtat pentru îndrăzneala sa, dacă Biserica și consiliul consideră aceasta o măsură dreaptă³⁷.

Principalul scop a fost așadar să se accepte o liturghie și un sistem dogmatic uniform, compact³⁸. Prima parte a *Disciplinei* a prescris obligațiile episcopului, a consistoriului, a protopopilor, a diaconilor, a teologilor absolvenți și, în general, a slujitorilor duhovnicești. Sarcina episcopului și a membrilor consistoriului a fost piosenia și păstrarea purității credinței: „...să aibă în vedere ca crezul public și catechismul să fie formulat și publicat din izvorul neprihănit a revelației divine. Nu cumva unul sau altul, derutat sau condus de un oarecare instinct, ori cuprins de căutarea de renume să propage idei care să aibă pentru Biserică urmări dăunătoare și greu de corijat sau de înlăturat”³⁹. În cadrul *Disciplinei* apare dorința formulării unui catechism unitarian unic, dar până la formularea Catechismului lui Boldizsár Koncz (1689) nu putem vorbi de realizarea acestei dorințe, deoarece și în timpul episcopiei lui Radecke s-au folosit concomitent trei catechisme. În opinia lui Gizella Keserű, cristalizarea sistemului dogmatic este strâns legată de dispozițiile referitoare la unificarea cultului⁴⁰. Printre argumentele cu privire la restabilirea împărtășaniei și a botezului se poate observa polemica cu sabatarienii. „Nu cumva din cauza sfidării sfințeniilor să ia naștere o nerozie și idei antireligioase, încât, în

³⁷ György Tóth, *Az unitárius egyház rendszabályai 1626–1850 [Legile bisericii unitariene 1626-1850]*, Cluj-Kolozsvár, 1922, p. 94, 95.

³⁸ Gizella Keserű, *The late confessionalisation of the Transylvanian Unitarian Church and the Polish Brethren*, în Szczucki Lech (ed.), *Faustus Socinus and his heritage*, Polish Academy of Arts and Sciences, Kraków, 2005, p. 170-175.

³⁹ György Tóth, *op. cit.*, p. 98.

⁴⁰ Keserű, *op. cit.*, p. 175-185.

poftida adevărului evident ca lumina soarelui, să apară învățători, ca și cum Testamentul Nou cu tainele incluse ar fi trebuit să existe doar în timpul apostolilor sau în secolul care a urmat după aceștia”⁴¹.

Partea a doua și a treia este foarte scurtă și se referă la menținerea disciplinei congregaționale. În concordanță cu opinia lui Gizella Keserű susținem că *Disciplina* lui Radecke „documentează limitele compromisului posibil la acel moment”. În 1629 s-a atașat la *Disciplina Ecclesiastica* un document de cincisprezece capitole: *Instrucțiuni (învățători) necesare pentru regulamentul bisericesc*. În opinia lui Gizella Keserű acest document complementar poartă semnele influenței socinianismului polonez⁴². Referirile privitoare la chemarea în ajutor al lui Hristos, la regulile bisericești, la botez, împărtașanie sau pedeapsa capitală a păcătoșilor ne îndrumă atenția spre practicile socinianismului polonez. La dieta din Dej (1638) s-a declarat obligativitatea aplicării *Disciplinei* lui Radecke în Biserica Unitariană⁴³. *Disciplina* s-a reeditat, cu puține modificări, în 1694⁴⁴, în timpul episcopiei lui Gergely Mihály Almási, și a rămas în vigoare până în 1718. Începând cu acest an, așa numitul element laic a dobândit un rol mai important în Biserica Unitariană, formându-se presbiteriile, instituția curatorială și diferitele consistorii. Din punct de vedere al istoriei juridice nu este de neglijat faptul că în *Disciplina Ecclesiastica* din 1626 sau din anul 1694 nu se menționează existența presbiteriilor, sau a prezenței laice în conducerea Bisericii. În urma redobândirii dreptului la vizitație în regiunea Trei Scaune sub episcopia lui Gergely Mihály Almási, precum și în timpul vizitelor episcopale care au urmat după acest timp, nu s-a dispus organizarea presbiteriilor, a fost stabilit doar modul de alegere a curatorilor. Nu poate fi o coincidență nici faptul că, în paralel cu sinodul reformat de uniformizare din aprilie 1661, s-a convocat un sinod și în Biserica Unitariană, la Dej, în cadrul căruia cei adunați au fost atenționați la respectarea celor prevăzute în *Disciplina Ecclesiastica*, care era în vigoare în acea perioadă. Organizația presbiterială s-a constituit în Biserica unitariană doar după anul 1785, sub denumirea de *domesticum consistorium*. Forma de organizare caracteristică Bisericii Unitariene a fost așadar organizația sinodică consistorială. Elementul laic a fost inclus în mod eficient în conducerea Bisericii doar în timpul Contrareforme religioase.

Formarea instituțiilor de conducere ale Bisericii Unitariene

În diferitele protocoale bisericești (Protocollum) apar următoarele denumiri ale organelor de conducere a Bisericii:

⁴¹ Tóth, *op. cit.*, p. 102.

⁴² Keserű, *op. cit.*, p. 185.

⁴³ János Kénosi Tözsér – István Uzoni Fosztó, *Az erdélyi unitárius egyház története II. [Istoria bisericii unitariene din Transilvania vol. II.]* trad. Albert Márkos, ed. Mihály Balázs, Gizella Hoffmann, Sándor Kovács, Lehel Molnár, *Az Erdélyi Unitárius Egyház Gyűjtőlevéltárának és Nagykönyvtárának kiadványai 4/2*, Cluj-Napoca, 2009, p. 502-508.

⁴⁴ *Disciplina Ecclesiastica in usum Ecclesiarum Unitariarum in Transylvania dispersarum conscripta*, Claudiopoli, Ex Officina, Nicolai Kis M. Tótfalusi Anno, 1694.

1. *Sanctum Generale Consistorium* (Sfântul Consistoriu General) – un consiliu prezidat de episcop, având ca membrii protopopi, preoți și dascăli. Se mai numește și Consistoriu de Iarnă, deoarece a fost convocat de regulă iarna, la Cluj. Începând cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea devine un organ cu compoziție mixtă.

2. *Sancta Synodus Generalis* (Sfântul Sinod General) – întrunire sinodală, prezidată, până în 1796 de către episcop. În anul 1796 s-a introdus așa numita președinție duală, fiecare adunare fiind prezidată de către episcop și de prim-curatorul cel mai vechi în grad.

3. *Sancta Synodus Representativa* (Sfântul Sinod Reprezentativ) – Convocarea Sinodului General nu s-a putut realiza în fiecare an din cauza războaielor sau a diferitelor epidemii, astfel episcopul a convocat la întâlnire protopopii, notarii eparhiilor, unii consistori și reprezentanți laici în afara Clujului. Aceste întruniri au fost numite Sinoduri Reprezentative.

4. *Supremum Ecclesiastico-Politicum Consistorium* (Consistoriul Suprem Ecleziastic-Politic) – își are originea din anul 1729. La sinodul din Șaroșul Unguresc a fost hotărâtă înființarea unui consistoriu mixt, cu membrii laici și bisericești, care, de regulă, și-a desfășurat activitatea în același timp cu dieta. Nu avea un număr de membrii determinat, și a fost un organ care se auto-completa.

5. *Partiale sau Particulare Consistorium* (Consistoriul Parțial) – prezidat inițial de episcop, având ca membrii preoții și dascălii cercului bisericesc Cluj-Dăbâca, din acest organ formându-se mai târziu așa-numitul

6. *Representativum Consistorium* (Consistoriu Reprezentativ) – avându-și originea din anul 1775, acesta avea ca membrii preoți și profesori din Cluj, iar începând cu anul 1778 au fost aleși ca membrii ai consistoriului și persoane laice din eclezia clujeană. Până în secolul al XIX-lea Consistoriul și-a pierdut treptat caracterul preoțesc.

7. *Consistoriul de la Târgu Mureș* – în anul 1778 sinodul de la Avrămești a decis formarea unui consistoriu având ca membrii exclusiv persoane laice, sub prezidiul prim-curatorului Ferenc P. Horváth. Sfera de acțiune a acestuia cuprindea revizuirea dispozițiilor Consistoriului Particular sau Reprezentativ. Consistoriul de la Târgu Mureș și-a încetat funcțiunea odată cu introducerea președinției duale. În 1796 sinodul de la Călușeri a hotărât, ca președintele Sinodului și al Consiliului Suprem să fie din partea laică prim-curatorul, iar din partea bisericească episcopul. Principiul președinției duale este valid și astăzi.

Funcționarii organelor de conducere ale Bisericii

Din partea Bisericii, conducerea acesteia era asigurată de către episcop (superintendent), notarul general (generalis notarius) și directorul administrativ (os ecclesiae). Din partea mirenilor funcția cea mai importantă îi revenea prim-curatorului (generalis director, generalis curator).

Episcopul

Funcția de episcop a Bisericii Unitariene a fost garantată de legile principatului⁴⁵. Conform acestui fapt, doar cei aparținând religiilor recepte își puteau alege în mod liber un episcop. Superintendentul ales a devenit principalul conducător al confesiunii după primirea consfințirii (collationalis) din partea principelui. Cu privire la alegerea episcopului au fost aplicate următoarele criterii: se putea desfășura doar cu ocazia unui sinod, se putea alege doar dintre preoți hirotonisiți, procesul de votare se derula fără candidaturi, preotul cu cel mai mare număr de voturi ocupa scaunul episcopal. După alegerea sa, episcopul și-a depus jurământul în fața sinodului și a ocupat scaunul. În temeiul art. 9. al titlului 1. al *Approbata Constitutio* superintendentul ales legal a primit consfințirea principelui/domnitorului în funcție. În urma primirii collationalis-ului (document de consfințire), episcopul a depus jurământul de credință în numele Bisericii sale în fața persoanelor autorizate de către domnitor. Până în anul 1727 episcopul în funcție „a abdicat” la fiecare sinod și a însărcinat organul electoral cu re alegerea sa ori destituirea sa din funcție. La sinodul din Târnăveni din 1787 s-a decis anularea acestui obicei cunoscut și în legislația civilă.

Notarul general al Bisericii (generalis notarius)

Funcția de notar general în Biserica Unitariană este cea de-a doua funcție ca importanță. Notarul general a fost ales de sinod sau așa numitul Generale Consistorium (Consistoriu General). Rolul notarului general a fost întocmirea protocoalelor și era locțiitorul episcopului. În Biserica Unitariană notarul general nu era candidat la episcopat, nu avea niciun privilegiu, el putând fi ales la fel ca oricare alt preot hirotonisit.

Oratorul bisericesc (Os ecclesiae)

Rolul acestuia a fost rugăciunea înaintea reuniunilor organelor Bisericii, precum și diferite sarcini administrative în cadrul Bisericii.

Prim-curatorul

Funcția de prim-curator a fost creată în anul 1718, în timpul ocupării bisericilor și a școlilor din vremea Contrareformei. După ocuparea abuzivă a școlii unitariene din Cluj, membrii laici ai dietei s-au reunit și au decis următoarele: Din cauza desființării a *mater ecclesia* de la Cluj, susținerea institutului de învățământ superior a fost preluată de către Biserică. Pe lângă episcop a fost ales un prim-curator, iar, pe lângă protopopi, curatori districtuali. Primii prim-curatori ai Bisericii au fost: Sámuel Bíró și Mihály Simon, avându-i ca locțiitori pe Gergely Sándor, Ferenc Daniel, Gábor Gidofalvi, János Bongardus și Ferenc Teleki.

⁴⁵ *Approbata Constitutiones*, Oradea, 1653. partea I, titlul I, articolele 2 și 9.

Episcopii Bisericii Unitariene până în 1690

1. Ferenc Dávid 13 ianuarie 1568 – 2 iunie 1579.

Episcopul teritoriilor separate, Câmpia Maghiară și Banat a fost în perioada 1579-1590 Pál Karádi, născut în Székesfehérvár (1523).

2. Demeter Hunyadi 2 iunie 1579 – 6 iunie 1592.

3. György Enyedi 4 noiembrie 1592 – 24 noiembrie 1597.

4. János Kósa 14 decembrie 1597 – 3 ianuarie 1601.

5. Máté Torockai 24. ianuarie 1601 – 1616. (?)

6. Bálint Radecke 1616 – 18 august 1632.

7. Pál Csanádi 1 septembrie 1632 – 5 decembrie 1636.

8. Dániel Beke 17 decembrie 1636 – 14 martie 1661.

9. János Járαι 7 aprilie – 3 iunie 1661.

Timp de doi ani nu s-au putut convoca sinoade din cauza războaielor, astfel, în perioada respectivă scaunul episcopal a rămas liber.

10. Boldizsár Nagysolymosi Koncz 21 octombrie 1663 – 16 aprilie 1684.

11. Dániel Szentiványi Márkos 4 iunie 1684 – 12 mai 1689.

12. Pál Bölöni Bedő 19 iunie 1689 – 12 noiembrie 1690.

PÉTER PÁZMÁNY ȘI PROBLEMELE ELITEI CATOLICE DIN TRANSILVANIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XVII-LEA

Ildikó HORN*

PÉTER PÁZMÁNY AND THE PROBLEMS OF THE TRANSYLVANIAN CATHOLIC ELITE IN THE FIRST HALF OF THE 17TH CENTURY (Abstract)

The paper discusses the difficulties faced by the Catholics in the principality of Transylvania after the failure of the Habsburg takeover in the early 17th century. The author investigates the perspective of the Catholic archbishop of Esztergom, Péter Pázmány, whose authority extended also over the Catholic Church in Transylvania, and that of the noblemen who had been educated as Catholics during the last decades of the 16th century, in the context of the pro-Catholic policies of the princes from the Báthory family. She also analyzes the policies of the main princes of the first half of the 17th century, Gabriel Bethlen (1613-1629) and George Rákóczi I (1630-1648), as well as the structural constraints originating from the anti-Catholic stance of the estates of Transylvania, from the suspicion that Catholics might serve the Habsburgs, and from the limited number of available Catholic clergymen. The paper highlights the shift which occurred in the 1630s, when the prince favored the Franciscans coming from the Ottoman-occupied territories in Hungary and Bosnia over the Jesuits who were too closely working together with the Catholic clergy located in Habsburg-ruled Upper Hungary.

Keywords: *Catholicism, Transylvania, Péter Pázmány, Jesuits, Franciscans.*

Zsigmond Kornis, consilier de prim rang al Transilvaniei, generalul țării și căpitan general al Oradiei, într-o epistolă adresată, în anul 1635, arhiepiscopului de Esztergom, Péter Pázmány, a solicitat o activitate mai intensă din partea acestuia, argumentându-și cererea prin faptul că întreg catholicismul din Transilvania va pieri

* Profesor dr., Universitatea „Eötvös Loránd”, Budapesta. Textul articolului a fost tradus din maghiară în limba română de Annamária Kovács-Năstasă.

după ce generația actuală va dispărea. Amândoi știau bine că au de-a face nu doar cu un topos¹.

În ce a constat diferența între această generație și cea următoare, în ce fel putea avea cea dintâi mai multe posibilități? Aproape toți erau romano-catolici de primă generație. Au fost convertiți încă de la începutul carierei lor, în anii 1580-1590, ca urmare a eforturilor de catolicizare depuse de principii din familia Báthory. Unii dintre aceștia erau copiii politicienilor executați de către Sigismund Báthory în anul 1594 și continuau să existe în rândurile elitei datorită bunăvoinței lui Báthory, iar în ceea ce privește educația lor pe mai departe și aceasta se afla sub oblăduirea principelui, astfel au fost și convertiți. Curtea princiară, iar, mai târziu, și guvernarea habsburgică, s-a ocupat în mod predilect de problema aristocrației tinere romano-catolice. Acest lucru a putut fi observat în toate, începând cu școlarizarea, acordarea unor posesiuni și până la căpătarea unor poziții ierarhice².

Această generație a participat și la valul de peregrinări ale tinerilor aristocrați ardeleni, care învățau în mare număr la universitățile străine. Mulți dintre ei au experimentat și o manieră de-a călători mai puțin voit: între 1604-1607 și 1610-1614 au petrecut mai mulți ani în emigrație la Praga, Viena și în Ungaria Regală³. Aici au contribuit la formarea unui sistem de relații largi și deosebit de vii care, în afară de maghiari, a înrunit și politicienii de la curte, dar și membri ai familiei imperiale. În cazul multora, căsătoria reflecta amprenta anilor petrecuți în Ungaria. Amintim aici doar doi dintre cei mai cunoscuți: Zsigmond Kornis s-a căsătorit cu Ilona Pálffy, o vară mai tânără a lui Miklós Pálffy. Astfel, înrudirea lui cu familiile Pálffy și Illésházy era nu doar mai strânsă, ci a devenit și cumnatul lui Ferenc Daróczy, președintele camerei comitatului Szepes. György Haller a luat-o de soție pe Borbála Nyáry, ajungând astfel cumnatul lui Miklós Esterházy. Dincolo de relații, aceste căsătorii puteau fi considerate deosebit de avantajoase și datorită

¹ Kornis Zsigmond Pázmány Péternek Szinerváralja, 1635. Február 14. [Zsigmond Kornis către Péter Pázmány, Sieni, 14 februarie 1635], Magyar Tudományos Akadémia Kézirattára [Arhiva Academiei de Științe din Ungaria, Secțiune Manuscrise], Budapest (în continuare: MTKK) Kornis-család levéltára [Arhiva familiei Kornis], Ms 425/II, fol. 1210-1215.

² Péter Erdösi s-a ocupat în mai multe studii cu relațiile existente între Zsigmond Báthory și iezuiți, precum și cu protecția acordată tinerilor nobili ardeleni: Péter Erdösi, *A politikai szinlelés funkciói és megítélése Báthory Zsigmond erdélyi fejedelem udvarában* [Funcțiile și aprecierea simulării politice la curtea principelui Zsigmond Báthory din Ardeal], în: G. Etényi Nóra, Ildikó Horn (coord.), *Szinlelés és rejtőzködés. A kora újkori magyar politika szerepjátékai* [Simulare și disimulare. Jocurile de rol în politica maghiară din epoca modernă timpurie], L'Harmattan, Budapesta, 2010, p. 77-108. *Idem*, *Włosi na dworze księcia siedmiogrodzkiego Zygmunta Batorego*, în: *Latinitas Hungarica. Łacina w kulturze węgierskiej*, Jerzy Axer, László Szörényi (coord.), Wydział Artes Liberales – Wydawnictwo DiG, Warszawa, 2013, p. 281-320.

³ Asupra tratativelor timpurii și emigrației: Pál Ács, „*Ha kérdi Isten, Kátay te tőled*” [„De te-ntreabă Domnul pe tine, Kátay”], în „*Ráday-évkönyv*” [Anuarul Muzeului Ráday], vol. VII, 1994, p. 32-45. Legat de emigrația dintre 1610-1614 vezi Ildikó Horn, *Őnagysága merénylői (Gondolatok egy politikai összeesküvésről)* [Atentatorii Domniei Sale (Reflecții asupra unui complot politic)], în Ildikó Horn (coord.), *Tündérország útvesszői* [Căile încalcite ale Țării Zanelor], L'Harmattan, Budapesta, 2005, p. 166-187.

zestrei primite. Are mare importanță faptul că liderii generației dețineau în Ungaria posesiuni însemnate; de pildă, despre Kornis, Esterházy scria că dispune de cel puțin la fel de multe moșii în Ungaria precum în Ardeal. Iar acest lucru, privitor la politica internă din Transilvania care se stabilizează cu greu, asigură un fundal mai sigur și – la nevoie – o cale de scăpare. De altfel, din cauza că la această generație noile strategii matrimoniale se formează mai încet, în special în cazul primelor căsătorii, numărul căsătoriilor mixte este foarte mare, ceea ce însă are și avantajul că pune în mișcare un cerc considerabil al înrudirilor protestante⁴.

Această generație a dezvoltat bune relații și cu biserica romano-catolică din Ungaria, ceea ce s-a întâmplat și datorită faptului că în această perioadă la conducerea bisericii se aflau în număr mare ardeleni. Nu este neapărat vorba despre faptul că Pázmány i-ar fi avantajat în vreun fel pe aceștia, motivul ar fi mai degrabă diferența de fază dintre aspirațiile catolicilor din epoca lui Báthory și imboldul contra-Reformei maghiare. De pildă, în afara lui Péter Pázmány, dintre apropiații arhiepiscopului, tot ardelean era și episcopul de Nyitra, mai apoi de Szerém, Gergely Nagyfalvi, precum și episcopul din Bosnia, Tamás Balásfy, ori episcopii transilvăneni aleși. Cancelarul maghiar, episcopul István Sennyey era fiul aceluia Pongrácz Sennyey, care a fost singurul dintre sfetnicii lui Zsigmond Báthory, supraviețuitor al domniei principelui, care sub domnia lui Basta a salvat viața mai multor camarazi implicați în politică. În anul 1610 și-a găsit și el refugiul în Ungaria, împreună cu familia, iar după trei ani a murit aici. În cazul lui István Sennyey, rămas orfan, sprijinul material și relațiile lui Zsigmond Kornis au făcut posibile terminarea studiilor și începerea unei cariere bisericesti.

Mai târziu, Sennyey – cancelar fiind – a îndeplinit de mai multe ori misiuni diplomatice în Ardeal, unde, printre partenerii săi de discuții, se găsea și contele Kornis⁵. Rudele aristocraților romano-catolici din Transilvania pot fi descoperite și în ordinele monahale. De exemplu, în Ordinul Iezuit se află tineri din familiile Kornis, Wesselényi, Sulyok, Kun și Paczoth. În plus, familiile Wesselényi, Csáky și Kornis au trimis și câte o fată în rândul călugărițelor clarise din Kassa [Bratislava]. Tot iezuiți au fost și György Forró de Háporton [Hopârta], care a îndeplinit pentru mult timp funcția de rector al Colegiului de la Nagyszombat, mai apoi a condus

⁴ Despre căsătoria lui Zsigmond Kornis și relațiile sale cu Miklós Esterházy vezi mai pe larg Angelika Orgona, Zsigmond Kornis, *Egy katolikus főúr I. Rákóczi György fejedelemsége idején* [Un aristocrat catolic sub domnia principelui György Rákóczi I] în Péter Takács (coord.), *Fejedelmek, forradalmak, vasutak* [Principi, revoluții, căi ferate], Debrecen, 2000, p. 77-115.

⁵ Zsigmond Kornis a obținut o bursă de studiu pentru cei doi frați Sennyey: Magyar Nemzeti Levéltár, A Szepesi Kamara levéltára [Arhiva Națională Maghiară, Arhiva Camerei din comitatul Szepes], E 250 Litteræ Cameræ Posonienensis et aliorum, nr. 84, (1610. június 5.) în continuare Endre Veress, *A kis-sennyeyi Sennyey fiúk külföldi iskoláztatása* [Studiile în străinătate urmate de băieții familiei Sennyey din Kis-Sennye], Budapest, 1915; István Fazekas, *A Melith-fiúk bécsi tanulmányai 1630-1631-ben* [Studiile băieților din familia Melith la Viena] în Pál Fodor, Géza Pálffy, István György Tóth (coord.) *Tanulmányok Szakály Ferenc emlékére* [Studii în memoria lui Ferenc Szakály], Budapest, 2002, p. 139-158.

pentru câțiva ani și provincia austriacă. Evident, de aceste relații de rudenie au profitat, reciproc, ambele părți⁶.

În ceea ce privește această generație, asumarea unor roluri politice și relațiile constituiau avantaje ce nu puteau fi concurate. Merită analizată divizarea pe plan confesional a unor poziții de conducere. Organul cel mai însemnat era consiliul princiar, format din douăsprezece membri. În perioada cât a fost principe, Gabriel Bethlen a conlucrat în totalitate cu douăzeci și opt de consilieri. Dintre aceștia, apartenența confesională a două persoane este nesigură, dar jumătate din cei douăzeci și șase rămași erau catolici. În afară de aceștia se mai găsesc doar șase consilieri reformați, trei evanghelici, trei unitarieni și un sâmbătar⁷.

Dintre cei nouăsprezece consilieri ai lui Gheorghe Rákóczi I doar șase au fost catolici, șapte reformați, doi evanghelici, trei unitarieni, iar unuia nu-i cunoaștem apartenența confesională. Gheorghe Rákóczi II, a avut până în anul 1657 doisprezece consilieri din care patru catolici, șase calviști, un evanghelic și unul unitarian⁸. Trebuie menționat însă faptul că, deși vârstnicul Gheorghe Rákóczi avea mai mulți consilieri catolici decât fiul său, totuși, datorită faptului că această funcție dăinuia până la moarte, el și-a moștenit consilierii, pe când fiul său a primit în felul acesta doar unul, iar trei persoane catolice au fost așezate în consiliu chiar de el, înainte de campania militară din Polonia. O evoluție catolică la fel de puternică poate fi observată și privitor la celelalte funcții: dintre cei cinci cancelari existenți în prima jumătate a secolului al XVII-lea trei erau catolici, iar dintre cei nouă trezorieri cinci aveau această confesiune; dintre cei zece președinți ai Tablei princiare – care totodată sunt și președinți în Guberniu – șase au fost catolici. Chiar și în pozițiile interne care sunt considerate funcții de încredere, precum majordomul, pot fi găsite persoane de credință catolică, de pildă, majordomul lui Bethlen, György Petrichevich Horváth, care și-a purtat funcția încă și sub domnia lui Gheorghe Rákóczi I⁹. Așadar, Bethlen nu a exagerat când a scris lui Pázmány, că „am așa de mulți slujitori papiști, încât nici nu cunosc numărul lor, dar aceștia nu sunt cei din urmă, căci eu niciodată nu am desconsiderat pe cineva din cauza religiei”¹⁰.

⁶ Scurta lor biografie vezi: László Lukács, *Catalogi personarum et officiorum provinciae Austriae S. I., I: 1551-1600*, Roma, 1978; II: 1601-1640, Roma, 1982; *Monumenta Antiquae Hungariae*, II, 1024-1027; III, p. 880-881; IV, 594, 595.

⁷ Sâmbătarii au fost un curent religios apărut în secolul al XVI-lea, dar nerecunoscut ca religie receptă și nici măcar ca religie tolerată în Transilvania, care avea o dogmatică antitrinitară, bazată pe Vechiul Testament, și sărbătorea sâmbăta (Sabatul) în loc de duminică. Practic, sâmbătarii se plasau religios între iudaism și creștinismul unitarian (nota autorului).

⁸ Referitor la repartiția confesională a consilierilor vezi: Ildikó Horn, *The Princely Council in the Age of Gábor Bethlen* în „Hungarian Historical Review” 2:(4) 2013, p. 824-855.

⁹ Emil Petrichevich-Horváth, *A Petrichevich-család történetének regesztái* [Registrele privind istoria familiei Petrichevich], Pécs, 1942, p. 153, 154, 166-167, 171, 172.

¹⁰ Bethlen Gábor Pázmánynak, Vársárhely, 1625. július 14 [Gábor Bethlen către Pázmány, Târgu Mureș, 14 iulie 1625] în Frankl Vilmos (coord.) *Pázmány Péter levelezése* [Correspondența lui Péter Pázmány], Budapest, 1873, p. 445; Barnabás Guitman, *Szükségesnek tartotta-e Pázmány Péter Erdély önálló államiságát?* [Oare Péter Pázmány considera necesar ca Ardealul să fie un stat de sine stătător?] în Alinka Ajkay, Rita Bajáki, *Pázmány Nyomában. Tanulmányok Hargittay Emil tiszteletére* [Pe urmele lui Pázmány. Studii din volumul omagial Emil Hargittay], Piliscsaba, 2013, p. 177-182.

Gabriel Bethlen nu a riscat prea mult, permițând atâția catolici în prima linie, deoarece îi controla. Era limpede că atât credința acestora, cât și bunele lor relații cu Habsburgii puteau fi oricând folosite împotriva lor. Lui Imre Bercsényi, care a vizitat, chiar de două ori, Țara Sfântă, Bethlen i-a confiscat toată averea sub pretextul unui conflict sângeros până astăzi neelucidat, care a apărut pe motivul folosirii bisericii. În fapt, fondul problemei îl constituia o bănuială nedovedită, potrivit căreia între Bercsényi și curtea vieneză ar fi existat o corespondență secretă, prin care cel învinuit ar fi transmis informații legate de pregătirile militare ale principelui¹¹.

Zsigmond Kornis a trebuit să experimenteze tot pe propria piele că obținerea funcțiilor importante nu însemna totodată și câștigarea încrederii principelui. La atacul lui Homonnai, mai mulți catolici – printre care Kornis și Pál Forró – au fost închiși de către Bethlen în cetățile Făgăraș și Kővár [Remetea Chioarului], moșiile fiindu-le confiscate. În 1626, referitor la planul de catolicizare inițiat de soția principelui, Ecaterina de Brandenburg, Kornis a avut aceeași soartă. Deși a fost reabilitat de două ori, iar Bethlen până și în testamentul său i-a cerut scuze, această întâmplare i-a oferit lui Kornis o lecție deosebit de instructivă, deoarece a putut vedea entuziasmul cu care stările protestante deveneau parteneri principelui atunci când se punea problema luării de atitudine împotriva catolicilor și considerau comportamentul ilegal al acestuia ca înțelept și prevăzător¹².

În afara de toate acestea, la fel cum reiese și din exemplul lui Imre Bercsényi, Gabriel Bethlen a făcut o continuă epurare, în special în rândul elitei catolice, însă metodele sale erau mult mai pașnice și generoase decât cele ale înaintașilor lui, cum ar fi de pildă, renunțarea la partidul Kendy-Sarmasághy.

În anul 1614, Bethlen le-a acordat amnistia, mai mult decât atât, au avut și posibilitatea de a reveni în viața politică ajungând chiar în vârful puterii. Atunci însă când István Kendy s-a căsătorit cu văduva lui Gabriel Báthory, iar Zsigmond Sarmasághy și-a însurat fiul vitreg cu Anna Báthory, Bethlen a considerat aceste întâmplări – pe bună dreptate – acțiuni ale învrăjbirii. Kendy, Sarmasághy și băiatul vitreg, Zsigmond Jósika, au fost nevoiți să se refugieze. Într-un mod asemănător a trebuit să plece și György Haller. Vina lui era că a fost cumnatul lui Esterházy. După ce Esterházy a devenit palatin, Bethlen, după o scurtă perioadă de așteptare, a considerat că această relație îi pricinuieste mai degrabă neajunsuri decât avantaje. De altfel, în cadrul disputei Pázmány–Esterházy, palatinul a fost învinuit și de către arhiepiscop că ar fi aspirat la tronul princiar încercând să-l folosească în acest scop – împotriva voinței acestuia – pe Haller. „Dar când domnul

¹¹ Kálmán Thaly, *A székesi gróf Bercsényi család*, I: 1525-1689 [Familia grofilor Bercsényi de Székes, I, 1525-1689], Budapest, 1885, p. 73-77.

¹² Pemeszi Gábor levele Forgách Zsigmondnak, Ecsed, 1616. július 22 [Epistola lui Gábor Perneszi către Zsigmond Forgách, Ecsed, 22 iulie 1616] în Sándor Szilágyi (coord.) *Erdélyi Országgyűlési Emlékek* [Memorii despre Dieta Transilvaniei], vol. VII., Budapest, 1881, 370, (în continuare EOE); Angelika T. Orgona, *Unikornisok Tündérországbán. A ruszkai Kornisok Erdélyben.* (1546 k.-1648) [Inorogii din Țara Zânelor. Familia Komis de Rusca în Ardeal], L'Harmattan, Budapest 2014, p. 157-173.

Palatin a mers în Provincia de Sus armata manu, [1631] sârmanul György Haller, în mare secret (pe care l-am și ținut cât a trăit), a zis plângând că el este trimis să ia măsuri ca oamenii să-l aleagă [pe Esterházy] principe, dar (după cum spunea) nicicând nu va face asta, ne duce la pieire atât pe sine, cât și pe noi”¹³.

Așadar, Bethlen a curățat elita catolică de elementele pe care le considera periculoase vis-a-vis de propria persoană. Efectele acestor acțiuni puteau fi resimțite și de generația următoare. Tinerii care au pornit în carieră, beneficiind de poziții bune, dacă izbuteau, își mutau mai degrabă centrul de greutate al activității lor în Ungaria Regală, așa cum s-a întâmplat, de pildă, în cazul lui Sándor Sennyey ori în situația celor doi frați Csáky. Din cauza pierderilor menționate, elita catolică a devenit mult mai maleabilă și mai precaută din punct de vedere politic, iar, începând din această perioadă, noțiunea de catolicism nu mai putea fi asociată în mod automat cu cea de simpatizant al Habsburgilor.

Sub aspect confesional, obiectivele elitei catolice erau clar conturate. Membrii acesteia erau convinși că cea mai importantă sarcină este anularea ori cel puțin atenuarea efectelor legilor anti-catolice ale Dietei de la Bistrița din 1610. La această adunare, a fost din nou interzisă pătrunderea iezuiților pe teritoriile Principatului, în plus s-a hotărât ca cei de rit catolic să nu aibă episcop, iar în localitățile Teiuș, Alba Iulia, Mănăstur, Șumuleu și în Scaunul Odorhei să nu poată locui preoții catolici¹⁴. În afara eforturilor depuse pentru recăpătarea episcopiei, catolicii încercau să îmbunătățească situația creată de lipsa clericilor și să asigure formarea preoților; au dorit totodată să păstreze sistemul de școlarizare catolică și liberul acces la universități. La toate forurile posibile declarau că cei de confesiune romano-catolică din Ardeal sunt parte componentă a bisericii catolice din Ungaria, rugându-l pe arhiepiscopul Pázmány și pe palatinul Esterházy să intervină la principe în vederea libertății cultului lor¹⁵.

În recâștigarea pozițiilor catolicilor cea mai aprigă luptă a pornit în jurul demnității de episcop al Transilvaniei. Potrivit dorinței ardelenilor și la propunerea lui Pázmány, principele (Gabriel Bethlen) l-a investit în funcția de episcop, încă din 1618, pe István Szentandrás Csiki. Însă papa nu a confirmat nici numirea acestuia și nici cea a urmașilor săi, deoarece nu dorea să recunoască dreptul de patronat al principelui Transilvaniei asupra teritoriilor, pe care, în realitate, nu-și exercita puterea și unde episcopul nu putea trece granița diocezei sale. În schimb regele Ungariei, susținut de Pázmány, și-a menținut punctul de vedere, potrivit căruia, pe teritoriile

¹³ Pázmány Péter levele Püski Jánosnak, 1636. október 3 [Epistola lui Péter Pázmány către János Püski, 3 octombrie 1636], în Hanuy Ferenc (coord.) *Pázmány Péter összegyűjtött levelei* [Colecția de epistole ale lui Péter Pázmány], Budapest, 1910-1911, 2, p. 706.

¹⁴ Az 1610. március 25-április 3. között megtartott beszercei országgyűlés 7. Cikkelye [Articolul 7 al Dietei de la Bistrița care a avut loc între 25 martie-3 aprilie 1610]: EOE, VI, 170-173.

¹⁵ În Arhiva Primatului din Esztergom se găsesc o serie de scrisori de acest gen: Acta Radicalia Classis X, 9-11. titlu (MOL, Depozit pentru microfilme). Câteva exemple specifice: Zsigmond Haller Pázmánynak, Bethlen, 1624. március 25 [Zsigmond Haller către Pázmány, Beclean, 25 martie 1624]. (cut. 2645, fol. 23); Bornemisza Ferenc Pázmánynak, Kolozsvár, 1634. november 25 [Bornemisza Ferenc către Pázmány, Cluj, 25 noiembrie 1634]. (cut. 2646, fol. 354-357).

care au aparținut cândva coroanei maghiare să-și exercite în continuare dreptul de numire. Această dispută ce a durat mai mulți ani s-a desfășurat în detrimentul catolicilor din Ardeal, însă, din cauză că nu se referea doar la aceștia, ci a afectat și teritoriile supuse, Pázmány, referitor la problema ardelenilor, nu putea nici să renunțe și nici să găsească compromisuri.

Stările protestante transilvănene au dat dovadă de o rezistență intransigentă față de încercările catolicilor, iar în această atitudine principii erau de partea lor. În plus, protestanții au fost sprijiniți și de unde nu se așteptau: preoții secui căsătoriți au protestat împotriva intrării și a vizitei episcopului ales al Ardealului. O altă problemă existentă în legătură cu episcopia, retrocedarea proprietăților bisericești, evident, nici nu a mai fost pusă în discuție. Aristocrații catolici s-au angajat să asigure episcopului o reședință și venituri potrivite rangului său; cei din familiile Kornis, Haller, István Erdélyi, János Wass, precum și alții, s-au adresat, rând pe rând, arhiepiscopului și principelui, desemnându-și proprietăți ale căror venituri le-au destinat întreținerii episcopului. Disputele legate de episcopie au adus însă un oarecare avantaj. Bethlen, ca să preîntâmpine numirea episcopului, l-a investit pe Márton Fejérdi vicar, ceea ce față de situația precedentă însemna un pas înainte¹⁶.

Primul succes important al catolicilor era legea utilizării bisericilor conform hotărârii Dietei de la Cluj din 1615¹⁷. Astfel, biserica și casa parohială, împreună cu veniturile acestora le-au primit cei ce erau în majoritate, iar minoritarilor li s-a construit o casă de rugăciune din banii comunității. În cazul în care erau mai multe biserici, au primit o biserică și minoritarii. Pentru catolici, acest lucru însemna că au putut reveni în bisericile din Mănăstur, Teiuș, Odorhei și Șumuleu. Predarea bisericilor însă dura mai multe decenii, iar acolo unde se făcea mai rapid era vorba despre clădiri aflate în ruină, care nu mai erau folosite. Renovarea acestora se afla sub patronatul aristocraților, de pildă, biserica din Monostor [Mănăstur] a fost reclădită pe cheltuiala lui István Erdélyi. În această perioadă, aristocrația se ocupa cu plăcere de ridicarea unor biserici și capele, care fiind alipite castelelor asigurau familiei practicarea netulburată a religiei lor, așa cum poate fi observat și în cazul familiei Haller¹⁸.

În recăștigarea pozițiilor catolice lipsa preoților era în continuare o problemă serioasă.

¹⁶ Károly Veszely, *Erdélyi egyháztörténeti adatok* [Date privind istoria bisericii din Ardeal], Kolozsvár, 1860, I, 333-335; Vencel Biró, *Bethlen Gábor és az erdélyi katolicizmus* [Gábor Bethlen și catolicismul din Transilvania], Kolozsvár, 1929, p. 3-18.; Temesváry János, *Csikmádéfalvi Szentandrás István erdélyi püspök* [Episcopul din Ardeal, István Csikmádéfalvi Szentandrás] în „Erdélyi Múzeum”, 1912, p. 55-71.

¹⁷ Articolul 34, 35 și 36 al Dietei de la Cluj care a avut loc între 27 septembrie-13 octombrie 1615: EOE, VII, 286, 287.

¹⁸ Haller Zsigmond testamentuma, 1626. január 20 [Testamentul lui Zsigmond Haller, 20 ianuarie 1626], in Tüdös S. Kinga (coord.), *Erdélyi testamentumok* [Testamente din Transilvania], Mentor, Marosvásárhely, 2008, vol. III., p. 93-96, și Haller István testamentuma, Bethlen, 1656. szeptember 3 [Testamentul lui Zsigmond Haller, Beclean, 3 septembrie 1656], Arhivele Naționale, Direcția Județeană Cluj, Fond Familial Haller, fasc. 13, ff. 1-4.

Toate rapoartele legate de situația catolicilor din Ardeal au menționat acest lucru, dar și incultura preoților, împreună cu problema preoților însurați din Secuime. Epistolele aristocraților adresate lui Pázmány tratau toate acestea ca subiect principal. Totodată se solicita de urgență trimiterea unor preoți de bună morală și bine instruiți. De pildă, Kornis a cerut odată arhiepiscopului preoți pentru patruzeci de locuri¹⁹. Cu recomandarea aristocraților, de la școala franciscană din Șumuleu Ciuc și de sub mână iezuiților au sosit în Ungaria o serie de băieți ardeleni pentru a-și dedica viața bisericii. Alături de Pázmány, atât György Forró, cât și episcopii aleși din Transilvania, István Csiki și István Simándi, au contribuit la netezirea căii studioșilor. Cei mai buni au ajuns și la Viena, în colegiul „Ferdinandum” ori la „Pazmanum” și la „Collegium Germanico-Hungaricum” din Roma. Majoritatea acestor tineri însă, în special cei mai talentați, erau totuși pierduți pentru cei din Transilvania, deoarece Biserica Romano-Catolică din Ungaria se confrunta de asemenea cu lipsă de preoți, de aceea i-a absorbit pe loc clericii tineri și bine pregătiți ai căror cea mai mare parte, oricum, nu mai dorea să se întoarcă în Ardeal²⁰.

Un alt succes al aristocraților catolici se leagă de Ordinul Iezuit. Această relație dintre Gabriel Bethlen și iezuiți a fost un subiect adesea tratat în literatura de specialitate. În ceea ce privește revenirea iezuiților, fără doar și poate, Bethlen era promotorul. Principele era condus mai cu seamă de interese politice, și nu întâmplător, această relație atinge intensitatea maximă în cele două perioade: 1616-1618 și preajma anului 1624. Bethlen era extrem de precaut când a permis intrarea iezuiților. Legile de interdicție pentru aceștia nu au fost anulate de Dietă, iar călugării nu puteau reveni decât incognito. Numărul lor și aria de funcționare erau desemnate de către principe. Mai întâi au putut veni doar trei iezuiți: doi dintre ei au lucrat la Mănăștur, iar unul la Alba Iulia împreună cu personalul laic ajutor. Aveau condiții destul de dificile și erau aproape izolați. În anul 1624 au primit aprobare încă doi iezuiți, care s-au așezat la Caransebeș²¹.

¹⁹ Haller Zsigmond Pázmánynak, Bethlen, 1624. március 25 [Zsigmond Haller către Pázmány, Beclean, 25 martie, 1624], Esztergomi Primási Levéltár [Arhiva Primatului din Esztergom], Acta Radicalia Classis X, 10. titlu f. 23.; Kornis Zsigmond Pázmány Péternek, Szinerválja, 1635. február 14 [Zsigmond Kornis către Péter Pázmány, Seini, 14 februarie, 1635], MTAKK, Veress Endregyűjtemény [Colecția Endre Veress], Kornis-család levéltára [Arhiva familiei Kornis], Ms 425/II, fol. 1210-1215.; Vezi și Tamás Gergely Fazakas, Orsolya Száraz, „A' mint ezt Pázmány Péter Cardinál szépen megmutattya” - Kolosvári Pál és a Haller György felett mondott halotti prédikációja (1630) [„Precum cardinalul Péter Pázmány frumos ne arată” – predică la înmormântarea lui Pál Kolosvári și György Haller (1630)], in Pázmány nyomában [Pe urmele lui Pázmány], *op. cit.*, p. 147-158.

²⁰ Ferenc Kollányi, *Esztergomi kanonokok 1100-1900* [Canonicul de Esztergom 1100-1900], Esztergom, 1900, p. 222, 234, 243, 257, 266; Endre Veress, *A római Collegium Hungaricum anyakönyve* [Registrele de la Collegium Hungaricum din Roma], Budapeșt., 1917, p. 41-43; István Fazekas, *A bécsi Pazmanum magyarországi hallgatói 1623-1918* [Studentii maghiari ai colegiului Pazmanum din Viena], Budapeșt, 2003.

²¹ În legătură cu dificultățile și condițiile instalării acestora aduce numeroase date noi: Mihály Balázs, Ádám Fricssy, László Lukács, István Monok (coord.), *Erdélyi és hódoltsági jezsuita missziók* [Misiunile iezuite din Ardeal și din teritoriile supuse], I/1: 1609-1616; I/2: 1617-1625, Szeged, 1990, p. 278-281, 303-308, 340, 341, 440-444; Antal Molnár, *Jezsuita misszió Karánsebesen* [Misiune iezuită la Caransebeș], în *idem* (coord.) *Lehetetlen küldetés? Jezsuiták Erdélyben és Felső-Magyarországon* [Misiune imposibilă? Iezuiți din Ardeal și Ungaria de Nord] L'Harmattan, 2009, p. 147-186.

Merită văzute și persoanele care au ajuns în acest fel în Ardeal: în afara lui Márton Bauda, de origine cehă, toți aveau legături transilvănene. S-au născut și au studiat aici ori au predat aici înainte de 1603, așadar nu erau necunoscuți nobililor catolici. Cei doi iezuiți care au sosit primii se aflau deja mai devreme în relații personale cu însuși principele. În 1613 Bethlen, pe când se găsea la Belgrad, a avut mai multe întâlniri cu părintele iezuit István Szini. Încă de atunci l-a chemat în Ardeal pentru a facilita și astfel învoiala cu nobilii catolici refugiați în Ungaria. Unui alt iezuit, Gergely Vásárhelyi²², principele i-a salvat chiar viața atunci, când la Pécs, datorită rolului său în disputa despre calendar, demnitarul turc l-a condamnat la moarte, dar la intervenția lui Bethlen a schimbat această osândă în exil²³. Astfel, potrivit punctului de vedere al principelui și al stărilor catolice, în țară trebuiau să vină iezuiți maghiari și – pe cât posibil – originari din Transilvania. Pe la sfârșitul domniei lui Bethlen și în timpul domniei lui Gheorghe Rákóczi I, numărul iezuiților activi din Ardeal crescuse treptat, mulți dintre aceștia s-au așezat la curțile nobililor, deschizându-și porțile și o școală nouă. Câțiva tineri nobili au fost atrași de ordinul iezuit, dar acest lucru nu-l încânta nici pe Pázmány, nici pe Kornis.

Potrivit părerii lui Pázmány, nobilimea poate face mai mult pentru catolicism dacă rămâne patronul acestuia, iar argumentul lui Kornis era că tânărul devenit călugăr nu poate crește numărul nobililor catolici, iar pe termen lung, acesta ar putea duce chiar la dispariția familiei. Zsigmond Kornis a încercat să-l oprească și pe propriul văr de la vocația monahală. István Bethlen scrie despre acest subiect: „înțeleg și faptul că Dumneata nu-l poți face să părăsească sutana, nici promițându-i o domnișoară frumoasă, un cal bun ori niște straie minunate... totuși, nu-l lăsa cu ușurință, dragă unchiule, căci și fără el se găsesc destui pateri...”²⁴.

În realitate, activitatea iezuiților era posibilă datorită patronatului unor aristocrați. La Alba Iulia, principala lor susținătoare era Anna Wesselényi; István Szini a locuit mult timp în casa dânzei, iar prima lui școală tot aici a fost deschisă. Școala și biserica din Mănăștur erau susținute și au funcționat, în primul rând, grație donațiilor făcute de István Wesselényi, János Wass, István Erdélyi. În testamentul lor, Erdélyi și Wass au lăsat mare parte din averea lor școlilor iezuiților din Ardeal și instituțiilor ecleziastice din Ungaria²⁵. În cazul lui János Wass avem

²² În această perioadă au activat doi iezuiți cu nume asemănător în Ardeal: Gergely Vásárhelyi și Dániel Vásárhelyi. Ambii sunt prezenți în acest studiu.

²³ Béla Holl, *Vásárhelyi Gergely pályája (1560-1623)* [Activitatea lui Gergely Vásárhelyi] în „Irodalomtörténeti Közlemények” [Publicații de istorie literară], 1983, p. 157-162, și *Erdélyi és hódoltsági jezsuita missziók* [Misiunile iezuite din Ardeal și din teritoriile supuse], op. cit. vol. I/1-2, p. 141, 166-169, 247-251, 278-281.

²⁴ Bethlen Gábor Kornis Zsigmondnak, Huszt, 1638. február 14 [Gábor Bethlen către Zsigmond Kornis, Huszt, februarie 1638], MTAKK, Ms 425/II, fol. 1358-1363.

²⁵ În legătură cu aceasta există mai multe date: *Erdélyi és hódoltsági jezsuita missziók* [Misiunile iezuite din Ardeal și din teritoriile supuse], op. cit., vol. I/1-2, p. 266-269, 302-311, 333-340, 418, 419, 441, 442, 458; Margit Tóth, István Wesselényi, *Imádságoskönyvének forrása* [Sursa privityoare la cartea de rugăciuni a lui István Wesselényi], „Irodalomtörténeti Közlemények” [Publicații de istorie literară], 1985/2, p. 189-193; Vilmos (Fraknoi) Frankl, *Pázmány Péter és kora*, Pest, 1872, III, p. 371.

norocul că s-a păstrat o parte din corespondența sa cu iezuiții din Viena și Nagyszombat din perioada 1625-1630, de pildă, epistolele către György Forró, György Káldi, Dániel Vásárhelyi. Din toate acestea reiese faptul că aristocrații, în special cei care au fost cândva discipoli iezuiți, au păstrat legăturile cu iezuiții maghiari din provincie și îi susțineau regulat pe alumnii lui Pázmány și colegiile din Nagyszombat și Pozsony [Bratislava] prin donații în alimente și bani. La schimb, iezuiții trimiteau membrilor familiilor Wass, Kamuthy, Bornemisza și Mindszenti obiecte de cult și cărți. Generozitatea lui János Wass rezultă și din faptul că a dorit să ridice altarul principal din biserica iezuită din Viena cu proprii bani, i-au fost trimise și planurile, dar Pázmány și Dániel Vásárhelyi au încercat să-l convingă să dea ceastă sumă mai degrabă la Győr ori la Nagyszombat pentru construirea unor biserici din Ungaria²⁶.

În timpul domniei lui Bethlen, aristocrația din Ardeal i-a sprijinit mai curând pe iezuiți decât pe franciscani. Acest lucru se explică, în parte, prin diferențele existente în ceea ce privește instruirea și mentalitatea acestora, iar parțial și printr-o oarecare separație: cei mai influenți protectori trăiau în comitate, pe când franciscanii locuiau printre secui. La începutul epocii, în cadrul nobilimii se delimitau unii de alții protectorii iezuiților și ai franciscanilor. Un exemplu cu totul deosebit era cel alui Gotthárd Kun de Osdola, care susținea deopotrivă ambele ordine, mai mult decât atât, printre rudele sale apropiate s-au aflat un franciscan și un iezuit²⁷.

Protectorul cel mai important al mănăstirii de la Șumuleu Ciuc era István Petky, iar ceilalți susținători se găseau în sânul nobilimii mici și mijlocii din partea locului²⁸.

Catolicismului din Ardeal îi dăunau mult animozitățile între iezuiți și franciscani; aceste animozități izbucniseră de fapt la Roma din cauza rivalităților legate de misiunile în China, dar efectul lor s-a resimțit și în Transilvania. În plus,

²⁶ În arhiva familiei Wass din Cege [Țaga] sunt păstrate șaisprezece epistole iezuite adresate lui János Wass concepute de György Forró, Dániel Vásárhelyi, Lukács Ravasz, György Káldi, István Móry și Ferenc Paczóth, publică: Ildikó Horn, *Magyar jezsuiták levelei a czegei Wass-levéltárban* [Epistolele iezuiților maghiari din arhiva-Wass din Czege], în: *Tündérország op. cit.*, p. 200-231.

²⁷ György István Tóth (coord.), *Relationes missionariorum de Hungaria et Transilvania (1627-1707)*, Róma-Budapest, 1994, p. 241-250.

²⁸ Judit Balogh, *A dersi Petki család felemelkedése a 16. század második felében* [Ascensiunea familiei Petki din Ders în cea de-a doua jumătate a secolului al XVI-lea], în *idem, Székelyföldi Karrierék. Az udvarhelyszéki nemesség hatalomszerzési lehetőségei a 16. század második felében* [Carriere din Ținutul Secuiesc. Posibilitățile de dobândire a puterii privitor la nobilimea din Scaunul Odorhei în cea de-a doua jumătate a secolului al XVI-lea], L'Harmattan, 2010, p. 202-221. În general, pentru relațiile confessionale secuiești Judit Balogh, *Felekezeti csoporttudat a székely elitben a 17. század végén* [Conștiință de grup confesional la elita secuiască de la sfârșitul veacului al XVII-lea], în Peter Kónya, Annamária Kónyová (coord.) *Od reformácie po založení cirkvi - A reformációtól egyházalapításig: a szepesváraljai zsinat 400. Évfordulójára* [De la reformă la întemeierea bisericii: la cea de-a 400-a aniversare a sinodului din Szepesváralja], Presov 2015, p. 259-267; *idem, A székel nemesség és a vallási hovatartozás kérdése a 17. században* [Nobilii secui și problema apartenenței confessionale în secolul al XVII-lea], în „Egyháztörténeti Szemle” [Cronică de istorie bisericească], 2001/2, p. 87-92.

Szini și Gergely Vásárhelyi au lucrat mai devreme la misiunile din Belgrád și din teritoriile aflate sub administrație otomană directă, ajungând deja de pe atunci în dezacord cu franciscanii. În afara de toate acestea, la Șumuleu-Ciuc se instalase o perioadă de criză, călugării vârstnici nu-și puteau îndeplini corespunzător sarcinile, nu aveau succesori, iar disciplina și-a mai pierdut din rigurozitate²⁹.

Protectorul mănăstirii a devenit Pázmány, care a trimis memorii la Congregație, iar mai apoi i s-au alăturat prin epistolele lor și aristocrații din Ardeal. Rezolvarea situației franciscanilor din Transilvania era mult îngreunată de nepotrivirile existente între anumite ramuri ale ordinului și de faptul că la diferitele niveluri ale conducerii bisericii au fost propuse soluții divergente. Disputele legate de încredințarea mănăstirii din Șumuleu-Ciuc capucinilor au durat mai mulți ani. În sfârșit, s-a renunțat la acest lucru, deoarece nici Pázmány, nici ardelenii și nici capucinii, care în marea lor majoritate erau de naționalitate cehă și germană, nu au sprijinit această idee. Priceperea misionarilor italieni – în special datorită problemelor lingvistice – era contestată atât de Pázmány, cât și de nobilii ardeleni³⁰.

Între 1630-1635 elita catolică din Transilvania a trăit un moment decisiv. Relaxarea și succesele din perioada domniei lui Bethlen nu au continuat. Politica și viziunea religioasă mult mai rigidă a lui Rákóczi au întârziat din nou reușita catolicilor. Chiar și desemnarea unui vicar a durat mai mulți ani. Rákóczi a ridicat mai multe obiecții, pe iezuiții infiltrați și franciscanii străini îi considera spioni, iar lui Kornis i-a interzis să poarte vreo corespondență cu Pázmány. A încercat să împiedice orice preocupare care facilita intervenția bisericii romano-catolice maghiare – iar prin aceasta cea a Habsburgilor – în problemele interne ale Transilvaniei. Catolicii ardeleni au „digerat” cu greu acest regres, iar alături de principe îi acuzau și pe îndumătorii bisericii din Ungaria. Plin de amărăciune, Zsigmond Kornis i-a imputat lui Pázmány că arhiepiscopul, care ar fi trebuit să le fie principalul protector, i-a lăsat de izbeliște. Situația a fost agravată și de disputele în jurul numirii episcopului ales din Ardeal, care dura de mai mulți ani; ardelenii nu au acceptat argumentele lui Pázmány, dorind ca în locul lui István Simándi să fie desemnat Dániel Vásárhelyi, cel care se afla deja în interiorul sistemului. Elita a fost demoralizată atât de această dispută, cât și de faptul că nu s-a găsit rezolvare la penuria de preoți, astfel și-a pierdut încrederea în conducerea bisericii din

²⁹ Fortunát Boros, *A csiksomlyói harminckét Confrater* [Cei treizeci și doi de confrăți din Șumuleu-Ciuc], Kolozsvár, 1923, p. 34-43, 70-72; idem, *Az erdélyi Ferencrendiek* [Ordinul franciscan din Ardeal], Kolozsvár, 1927; József György, *A Ferencrendiek élete és működése Erdélyben* [Viața și activitatea ordinului franciscan în Ardeal], Kolozsvár, 1930; Ferenc Galla, *A csiksomlyói ferencrendi kolostor viszontagságai Bethlen Gábor idején* [Vicisitudinile mănăstirii franciscane din Șumuleu Ciuc pe vremea lui Gábor Bethlen], în „A Bécsi Magyar gróf Klebelsberg Kuno Történetkutató Intézet 1934. évi évkönyve” [Anuarul Institutului Maghiar de Cercetare Istorică graf Klebelsberg Kuno din Viena - 1934], Budapesta, 1934, p. 283-302; Antal Molnár, *Az udvarhelyi „Missio Siculica” kezdetei az 1650-es években* [Începuturile lui „Missio Siculica” din Odorhei în anii 1650], în *Lehetetlen küldetés* [Misiune imposibilă], p. 195-213.

³⁰ *Relationes missionariorum*, p. 15-20, 259.

Ungaria³¹. Grupului format din Kornis, Kovacsóczy, Mihály Tholdalagi și István Haller i-a atras atenția faptul că principele a acceptat mai degrabă pe franciscanii bosniaci, care funcționau în apropierea localității Caransebeș. Aceștia au venit de pe teritoriile care se aflau sub dominație otomană, așadar nu exista pericolul să transmită vreo influență habsburgică.

Aristocrații catolici au ajuns la o cotitură: vor aștepta în continuare ajutorul bisericii din Ungaria în privința emancipării confesionale ori se vor folosi de circumstanțele oferite de statutul de ardelean? Au ales cea de-a doua variantă. L-au chemat pe István Salinai care convergea la graniță împreună cu tovarășii săi franciscani, apoi au mai cerut de la superiorul bosniac și alți călugări. Franciscanii bosniaci s-au așezat mai întâi la curțile nobiliare, în timp ce István Kovacsóczy a obținut de la principe îngăduința ca aceștia să poată funcționa în teritoriul principatului³². Cu ajutorul lui Mihály Tholdalagi, franciscanii au întemeiat la Mikháza [azi Călugăreni] o biserică și o mănăstire. Clădirea era destul de rudimentară, dar nobilii aristocrați s-au îngrijit în mod potrivit de cele trebuincioase călugărilor, mai mult decât atât, conform notelor de posesor din cărțile păstrate, aceștia au fondat și o bibliotecă³³. Între timp la Roma, Salinai a căpătat de la cardinalul Barberini numirea sa ca șef al misiunii din Ardeal.

După moartea lui Pázmány, catolicii din Ardeal au recunoscut nevoia de a înființa un organism ecleziastic de sine stătător în Transilvania. Între Șumuleu Ciuc și Mikháza [Călugăreni] s-au purtat discuții în vederea unei colaborări, iar István Haller și-a asumat sarcina de a construi pe moșia sa de la Fejéregyháza [Albești] o nouă mănăstire; s-a discutat și de înființarea unei mănăstiri la Nyújtód [Lunga]. Pe baza acestor argumente, Haller a propus la Roma instituirea unui vicariat de sine stătător în Ardeal. În același timp au continuat tratativele și cu principele, iar Kornis și tovarășii săi au obținut, după o grea controversă, numirea lui István Salinai în funcția de vicar. Bula papală, care a permis înființarea vicariatului, a fost semnată în februarie 1640; primul vicar a devenit Salinai³⁴. Astfel, în istoria catolicismului din Transilvania a început o nouă, însă la fel de anevoioasă etapă.

³¹ Pázmány Frankl, *op. cit.*, vol. I, p. 193, 194; EOE, IX, 440; X, 230, 267, 307, 308. – Kornis folyamodványa a katolikusok nevében I. Rákóczi Györgyhöz, Gyulafehérvár, 1640. május 17, [Petiția lui Kornis către György Rákóczi I în numele catolicilor, Alba Iulia, 17 mai 1640], MTAKK, Ms 425/II, f. 1454–1464.

³² Veszely, *Erdélyi egyháztörténeti adatok* [Date privind istoria bisericii din Ardeal], p. 144, 328, 342.

³³ Pálma Tulit, *A Mikházi Ferencendi Kolostor Könyvtára* [Biblioteca mănăstirii franciscane de la Mikháza], in Kiss Jenő (coord.) *Örökség és feladat: Tanulmányok romániai magyar könyvekről, könyvtárakról* [Moștenire și misiune: Studii despre cărți și biblioteci maghiare din România], Sepsiszentgyörgy, 1995, p. 29-39.

³⁴ *Relationes missionariorum*, p. 11-13, 247-257.

**CREȘTINISMUL MONDIAL LA CINCI SUTE DE ANI
DE LA REFORMĂ (1517-2017).
CÂTEVA PERSPECTIVE ISTORICE ȘI
REPERE STATISTICE**

Daniel BENGA*

**WORLD CHRISTIANITY FIVE HUNDRED YEARS AFTER
THE REFORMATION (1517-2017).
SOME HISTORICAL PERSPECTIVES AND
STATISTICAL LANDMARKS
(Abstract)**

The present article assumes the risky task to provide a synthetic view on the historical milestones related to the spread of Christianity on all continents of the earth since the European Reformation time until today. Through the European colonization the Christians brought the Gospel to America, Africa, Asia and Oceania. While the Protestants organized themselves in Europe in the 16th century, the Catholic missionaries were already spreading the Christian faith in the Americas, Africa and Asia.

This article focuses on the historical landmarks of the Christian missions in these new areas and shows the main characteristics of each new Christianized continent. The historical perspectives are accompanied by a special focus on the numerical situation and the trends of contemporary Christianity on all continents. To present this historical development we have systematically organized the material on continents, trying to follow in each case (Europe, North America, Latin America, Africa, Asia and Oceania) the above-mentioned approaches. Since the major Western countries (Spain, Portugal, England, France, Holland, Belgium, Italy, Germany), which have created colonies outside Europe, were both Catholic and Protestant, they exported the Christian fragmentation from Europe to the other continents.

After about five hundred years of Christian missions worldwide, in 2010 out of the 6.9 billion inhabitants of the earth, about 2.3 billion were Christians, 1.5 billion were Muslims and 948 million were Hindus. Estimates for 2020 show for the first three world religions the following situation: of the 7.6 billion people on Earth 2.5 billion shall be Christians, 1.8 billion Muslims and one billion Hindus. The today's globalization and the technological revolution have led to very rapid

* Pr. Prof. Univ. Dr., Directorul Școlii Doctorale „Dumitru Stăniloae” a Facultății de Teologie Ortodoxă, Universitatea din București.

changes in the Christian denominational composition, so that a very precise prediction on the future of the Christian evolution in many areas of the world remains quite difficult.

Keywords: Christianity, Mission, Catholicism, Protestantism, Orthodoxy, Christian statistics.

În 31 octombrie 2017 se împlinește o jumătate de mileniu de când călugărul augustinian Martin Luther¹, la vremea aceea preot, predicator și profesor în Wittenberg, a publicat 95 de teze privitoare la indulgențe și la alte aspecte ale teologiei apusene medievale². Invitația acestuia, adresată teologilor vremii, de a se implica într-o dezbateră pe marginea tezelor sale a condus, după câteva zeci de ani de dispute teologice, acuze reciproce și intervenții militare, la nașterea protestantismului³. Deși, în mod tradițional, se vorbește doar despre trei mari confesiuni creștine (ortodocși, catolici și protestanți), totuși apariția protestantismului marchează intrarea pe scena istoriei a celei de-a patra mari ramuri creștine⁴.

¹ Bibliografia referitoare la viața, activitatea și teologia sa reformatoare este imensă, astfel că amintim doar câteva lucrări apărute în limba română: Michael Mullett, *Luther*, traducere de Mirella Acsente, Editura Artemis, București, 2007; Keith Randell, *Luther și Reforma în Germania, 1517-1555*, Traducere Horia Niculescu, București, Editura All, 1994; Pr. Prof. Ioan I. Ică, *Martin Luther și reforma bisericii din perspectivă ortodoxă*, în „Ortodoxia”, XXXV(1983), Nr. 4, p. 487-495; Hermann Pitters, *Semnificația reformatorică și ecumenică a teologiei lui Luther*, în: „Ortodoxia”, XXXV (1983), nr. 4, p. 481-487; Florentina Cazan, *Concepția politică a reformatorului german - Martin Luther*, în „Revista de Istorie”, Tom XXX (1977), Nr. 5, p. 901, 912.

Din anul 2003 la Editura Logos din Cluj-Napoca apare *Colecția Reforma*, în care au apărut până acum trei volume din scrierile lui Martin Luther traduse în limba română. Cf. Martin Luther, *Scrieri*, vol. 1 (Cele 95 de teze, Despre libertatea creștinului, Despre robia babiloniană a bisericii, Către nobilimea germană), trad. Petru Foma, Editura Logos, Cluj-Napoca, 2003; Martin Luther, *Scrieri*, vol. 2 (O predică despre căsătorie, Patimile lui Hristos, Isus S-a născut evreu, Despre faptele bune, Scrisoare către trei călugărițe, Către domnii consilieri, Îndemn la pace și împotriva hoardelor, Dacă și soldații pot fi mântuiți), trad. Petru Foma, Editura Logos, Cluj-Napoca, 2006; Martin Luther, *Scrieri*, vol. 3 (Comentariu la Epistola către Romani, Comentarii la Epistola către Galateni, Catehismul mic, Scurte explicații la Catehismul mic), trad. Petru Foma și Iancu Moscovici, Cluj-Napoca, Editura Logos, 2013.

² Cf. Volmar Joestel, *1517, Luthers 95 Thesen: Der Beginn der Reformation*, Berlin, 1995; Martin Luthers 95 Thesen, mit den dazugehörigen Dokumenten aus der Geschichte der Reformation, hrsg. von Kurt Aland, Hamburg, 1965; Daniel Benga, *Cele 95 de teze ale lui Martin Luther (1517) - prezentare și scurt comentariu*, în: „Ortodoxia”, vol. LIV (2003), nr. 1-2, p. 97-105.

³ Termenul este folosit pentru denumirea generală a tuturor ramurilor protestante, care în mod oficial nu îl folosesc în titlaturile lor, numindu-se evanghelice, reformate, anglicane, metodiste etc.

⁴ După Sinodul IV Ecumenic de la Calcedon (451), bisericile vechi orientale (Biserica siro-iacobită, Biserica coptă, Biserica etiopiană, Biserica armeană, Biserica din India) s-au rupt de cea bizantină și au evoluat separat, comuniunea dintre acestea nefiind restabilită nici astăzi. Aceștia li se adaugă Biserica nestoriană și Biserica maronită. Pentru o succintă prezentare a istoriei și situației actuale a acestor biserici cf. Dietmar W. Winkler/Klaus Augustin, *Bisericele de Răsărit. O scurtă prezentare*, București, Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice de București, 2003, p. 51-72. A doua mare ruptură este cunoscută în istoriografie ca „Marea Schismă” dintre Constantinopol și Roma din anul 1054, marcând despărțirea creștinismului bizantin oriental de cel latin occidental. În fine, ruptura inițiată în 1517, în interiorul creștinismului occidental, a adus cu sine apariția confesiunilor protestante, din care s-au dezvoltat mai apoi cele neoprotestante.

Colonizarea europeană, misiunile creștine, globalizarea și revoluția tehnologică au condus la răspândirea diferitelor ramuri creștine – ortodocși, vechi orientali, catolici, protestanți și neoprotestanți pe toate continentele lumii.

Articolul de față își asumă riscul de a oferi într-un spațiu foarte restrâns câteva repere istorice legate de răspândirea creștinismului pe toate continentele lumii, în jumătatea de mileniu cuprinsă între anii 1517-2017. Succintele perspective istorice sunt însoțite de reperele și caracteristicile fundamentale pe care credința creștină le-a luat în spațiile extra-europene, precum și de o privire specială asupra situației numerice și a tendințelor creștinismului contemporan pe toate continentele lumii⁵.

Pentru a prezenta sistematic această evoluție istorică am organizat materialul expunerii pe continente, înțelegând geografic, încercând să urmărim pentru fiecare în parte (Europa, America de Nord, America de Sud, Africa, Asia, Australia și Oceania) elementele menționate⁶. Deși expunerea de față are drept reper împărțirea lumii pe continente geografice, cercetarea istorică și culturală folosește și alte moduri de delimitare a spațiilor lumii, precum „civilizații” definite cultural tip Huntington, spații culturale, spații lingvistice sau mari zone economice tip *Global North* versus *Global South*. Singura excepție de la regula geografică a expunerii am introdus-o privitor la America, unde în capitolul dedicat Americii de Nord am exclus Mexicul, a cărui istorie creștină am tratat-o împreună cu a celorlalte state din America de Sud, cu care constituie împreună America Latină⁷.

Continentele geografice nu sunt însă unitare, monolitice, ci eterogene, complexe și diverse, fiind caracterizate de etnii, rase, culturi, religii, realități sociale, economice și politice, dar și de evoluții istorice diferite, astfel că este imposibilă o

⁵ Deși am ales în mod simbolic anul 2017 ca reper *ad quem* al cercetării, datele preluate din rapoarte ale institutelor de cercetare a răspândirii creștinismului se referă la anii 2009-2016. De asemenea, există estimări referitoare la numărul creștinilor și evoluția religioasă a umanității pentru anii 2020-2050.

⁶ Există două mari instituții care realizează rapoarte privitoare la numărul creștinilor din întreaga lume și de ale căror studii ne vom folosi. Primul este *Center for the Study of Global Christianity*, Gordon-Conwell Theological Seminary, South Hamilton, Massachusetts, iar celălalt este *Pew Research Center* din Washington DC. Metodologia de realizare a statisticilor pornește de la analiza numărului de nașteri și decese, convertiri, emigrație, imigrație etc. *Centrul pentru Studiul Creștinismului Global* folosește însă și date preluate din statisticile confesiunilor și denominațiilor creștine, apărând astfel discrepanțe între cele două. În studiul de față am indicat de fiecare dată locul de unde am preluat statistica respectivă în aparatul critic.

⁷ În articolul de față prin America Latină înțelegem întregul subcontinent la sud de Statele Unite ale Americii, inclusiv Caraibe, plus America de Sud. Toate lucrările de istorie bisericească pe care le-am consultat urmăresc această împărțire America de Nord (fără Mexic) - America Latină în expunere. Astfel, America Latină, un concept creat în secolul al XIX-lea, acoperă întregul spațiu american din Mexic și Caraibe până în Chile, Uruguay și Argentina. Cel mai nordic punct în care misionarii spanioli franciscani au ajuns a fost orașul San Francisco, astăzi în SUA. Din marile viceregate spaniole, în urma procesului de independență din secolul al XIX-lea s-au format peste douăzeci dintre statele actuale ale acestui continent. Privitor la complexitatea, controversalele și fațetele nenumărate ale evoluției și istoriei conceptului „America Latină” a se vedea Hans-Jürgen Prien, *Das Christentum in Lateinamerika*, Evangelische Verlagsanstalt, (Kirchengeschichte in Einzeldarstellungen, IV/6), Leipzig, 2007, p. 5-7.

prezentare completă, atotcuprinzătoare și cu atât mai puțin eshaustivă a istoriei creștine a acestora⁸. Deoarece principalele state occidentale (Spania, Portugalia, Anglia, Franța, Olanda, Belgia, Germania, Italia), care și-au creat colonii în afara Europei, erau atât catolice, cât și protestante, fragmentările creștinismului european au fost exportate și pe celelalte continente⁹. Dintre țările ortodoxe care au desfășurat misiuni pe alte continente menționăm Rusia, care prin misiunile întreprinse în China și Japonia, de exemplu, a contribuit la sporirea diversității creștine în spațiile asiatice.

Evoluția și harta confesională a creștinismului în Europa

Născut geografic în Asia, creștinismul a rămas vreme de cincisprezece secole strâns legat de regiunea Mării Mediterane (*Mare Nostrum*). Deși s-a răspândit de-a lungul coastelor mediteraneene pe trei continente – Asia, Europa și Africa – încă din primele secole, creștinismul a fost răspândit sistematic de puterile creștine europene până în adâncul Africii, al Asiei, în America, în Oceania și în Australia abia după epoca marilor descoperiri geografice, inaugurată de înconjurul Africii de către portughezul Bartolomeu Diaz în 1488 și continuată, în 1492, prin descoperirea Americii de către Cristofor Columb și prin călătoria în India a lui Vasco da Gama, din 1497-1498¹⁰.

În Europa, după Reforma din secolul al XVI-lea și războaiele religioase care au însoțit-o, s-au conturat deja granițele confesionale ale continentului în modul următor: Răsăritul și Sud-Estul Europei au rămas majoritar ortodoxe (Rusia, Ucraina, România, Bulgaria, Serbia și Grecia), Sudul și Sud-Vestul (Italia, Spania și Portugalia) au rămas majoritar catolice, în timp ce Nordul și centrul (Danemarca, Suedia, Finlanda, Norvegia, Olanda, Belgia) au devenit majoritar protestante. În Germania, Elveția, Franța și Austria catolicii și protestanții au coexistat atât conflictual, cât și pașnic. În insulele britanice majoritatea englezilor au îmbrățișat anglicanismul, irlandezii au rămas precumpănitor catolici, în timp ce cei mai mulți scoțieni au devenit reformați (calvini)¹¹.

Creștinismul a evoluat diferit în Răsăritul și în Apusul Europei de-a lungul următoarelor secole. În Apus, delimitarea geografică confesională a fost marcată substanțial de *Războiul de 30 de ani* (1618-1648), în timpul căruia puterile catolice și protestante ale Europei s-au înfruntat¹². Revoluția franceză din 1789 și confruntările

⁸ În toate introducerile realizate la cărți care încearcă o descriere a creștinismului în Asia, Africa sau America, autorii lor remarcă greutatea insurmontabilă în prezentarea unitară și egală a realităților creștine, dată fiind fărâmițarea statală, mulțimea limbilor etc.

⁹ Astăzi, reprezentanți ai comunităților creștine din Africa și Asia reproșează europenilor, că prin încreștinarea confesională realizată au dezbinat triburi sau popoare aflate până atunci în armonie.

¹⁰ Cf. Jonathan Hill, *Ghid al istoriei creștinismului*, Oradea, Casa Cărții, 2008, p. 276, 277.

¹¹ Pentru o prezentare sintetică a reformei din Europa cf. Ulinka Rublack, *Die Reformation in Europa*, 2. Auflage, Frankfurt am Main Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.

¹² Deși este considerat un război religios între catolici și protestanți, au existat alianțe ale țărilor catolice cu cele protestante împotriva unei alte țări catolice sau protestante (de ex. Franța aliată cu Suedia împotriva Habsburgilor). Cf. Graham Darby, *Războiul de Treizeci de Ani*, traducere de Daniela Mișcov, București, Editura All, 2004.

ideologice dintre catolicism și lumea modernă au condus la începutul secularizării în unele state vest-europene. Confruntarea cu industrializarea și urbanizarea Europei, ideologiile anticreștine ale multor partide liberale și socialiste și imposibilitatea adaptării rapide la noile evoluții politice, sociale și culturale europene au condus la scăderea procentuală a numărului creștinilor europeni, în ciuda deschiderii pe care Biserica Romano-Catolică a arătat-o mai ales după Conciliul Vatican II (1962-1965)¹³. Tendințele de fărâmițare și secularizare s-au accentuat și în sânul confesiunilor protestante.

Creștinismul din Estul Europei, în special cel din Balcani, s-a confruntat până în secolul al XIX-lea cu ocupația otomană, întemeierea statelor independente conducând la apariția Bisericilor Ortodoxe autocefale (Sârbă, Bulgară, Română, Greacă, Albaneză)¹⁴. De obicei, în Europa de Est, împărțirea confesională a statelor s-a realizat pe criterii etnice. Adesea, așa cum s-a întâmplat în Transilvania, fiecare națiune a aderat la o anumită confesiune. Românii ortodocși ardeleni nu au aderat la ideile Reformei, în timp ce sașii au îmbrățișat luteranismul, iar ungurii calvinismul.

În secolul al XX-lea nazismul și comunismul au devenit ideologii conducătoare în multe țări europene, ajungându-se la relații de persecuție și tensiuni cu bisericile creștine din toate confesiunile. Persecuția împotriva credinței dublată de secularizarea societății s-a manifestat diferit în Europa Centrală și de Est. Dacă în Republica Democrată Germană, Cehia și Estonia secularizarea a fost puternică, în țări precum România, Croația sau Polonia, la finalul dictaturii comuniste, societățile erau în mod covârșitor majoritar creștine.

Biserica Ortodoxă Rusă a trecut între 1917-1988 printr-o epocă de persecuție și distrugere fără precedent în istorie. Regimul bolșevic a emis o serie de decrete, prin care a lovit Biserica în mod direct, confiscând averile bisericesti, arestând peste 50 de ierarhi și peste 15000 de preoți, monahi, călugărițe și laici angajați în viața bisericii. Au fost închise mănăstiri (din 1037 de mănăstiri în 1917 au mai rămas 673 în 1920), iar în 1939 mai erau deschise doar 100 de biserici, fiind activi doar 4 episcopi în întreaga Rusie. Mănăstirea profanată din insulele Solovki din Marea Nordului a devenit un adevărat sanctuar al martirilor, fiind deportați și în

¹³ Pentru situația catolicismului după Conciliul Vatican II cf. Hubert Kirchner, *Die römisch-katholische Kirche vom II. Vatikanischen Konzil bis zur Gegenwart*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 1996. O sintetică istorie a Bisericii Romano-Catolice între secolele XVI-XX oferă Emil Dumea, *Istoria Bisericii (secolele XVI-XX)*, Iași, Editura Sapientia, 2015.

¹⁴ Cf. Claudiu Cotan, *Ortodoxia și mișcările de emancipare națională din Sud-Estul Europei în secolul al XIX-lea*, București, Editura Bizantină, 2004. Aceste mișcări de emancipare națională și bisericăscă au condus la tensiuni între exarhatul bulgar de la Constantinopol, a cărui autonomie a fost recunoscută în 1870 de autoritățile turce, și Patriarhia Ecumenică. După alegerea primului exarh, Antim, acesta împreună cu alți episcopi bulgari a declarat autocefalia Bisericii Bulgare 1872. Într-un sinod ținut la Constantinopol în același an s-a condamnat etnofiletismul, iar Biserica Bulgară a fost acuzată de filețism (organizarea Bisericii după principiul național și nu corespunzător teritoriului unui stat) și declarată schismatică. Anularea schismei a avut loc abia în 1945, iar în 1953 Biserica Ortodoxă Bulgară a fost ridicată la rangul de patriarhie. Cf. Hans-Dieter Döpmann, *Kirche in Bulgarien von den Anfängen bis zur Gegenwart*, München, Biblion Verlag, 2006, p. 51, 52.

mare parte ucisî între anii 1920 și 1939 circa un million de creștini¹⁵. O istorie plină de suferință, persecuție și degradare au cunoscut și creștinii din celelalte țări ortodoxe din Europa de Est. În România au trecut prin temnițele comuniste 2398 de preoți (ortodocși – 1725; greco-catolici – 226; romano-catolici – 165), iar într-o monumentală monografie realizată de curând sunt evidențiați 207 martiri ortodocși (din care 96 cu biografii întocmite), 30 romano-catolici și 4 protestanți evanghelici¹⁶. Albania a fost declarată prin constituție, în 1976, primul stat ateu din lume, care nu recunoaștea nici o religie, creștinismul continuând, până la căderea comunismului, doar în clandestinitate¹⁷. În ciuda rapidului proces de secularizare și globalizare, Bisericile Ortodoxe din Europa de Est au cunoscut o dezvoltare fără precedent după căderea regimurilor comuniste.

Statisticile realizate în ultima sută de ani în această zonă a Europei ne furnizează date foarte interesante. Dacă în 1910 în Europa de Est circa 89% din populație era creștină, în 2010, după persecuțiile crude și teroarea comunistă, procentul creștinilor se ridică la 84%. În topul țărilor cu majorități creștine absolute se numără România (98%), Polonia și Moldova (96%), Ungaria (87%), Slovacia (85%), Ucraina (84%), Bulgaria (83%) și Rusia (82%). Procentele pierdute de creștinism se regăsesc în creșterea agnosticilor cu aproape 7%, a islamului de la 4 la 6% și a ateilor de la 0 la 1,5%. Cele mai dezcreștinate țări din spațiul central și est-european sunt Cehia (57% creștini) și Bielorusia (73% creștini). Țările cu cei mai mulți creștini în anul 2010 sunt Rusia (115 milioane), Ucraina (38 milioane), Polonia (36 milioane) și România (20 milioane)¹⁸.

Dacă aruncăm o privire asupra Europei de Nord, remarcăm faptul că numărul agnosticilor a crescut foarte mult de la 1,4% în 1910, la 12% în 2010. Acest aspect se regăsește și în numărul creștinilor raportat la totalul populației. Dacă în 1910 circa 98% din populația Scandinaviei, Marii Britanii și Țărilor Baltice era creștină, în 2010 procentul creștinilor a scăzut la 81%. În ciuda unui context istoric diferit față de cel din Europa de Răsărit, remarcăm faptul că procentul creștinilor este similar în Nordul și Estul Europei.

Este însă interesant de observat că această scădere procentuală a creștinilor nu se repartizează uniform. Ea se datorează, de fapt, Marii Britanii și Suediei care, în 2010, numărau 49, respectiv 6 milioane creștini la o populație totală a ambelor țări de circa 71 milioane. În Finlanda, Islanda, Irlanda, Lituania și Norvegia procentul creștinilor este de circa 90%, chiar 95% în Irlanda și Islanda. În schimb, în Suedia unde, în 1910, circa 99% din populație era creștină, în 2010 procentul creștinilor a scăzut la 66%. Deși este o țară mică, Estonia se confruntă cu un proces

¹⁵ Cf. Andrea Riccardi, *Secolul martiriului. Creștinii în veacul XX*, București, Editura Enciclopedică, 2004, p. 25-81.

¹⁶ Cf. *Martiri pentru Hristos din România în perioada regimului comunist*, București, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2007.

¹⁷ Erich Bryner, *Die Ostkirchen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*, Leipzig, 1996, p. 107.

¹⁸ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, Editors Todd M. Johnson and Kenneth R. Ross, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009, p. 158-161.

de secularizare și dezbisericire accentuat în ultimii ani, procentul creștinilor situându-se la 72%¹⁹.

Europa de Sud se află ca procent al creștinilor între cea de Nord și cea de Est cu 82% creștini din totalul populației. Sunt țări predominant catolice (cu excepția Greciei), primele ca procent de creștini fiind Malta (98%), Grecia (93%), Croația și Andora (92%), San Marino (91%), Spania, Portugalia și Slovenia cu (90%). Italia număra în 2010 circa 80% creștini, la fel ca și Serbia. Creștinii reprezentau în această parte a Europei circa 97% din populație în 1910²⁰. Scăderea de până la 82% se explică printre altele prin creșterea numărului de agnostici de la 0,2 la 8,7%, a musulmanilor de la 2,7 la 6,6%, precum și a ateilor de la 0 la 2,1%. Statul cu cei mai puțini creștini din această zonă este Macedonia cu doar 64% populație creștină²¹.

În statele Europei de Vest, atât catolice, cât și protestante, secularizarea și tendința de renunțare la autoritatea tradițională a bisericii, inaugurată deja de iluminismul european, sunt dublate de o fervoare religioasă definită azi prin expresia „believing without belonging”. În Franța, de ex, între 1958 și 1990 botezul copiilor proveniți din familii catolice a coborât de la 91% la 51%, iar proporția nunților cu ceremonie catolică a regresat de la 79% la 51%²². Deși avea în 1910 procentual cel mai mare număr de creștini (98,7%), Europa de Vest număra în 2010 circa 71% creștini, marcând astfel, cu peste 17%, cea mai puternică descreștinare din întreaga Europă. În timp ce în țări precum Luxemburg, Elveția, Belgia și Austria numărul de creștini rămâne între 80 și 90% din populație, țările cu cea mai drastică scădere a numărului de creștini în ultima sută de ani sunt Olanda (de la 96% în 1910 la 64% în 2010), Franța (de la 99% în 1910 la 68% în 2010) și Germania (de la 98% în 1910 la 70% în 2010). Diferența de procente este marcată de creșterea cu circa 18% a numărului de agnostici, precum și a musulmanilor de la 0 la 5,9%, cărora li se adaugă ateii cu 2,8 procente. Dacă în 1910 în țările Europei de Vest trăiau 51.000 musulmani, în 2010 numărul acestora a crescut la peste 11.000.000, parte datorită decolonizării, parte prin imigrația recentă.

Din estimările cercetătorilor și trendurile înregistrate în ultimii ani se prognozează o scădere a procentului creștinilor în Europa de Vest în 2020 până la 65,9% din totalul populației prin creșterea numărului agnosticilor și a musulmanilor²³. O discuție cu privire la cauzele și motivele acestei evoluții în Europa este foarte complexă și nu poate fi realizată în articolul de față, mai ales pentru că fiecare regiune sau țară europeană are propriul specific.

¹⁹ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 162-164.

²⁰ În datele pentru 1910 nu intrau teritoriile otomane din Europa sudică (actualmente Albania, Macedonia, părți ale Greciei etc.). De asemenea, nu este indicat numărul creștinilor din Turcia europeană.

²¹ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 166-169.

²² *The Decline of Christendom in Western Europe, 1750-2000*, edited by Hugh McLeod and Werner Ustorf, Cambridge University Press, 2003, p. 3.

²³ *Christianity in its Global Context, 1970-2020 Society, Religion, and Mission, June, 2013*, p. 52, 53. Raport realizat de *Center for the Study of Global Christianity*, Gordon-Conwell Theological Seminary South Hamilton, Massachusetts, USA. În continuare se va cita *Christianity*.

Creștinismul în America de Nord – caracteristici și statistici

America de Nord²⁴ este astăzi continentul cu cei mai puțini creștini din lume, aproximativ 283 milioane²⁵. Evoluția creștinismului a fost diferită în Statele Unite, Canada și Mexic. În timp ce Mexicul a fost un bastion al catolicismului de sorginte spaniolă de-a lungul întregii sale istorii, creștinismul din Statele Unite și Canada a fost mult mai divers și a îmbrățișat valorile democrației, libertății de expresie, individualismului și economiei de piață²⁶, caracterizându-se prin pluralitatea confesiunilor creștine.

În timp ce în Europa secolului al XVI-lea avea loc înfruntarea între catolicism și protestantism, primii misionari europeni pășeau pe teritoriul actual al Statelor Unite ale Americii și Canadei exportând contrastul european catolic-protestant²⁷. Adevărata colonizare a teritoriilor nord-americane a început în primul deceniu al secolului al XVII-lea, francezii catolici debarcând în Arcadia în 1604 (în anul 1608 Samuel de Champlain a întemeiat Quebecul), iar englezii anglicani întemeind Virginia, în 1607. Puțin mai târziu, olandezii reformați au întemeiat colonii puritane, iar în Maryland și-au găsit refugiul catolicii englezi²⁸. Acestora li s-au adăugat minorități religioase persecutate în Europa (quakeri, frați moravi, menoniți *et alii*), precum și germanii luterani pietști. În 1619 au fost aduși în Virginia primii sclavi din Africa, pentru eliberarea cărora au luptat, încă de la început, grupuri minoritare precum quakerii sau menoniții.

William Penn (1644-1718), întemeietorul coloniei Pennsylvania, aderent al mișcării quakerilor, a dezvoltat aici, pentru prima oară în istorie, un model de conviețuire pașnică a confesiunilor religioase: „Nici un grup religios nu putea pretinde în mod automat un statut exclusiv, spre deosebire de toate celelalte colonii, unde o anumită Biserică a continuat să pretindă avantaje oficiale chiar dacă era minoritară. Aceasta era prima colonie care a dezvoltat modelul specific al religiei Statelor Unite ale Americii moderne”²⁹.

În contrast cu misiunile spaniole din America Latină sau cu cele franceze din Noua Franță, în America de Nord protestanții englezi nu au căutat, în mod imediat,

²⁴ Deoarece creștinismul din Mexic are o istorie comună cu cel din Caraibe și America de Sud, îl vom prezenta la capitolul dedicat Americii Latine.

²⁵ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 190. Este vorba de Statele Unite ale Americii și Canada, fără Mexic. În mod ciudat Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *Christianity 2016: Latin America and Projecting Religions to 2050*, în: „International Bulletin of Mission Research”, vol. 40 (2016), p. 26, prezintă doar un număr de 229 de milioane de creștini pe continentul nord-american.

²⁶ Pentru o comparație detaliată a modului în care formele de creștinism s-au dezvoltat în cele trei state menționate a se vedea Mark A. Noll, *Das Christentum in Nordamerika*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2000, p. 202-218.

²⁷ Hughenoții, refugiați protestanți persecutați în Franța, au ajuns în Carolina de Sud în anii 60 ai secolului al XVI-lea. Cf. Mark A. Noll, *op.cit.*, p. 65.

²⁸ Cf. Mark A. Noll, *op. cit.*, p. 65, 66.

²⁹ Diarmaid MacCulloch, *Istoria creștinismului. Primii 3000 de ani*, traducere de Cornelia Dumitru și Mihai-Silviu Chirilă, Iași, Editura Polirom, 2011, p. 661. Pentru detalii privitoare la colonizarea creștină din secolele XVI-XVII cf. Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 292-296.

convertirea la creștinism a popoarelor indigene³⁰. În special reformații s-au implicat pentru impregnarea valorilor creștine în societate, element care a marcat creștinismul american până azi. Venirea metodiștilor în secolul al XVIII-lea și accentuarea slujirii sociale a adus un alt element definitoriu. În timpul războiului de independență față de Marea Britanie (1775-1783) în toate cele 13 colonii majoritar protestante existau doar 50 de biserici catolice și câteva așezări iudaice, în timp ce reprezentanți ai altor religii erau aproape necunoscuți³¹. Tot în această perioadă apar primele comunități creștine afro-americane și are loc o răspândire fără precedent a metodiștilor (de la 30 de comunități în 1780 la nu mai puțin de 19.883 în anul 1861) și a baptiștilor (de la 460 de comunități în 1780 la nu mai puțin de 12.000 în anul 1860)³². Situația era similară și în Canada. În 1867, anul obținerii autonomiei, Canada avea patru provincii dintre care trei erau majoritar protestante, iar Quebecul, regiunea vorbitoare de franceză, era majoritar catolic³³.

Secolul al XIX-lea a adus cu sine o fragmentare a protestantismului, născându-se confesiuni precum *Churches of Christ*, *Disciples of Christ*, *Seventh-day Adventist Church*, *Church of the Nazarene*, *Church of God* etc., care numără astăzi, în Statele Unite, fiecare în parte, milioane sau sute de mii de adepți. La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea asistăm la o creștere substanțială a numărului de catolici din Statele Unite, care au ajuns să numere 12 milioane în 1906 (în 1776 erau doar 25.000 de catolici). În jurul anului 1900 valul de imigranți europeni depășea 800.000 pe an, o pătrime fiind catolici din Irlanda și Germania, dar și din Italia, Polonia, Franța și Spania³⁴. Catolicii au avut un succes extraordinar în America datorită școlilor și universităților de prestigiu întemeiate. Emigrația, libertatea de expresie, separarea dintre stat și biserică, voluntarismul și participarea la viața politică și socială au condus la o răspândire a valorilor creștine în societate, marcată însă în a doua jumătate a secolului al XX-lea de secularizare și îndepărtarea multor americani de instituțiile ecleziastice.

În urma misiunilor unor călugări ruși din secolul al XVIII-lea sunt formate primele comunități ortodoxe în Alaska. Vinderea acesteia Statelor Unite ale Americii de către Rusia, în 1867, a condus la existența unei prime comunități ortodoxe compacte în America de Nord. Între 1870 și 1920 misiunea ortodoxă s-a extins asupra întregului continent, iar valul emigraționist de greci, ruși, sârbi, români, bulgari, ucraineni, macedoneni etc, de la sfârșitul secolului al XIX-lea, a contribuit, substanțial, la creșterea numărului acestora. Deși în 1970 a fost întemeiată Orthodox Church of America (OCA), recunoscută doar de Patriarhia Moscovei, astăzi există în America 13 jurisdicții diferite, iar statisticile cu credincioșii ortodocși variază între 2 și 7 milioane³⁵. Nu doar Bisericile Ortodoxe,

³⁰ Diarmaid MacCulloch, *op.cit.*, p. 656.

³¹ Mark A. Noll, *op.cit.*, p. 81.

³² *Ibidem*, p. 89, 91.

³³ Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 440.

³⁴ Mark A. Noll, *op.cit.*, p. 131-133.

³⁵ Cf. Gabriel-Viorel Gărdan, *Episcopia Ortodoxă Română din America – parte a ortodoxiei americane*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2007.

ci și cele vechi orientale și-au creat prin imigrație comunități puternice în America de Nord, printre acestea numărându-se Biserica Siriană de Răsărit (nestoriană), Biserica Jacobită Siriană de Apus și Biserica Apostolică Armeană³⁶.

Diversitatea creștină în America și complexitatea realității religioase și schimbările acesteia sunt imposibil de cuprins în această scurtă expunere, astfel că ne vom rezuma la o prezentare statistică a creștinismului american și a tendințelor acestuia. Spre a avea măcar o vagă idee despre această complexitate menționez că în *Encyclopedia of American Religions* (1996), J. Gordon Melton enumeră zece confesiuni protestante, care includ 19 denominațiuni presbiteriene, 32 luterane, 36 metodiste, 37 anglicane, 60 baptiste și 241 penticostale³⁷. Catolicii, în ciuda loialității față de Roma, se caracterizează prin sub-grupe teologice, culturale, rasiale și lingvistice diferite³⁸.

Între 1970 și 2010 numărul de creștini a scăzut procentual atât în Canada (de la 94.5% din totalul populației în 1970 la 69.4% în anul 2010, cu o prognoză spre 66.0% în 2020), cât și în Statele Unite (de la 90.9% din totalul populației în 1970 la 80.1% în anul 2010, cu o prognoză spre 78.1% în 2020). În 2010 populația creștină a Americii de Nord număra 283 de milioane, iar în 2020 se estimează că vor fi 288 milioane de creștini, dintre care 263 vor trăi în Statele Unite, iar restul în Canada³⁹.

În ultimele decenii se observă o tendință de părăsire a religiei pe continentul nord-american. Dacă în 1970 numărul agnosticilor se ridica la 4.7% din populație, în 2020 se prognozează că vor ajunge la 15.9%⁴⁰. Tendințele de neafiliere la vreo religie sunt în creștere între tinerii americani, deși numărul ateilor sau al agnosticilor militanți rămâne scăzut (între cei 15,9% circa 14% s-au descris prin expresia „nothing in particular”). În același timp, la zeci de procente dintre creștinii catolici și protestanți se observă tendințe de a amesteca în credința creștină o serie de credințe și practici orientale (reîncarnarea, yoga) sau de factură New Age⁴¹.

Creștinismul în America Latină

Anul 2014 a reprezentat pentru creștinismul din America Latină o piatră de hotar, deoarece pentru prima dată în istorie o altă regiune decât Europa a ajuns să numere cei mai mulți creștini din lume. Dacă în 1900 America Latină avea de șase ori mai puțini creștini decât Europa, în 2016 a ajuns să numere aproximativ 581 de milioane de creștini, în timp ce în Europa trăiau 559 de milioane⁴².

³⁶ Numărul exact al membrilor acestor confesiuni nu este cunoscut. Nestorienii sunt aproximativ 50.000, însă numărul armenilor și al jacobitelor nu sunt indicate în statisticile la care am avut acces. Cf. Erich Bryner, *op.cit.*, p. 115-127.

³⁷ Pentru o prezentare a apariției și istoriei acestor mișcări a se vedea Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 444-458.

³⁸ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 190.

³⁹ *Christianity...*, p. 15, 62, 63.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 63.

⁴¹ Pentru o analiză detaliată a acestei realități cf. Michele Dillon, *Christian Affiliation and Disaffiliation in the United States: Generational and Cultural Change*, în Stephen Hunt (ed.), *Handbook of Global Contemporary Christianity. Themes and Developments in Culture, Politics, and Society*, Leiden/Boston, Brill, 2015, p. 346-365.

⁴² Cf. Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *op.cit.*, p. 22-29.

Istoria creștină în America Latină este la fel de veche ca și colonizarea europeană, care după faza caraibică (1492-1520) a continuat cu cea continentală (1521-1573). Spania și Portugalia și-au împărțit teritoriile începând cu 1494 (Tratatul de la Tordesillas), stabilind ca Estul Braziliei de azi să rămână portughezilor, iar restul continentului spaniolilor. Religia majoritară absolută a fost catolicismul, misiunea sau cucerirea spirituală a noilor teritorii fiind încredințată ordinelor cerșetoare catolice: franciscanii (din 1493), dominicanii (din 1510), augustinienii-eremiți (din 1563) cărora li s-au adăugat iezuiții din 1567⁴³. Spre deosebire de Canada și SUA, a căror populație creștină este formată din emigranți, în America Latină populația creștină s-a format din marea masă a indigenilor și din amestecul acestora cu coloniști europeni și sclavi aduși din Africa⁴⁴.

La fel ca și pe alte continente ale lumii, procesul încreștinării în primele două secole de colonizare nu fost unitar. În America Latină existau circa 1400 de triburi și culturi ale indienilor băștinași, ale căror obiceiuri și practici religioase erau dificil de integrat⁴⁵. În timp ce religiile indigene americane ținteau spre obținerea și păstrarea ordinii cosmice, care putea fi tulburată de zeități ale răului și ale întunericului, creștinismul aducea cu sine principii etice ce aveau în centru persoana umană⁴⁶. Astfel, conchistadorii spirituali (*conquistadores espirituales*)⁴⁷ trebuiau să deconstruiască și să reconstruiască o nouă viziune despre lume pe principii creștine. Dumnezeu transcendent și nevăzut al misionarilor le apărea indienilor mai discret și mai îndepărtat în comparație cu zeitățile lor prezente la tot pasul prin apariții, vise și preziceri, iar etica creștină mult mai greu de urmat⁴⁸. Transferul atributelor și competențelor zeităților amerindiene asupra Fecioarei Maria și asupra sfinților a condus la un „politeism” popular funcțional, care a reușit însă asimilarea acestora⁴⁹. În urma interferenței dintre creștinism și religiile indigene au apărut și religii sincretiste precum santeria și voodoo, unde cultul vechilor zei și al strămoșilor a continuat prin cultul sfinților creștini⁵⁰. Schegelberger a identificat mutațiile importante referitoare la atitudinea creștină față de religiile și practicile autohtone latin-americane. Acesta a arătat că după ce inițial s-a vorbit de idolatrie, ulterior s-a folosit conceptul de superstiție, pentru ca azi să se propună conceptul de religiozitate populară, altfel spus de la tedița spre distrugere către toleranță și recunoaștere⁵¹.

⁴³ Hans-Jürgen Prien, *Das Christentum in Lateinamerika*, Evangelische Verlagsanstalt, (Kirchengeschichte in Einzeldarstellungen, IV/6), Leipzig, 2007, p. 109. Cel mai puternic ordin a fost cel al franciscanilor, care numărau 282 de convente în 1582.

⁴⁴ Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 74, 75.

⁴⁵ Cf. Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 292.

⁴⁶ Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 112, 113.

⁴⁷ Concept folosit de primul episcop catolic al Mexicului, Juan de Zumárraga (1476-1548). *Ibidem*, p. 117.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 176.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 214.

⁵⁰ Cf. Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 292.

⁵¹ Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 211.

În primii 150 de ani de colonizare populația indigenă a pierit în procent de 75%, lucru cauzat de războaiele de cucerire, bolile europene, munca forțată etc. Acest deficit populațional a fost compensat din secolul al XVII-lea prin aducerea de sclavi negri din Africa în America Latină pentru a munci pe plantații⁵². Milioane de negri au fost transportați în Brazilia, de exemplu, unde în 1818 numărul acestora se ridica la mai mult de jumătate din populația totală de 3,8 milioane⁵³.

La începutul secolului al XVII-lea, englezii, francezii și olandezii au ocupat Antilele Mici din estul Mării Caraibelor, realizând prima breșă protestantă în monolitul catolic, care era America Latină până atunci⁵⁴. După ce, la începutul secolului al XIX-lea, aproape toate statele moderne de azi și-au obținut independența de sub stăpânirea spaniolă, mai apoi au optat pentru separarea dintre biserică și stat: Columbia (1853), El Salvador (1871), Mexic (1873), Guatemala (1879), Honduras (1880), Brazilia (1890), Nicaragua (1894) și Ecuador (1906)⁵⁵.

Cooperarea economică a acestor state cu marile puteri europene a condus la intrarea pe scena istoriei latin-americane a cultelor protestante și neo-protestante. Astfel, în 1807, metodiștii au început misiunea în Haiti, primul stat independent în America Latină (1804). La Rio de Janeiro (1819) și Buenos Aires (1829) au fost sfințite primele biserici necatolice din America de Sud de către englezi⁵⁶. Tensiunile și conflictele dintre protestanți și catolici erau adesea prezente, cel mai evident gest de respingere a protestantismului arătându-se în desele arderi publice ale edițiilor protestante ale Bibliei de către catolici. Deși existau numeroase misiuni protestante, numărul aderenților era foarte mic. În Chile, de exemplu, țara cu cea mai puternică prezență protestantă în secolul al XIX-lea, în 1907 protestanții reprezentau doar 1% din totalul populației⁵⁷.

În secolul al XX-lea catolicii au căutat să se adapteze la transformările societăților latin-americane și să articuleze o viziune creștină socială. Migrația în masă din rural în urban a condus la enorme diferențe sociale, biserica implicându-se în lupta pentru dreptate socială. După Conciliul Vatican II (1962-1965) partide democrat-creștine au câștigat alegerile prezidențiale (Chile, 1964 și Venezuela, 1968). Dezvoltarea teologiei eliberării a apărut în singurul continent creștin și sărac, în același timp, ca un răspuns la experiențele opresive la care au fost expuși cei săraci, rămânând din anii 60 și până azi semnificativă, în ciuda criticilor care i s-au adus⁵⁸.

⁵² Martin Lindhardt and Jakob Egeris Thorsen, *Christianity in Latin America. Struggle and Accomodation*, în: *Handbook of Global Contemporary Christianity. Themes and Developments in Culture, Politics, and Society*, edited by Stephen Hunt, Brill, Leiden/Boston, 2015, p. 168.

⁵³ Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 333.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 149.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 308.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 311.

⁵⁷ Martin Lindhardt and Jakob Egeris Thorsen, *op.cit.*, p. 172.

⁵⁸ Pentru o prezentare sintetică a istoriei teologiei eliberării din anii 1960 până azi cf. João Chaves, *Latin American Liberation Theology. The Creation, Development, Contemporary Situation of an On-Going Movement*, în: *Handbook of Global Contemporary Christianity. Themes and Developments in Culture, Politics, and Society*, edited by Stephen Hunt, Brill, Leiden/Boston, 2015, p. 113-128.

Începând cu 1910 pentecostalii au început misiunea în America Latină, mai întâi în Chile și Brazilia, iar apoi în Mexic și alte state. Accentul pus de aceștia pe vindecările spirituale era în rezonanță cu religiozitatea populară sud-americană, dar și faptul că oamenii cu puțină educație și statut social jos au putut ocupa poziții de conducere în comunitățile pentecostale au condus la o explozie a creșterii numărului acestora în anii 1970-1980⁵⁹.

Marele istoric bisericesc de origine germană al Americii Latine, Hans-Jürgen Prien, concluzionează astfel investigațiile făcute de-a lungul întregii vieți asupra istoriei creștine din aceste ținuturi:

Istoricul poate să constate cu mirare că mesajul Evangheliei în America Latină și Caraibe în ciuda pervertirii complete de către cei care l-au adus, sub forma cuceririi violente, misiunii forțate, legate cu o civilizare apuseană și însoțite de sclavie, muncă forțată, discriminare rasială și etnocid, precum și de toate formele moderne de exploatare și depedare de pământ, a prins rădăcini în populația indigenă și în afro-americanii luați în sclavie și urmașii lor, precum și în populațiile mixte, fiind legat de un spectru larg de religiozitate populară⁶⁰. În toată această istorie biserica catolică și-a păstrat fața dublă de colonizator opresor, dar și de voce a celor disperați⁶¹.

În anul 2016 existau în America Latină 581 de milioane de creștini⁶², numărul catolicilor depășind 80% și în multe țări 90% din totalul lor. În Brazilia trăiau, în 2010, aproximativ 180 de milioane de creștini, în jur de 75% catolici, iar în Mexic aproximativ 105 milioane de creștini, peste 90% catolici⁶³. În Guatemala, El Salvador, Honduras și Nicaragua mai mult de o treime din populație este protestantă, în Brazilia 24% și în Chile 20%⁶⁴. Interesant este și faptul că numărul agnosticilor din America de Sud este de numai 10 milioane la o populație totală de 397 de milioane, adică sub 2%⁶⁵. Estimările arată că în anul 2025 în America Latină vor trăi aproximativ 628 milioane de creștini, dar continentul cu cea mai numeroasă populație creștină va fi Africa cu aproximativ 704 milioane de creștini⁶⁶.

Spre deosebire de Europa occidentală, cetățenii Americii Latine, care au aderat la valorile moderne ale libertăților personale și de expresie, nu au devenit mai puțin credincioși. Statisticile arată că creștinii catolici participă la misă săptămânal, în proporție de 40-60%, în majoritatea țărilor latin-americane, iar secularizarea se manifestă în sensul „catolic, în propriul meu fel”⁶⁷.

⁵⁹ Pentru detalii privitoare la dezvoltarea pentecostalismului în America Latină a se vedea Martin Lindhardt and Jakob Egeris Thorsen, *op.cit.*, p. 179-182.

⁶⁰ Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 437.

⁶¹ O. E. González and J. L. González, *Christianity in Latin America – A History*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 2008, p. 63.

⁶² Cf. Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *op.cit.*, p. 26.

⁶³ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 187.

⁶⁴ Martin Lindhardt and Jakob Egeris Thorsen, *op.cit.*, p. 183.

⁶⁵ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 188. O statistică pe țări a prezenței creștine și a repartizării confesionale în America Latină în anul 2000 oferă Hans-Jürgen Prien, *op.cit.*, p. 424-426.

⁶⁶ Cf. Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *op.cit.*, p. 26.

⁶⁷ Martin Lindhardt and Jakob Egeris Thorsen, *op.cit.*, p. 185, 186.

Creștinismul în Africa

Africa este continentul care a cunoscut în ultimul secol cele mai mari schimbări religioase și cea mai dinamică evoluție a creștinismului. Diversitatea creștină este atât de puternică încât se vorbește despre „creștinismele africane” la plural⁶⁸. Dacă în 1910 doar 9% din populația Africii era creștină, până în anul 2010 procentul creștinilor a crescut la 48,3%, în special prin convertiri de la religiile populare africane. În 2010 compoziția religioasă a Africii era următoarea: 48.3% creștini, 41.7% musulmani și 8.7% religii populare⁶⁹. Estimările pentru anul 2020 arată faptul că dintr-o populație de aproximativ 1,278,199,000 locuitori ai Africii, în jur de 630,644,000 vor fi creștini, ceea ce reprezintă aproximativ 49.3% din întreaga populație a continentului⁷⁰.

Istoria creștină a Africii este complexă și diferită de la regiune la regiune, dacă nu de la țară la țară. În primele șase secole după Hristos, Nordul și Nord-Estul Africii s-au numărat printre zonele creștine majoritare prin excelență. În urma invaziei musulmane din secolul al VII-lea, Africa de Nord a fost treptat islamizată, astfel încât, azi, doar 4,7% din populație mai este creștină, iar peste 90% este islamică⁷¹. Înceștinarea Africii sub-sahariene a început o dată cu ocupația portugheză în secolele XV-XVI și a continuat de-a lungul celor următoare. Din secolul al XVII-lea portughezilor li s-au alăturat în cuceriri și misiune în special englezii, francezii, olandezii, dar și danezii, suedezii, belgienii, italienii și germanii⁷². Înceștinarea continentului s-a realizat, mai întâi, pe coasta vestică, unde coloniștii europeni au întemeiat circa 30 de forturi, fiind urmată de partea sudică și cea răsăriteană. După înceștinarea regiunilor de coastă procesul s-a întins și asupra interiorului continentului, marile orașe fiind primele supuse misiunii. Catolici și protestanți și-au disputat teritoriile de misiune în funcție de puterea colonizatoare sub care activau. După o primă etapă a misiunilor realizate de confesiunile istorice, începând cu secolul al XVIII-lea au început campaniile misionare organizate de asociații creștine și societăți de misiune, continuate apoi de mișcările neo-protestante. Înceștinarea triburilor și a popoarelor africane a fost foarte mult condiționată de acceptarea creștinismului de către liderii lor politici. Astfel, adoptarea creștinismului de către împăratul Radana I al Madagascarului, la sfârșitul secolului al XVIII-lea, a influențat definitiv evanghelizarea întregii insule⁷³.

Puternica prezență a englezilor în Africa în secolul al XIX-lea și teama celorlalte puteri europene de a pierde total influența asupra continentului au condus

⁶⁸ Cf. Adriaan van Klinken, *African Christianity. Developments and trends*, în: *Handbook of Global Contemporary Christianity. Themes and Developments in Culture, Politics, and Society*, edited by Stephen Hunt, Brill, Leiden/Boston, 2015, p. 131.

⁶⁹ *Christianity...*, p. 22.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 22.

⁷¹ O excepție este Egiptul unde creștinii copti numără în jur de 10% din numărul populației. Cf. *Ibidem*, p. 28.

⁷² Cf. Klaus Hock, *Das Christentum in Afrika und dem Nahen Osten*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2005, p. 34.

⁷³ Cf. Klaus Hock, *op.cit.*, p. 102, 103.

la *Conferința de la Berlin asupra Africii* (1884-1885), unde s-a decis împărțirea continentului în sfere de influență. Procesul s-a încheiat în 1912 când britanicii au primit regiunile din Nord-Estul și Sudul Africii, francezii Nord-Vestul, iar italienii, nemții, spaniolii, portughezii și belgienii mici regiuni de-a lungul coastelor africane sau în centrul acesteia. Cele 60 de națiuni ale Africii fac parte din 4 comunități lingvistice: engleza, franceza, portugheza și araba, reflectând astfel istoria colonială a continentului, care la rândul ei este strâns legată de cea religioasă⁷⁴. Misiunile pornite din Europa, America sau Asia au condus la crearea unor denominațiuni creștine după modelul celor de origine, adaptate însă la realitățile sociale, politice și culturale africane. Contrareacția a fost crearea unor „biserici independente” în Africa, reunite azi în *Organizația Bisericilor Africane Instituite* (în engleză OAIIC)⁷⁵.

Toată această istorie schițată doar în liniile majore a condus la o diversitate creștină în Africa, asupra căreia ne vom apleca pe regiuni. Astfel, în cele ce urmează vom prezenta situația creștinismului în următoarele regiuni: Africa de Nord, Africa de Sud, Africa de Vest, Africa Centrală și Africa de Est.

Africa de Nord este musulmană în mod absolut cu excepția Egiptului (unde trăiesc aproximativ 8 milioane de creștini cooți) și a Sudanului (unde trăiesc aproximativ 2 milioane de creștini)⁷⁶. În Algeria, Maroc și Tunisia numărul acestora este de sub 1%. În contrast total cu această realitate este Africa de Sud, o regiune dominată net de statul Africa de Sud, unde procentul creștinilor este de peste 80%. Namibia are peste 90% creștini (majoritatea protestanți), iar Botswana peste 70%. În această parte a Africii, în rândul populației albe de origine europeană se află cel mai mare procent de agnostici de pe continent, procentul lor urmând să ajungă în 2020 la circa 5,4% din populație⁷⁷.

În Africa de Vest doar 1,7% din populație era în 1910 creștină, pentru ca în 2010 procentul creștinilor să atingă 36,5%. Această regiune separă nordul african musulman de sudul african creștin. În Gambia, Guineea, Mali, Mauritania și Niger mai puțin de 5% din populație este creștină, în timp ce Ghana și Togo vor depăși, în 2020, procentul de 50% creștini. Cea mai mare țară din regiune este Nigeria care, la o populație estimată de 203 milioane în 2020, va număra aproximativ 95 de milioane de creștini. Tot în această regiune, în anul 1970, romano-catolicii reprezentau cea mai mare confesiune creștină, numărând 7,1% din întreaga populație. În anul 2010 protestanții au depășit procentual atât romano-catolicii, cât și independenții neo-protestanți, reprezentând 12,9% din totalul populației⁷⁸. Pentru 2020 se

⁷⁴ Din cauza spațiului restrâns nu putem enumera aici cele 60 de state și regiunile lingvistice cărora le aparțin. Acestea pot fi găsite în *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 110.

⁷⁵ Pentru o prezentare a acestei organizații a se vedea *A Handbook of Churches and Councils. Profiles of Ecumenical Relationships*, World Council of Churches, Geneva, 2006, p. 103-109.

⁷⁶ Față de numărările oficiale numărul acestora este indicat diferit de confesiunile din care fac parte. În același timp există și fenomenul creștinilor ascunși, care nu își declară oficial apartenența la creștinism de teama persecuțiilor.

⁷⁷ *Christianity...*, p. 28-31.

⁷⁸ În anul 2006 în Nigeria existau 20,5 milioane protestanți, 19,5 milioane anglicani, 18,7 milioane catolici și 26,4 milioane independenți. Cf. *A Handbook of Churches and Councils*, p. 178.

estimează că musulmanii vor reprezenta 52,2% din populația acestei regiuni, iar creștinii 37,1%, în timp ce religiile populare vor scădea la 10,3%. Această regiune rămâne un spațiu de tensiuni și violențe cauzate de grupuri etnice și religioase, persecuțiile împotriva creștinilor fiind foarte prezente în Nigeria⁷⁹.

În statele Africii Centrale creștinismul s-a impus abia în secolul al XX-lea. Dacă în 1910 doar 1,1% din populație era creștină și 94,5% îmbrățișau religii populare africane, în 1970 creștinii numărau 73,9% din populația zonei, cu o creștere estimată până în 2020 la 83,3%. Cea mai populată țară central africană este Republica Democrată Congo, fiind urmată de Angola, Camerun și Ciad. Estimările pentru anul 2020 arată că, în R.D. Congo, din cei 85 milioane de locuitori, aproximativ 81 de milioane vor fi creștini, adică 95,1%. În celelalte țări menționate procentul creștinilor este estimat pentru același an astfel: Angola – 23 milioane creștini dintr-o populație totală de 24 de milioane (93,5%), Camerun – 14 milioane creștini dintr-o populație de 24 milioane (59,6%), Ciad – 5 milioane creștini dintr-o populație de 14 milioane (35,8%). În Ciad populația majoritară este musulmană în procent de 55,9%, iar în Camerun sunt 20% musulmani. În toate țările Africii Centrale creștinii romano-catolici sunt majoritari⁸⁰.

Africa de Est a cunoscut, de asemenea, masive transformări religioase în ultimul secol. Dacă în 1970 doar 49,4% din populația acestei regiuni era creștină, pentru 2020 se estimează un procent de 67% creștini. Dacă în Burundi sau Ruanda numărul de creștini va depăși în 2020 procentul de 93%, iar în Zambia vor fi 88%, în Somalia nu vor fi nici măcar 1% creștini. Cea mai mare comunitate creștină din Estul Africii este cea catolică, urmată de protestanți și de creștinii „ortodocși” etiopieni. Printre țările cu peste 30 de milioane de creștini se numără Etiopia, Kenya, Tanzania și Uganda⁸¹. În Egipt, Etiopia și Eritrea există până azi Bisericile Vechi Orientale care păstrează tradițiile primului mileniu creștin.

Creștinismul african cunoaște așadar o complexitate enormă, fiind de la începutul existenței sale pe acest continent sursă de reconciliere, dar și sursă de conflict, multe din războaiele civile din Africa post-colonială având subtonuri și supratonuri denominaționale⁸². Creștinismul african cunoaște azi o creștere a tendințelor fundamentaliste, dar și a procesului de „africanizare”, conturat în accentuarea dinamicii Sfântului Duh și a experienței religioase imediate, dar și în promovarea unei teologii contextuale și practice, distanțate de categoriile și conceptele europene aduse și impuse de-a lungul secolelor. În același timp asistăm la o fărâmițare confesională, care este dublată de integrarea în asociații și conferințe creștine pan- sau regional-africane. Dialogul cu islamul, realizat până acum mai mult în mod practic, mai mult trăit decât reflectat, cunoaște unele dezvoltări instituționale precum *Programul pentru relațiile creștino-musulmane din Africa*⁸³.

⁷⁹ *Christianity...*, p. 32, 33.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 26, 27.

⁸¹ *Ibidem*, p. 24, 25.

⁸² *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 111.

⁸³ Cf. Klaus Hock, *op.cit.*, p. 222-227.

Globalizarea accentuată, migrația transcontinentală, formarea unei diapore globale și procesele de transformare interculturală crează o dinamică a istoriei creștinismului african ale cărei urmări nu pot fi prezise astăzi⁸⁴. Este, de asemenea, de remarcat diferența fundamentală față de creștinismul european, care se confruntă cu secularizarea, marginalizarea și privatizarea, în timp ce în Africa asistăm la o implicare tot mai mare a acestuia în sfera publică și în dialogul politicienilor⁸⁵.

Creștinismul în Asia

Deși creștinismul s-a răspândit puternic în Asia, abia în urma misiunilor creștine începând cu secolul al XVI-lea, care au fost strâns legate de colonialismul și imperialismul european, nu trebuie să uităm că pe acest continent, la Ierusalim, s-a întemeiat Biserica, iar din primele secole creștine au existat creștini în Vestul Asiei și în India. Astăzi, două dintre țările asiaticе, Filipine (aprox. 86 milioane creștini) și China (aprox. 68 milioane creștini), se numără între primele șapte țări cu numărul cel mai mare de creștini din lume. Numărul estimat al creștinilor din zona Asia-Pacific era în 2010 de 286 milioane⁸⁶, continentul asiatic depășind astfel numeric creștinii din America de Nord, estimați în anul 2010 la 266 milioane⁸⁷. Estimările pentru anul 2020 indică 420 milioane de creștini în Asia, acesta fiind continentul cu cea mai mare creștere a populației creștine, în special prin convertiri. Cu toate acestea, creștinismul este numeric doar a șasea religie a Asiei după: islam, hinduism, budism, agnosticism și religiile populare ale Chinei⁸⁸.

Istoria creștină a Asiei este foarte complexă și diversă, pentru o expunere coerentă a acesteia fiind nevoie de prezentarea fiecărei țări în parte, datorită specificului misiunilor creștine și a contextului social, politic, cultural și religios diferit. Istoria creștină a ultimei jumătăți de mileniu în Asia începe cu expediția portughezilor, care au ocolit Capul Bunei Speranțe ajungând în India în 1498 și navigând mai apoi de-a lungul coastei chineze în 1513. Misiunile lor au adus cu ele încercarea de a impune credința catolică, dar lipsa puterii militare a blocat răspândirea creștinismului în teritorii mai largi⁸⁹.

Istoria creștină a fiecărei țări din Asia este unică, de aceea în articolul prezent vom schița în mod exemplar doar marile coordonate ale misiunilor creștine în cele mai importante țări. Spre exemplu în China, după misiunile nestorienilor din secolele VII-XIII, în 1245 sunt atestați primii franciscani, iar din secolul al XVI-lea marele misionar iezuit italian Matteo Ricci a reușit să întemeieze mari comunități creștine. Din secolul al XVII-lea până în secolul al XX-lea epocile de înflorire a

⁸⁴ Cf. Klaus Hock, *op.cit.*, p. 6.

⁸⁵ Cf. Adriaan van Klinken, *op.cit.*, p. 137.

⁸⁶ Estimările sunt foarte diferite, deoarece un alt centru de estimare a religiilor lumi indică pentru anul 2010 aproximativ 352 milioane creștini în Asia. Cf. *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 134.

⁸⁷ *The Global Religious Landscape. A Report on the Size and Distribution of the World's Major Religious Groups as of 2010*, December 2012, p. 18. Raport realizat de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (Washington D.C., USA).

⁸⁸ *Christianity...*, p. 34, 35.

⁸⁹ Diarmaid MacCulloch, *op.cit.*, p. 618, 619.

misiunilor creștine au alternat cu cele de persecuție sau chiar expulzare a misionarilor, așa cum s-a întâmplat în anii 1922-1927 sau 1966-1979. Din 1979 s-au redeschis bisericile creștine, numărul creștinilor fiind în continuă creștere⁹⁰. Dacă în 1970 erau mai puțin de un milion de creștini în China, ceea ce reprezenta cam 0,1% din întreaga populație, estimările arată că în 2020 vor fi 147 milioane creștini în China, ceea ce va reprezenta 10,6% din populația totală a țării⁹¹. Chiar și în Macao, fostă colonie portugheză până în 1999, astăzi regiune administrativă a Chinei, numărul creștinilor se ridică la doar 5% din populație (formată din 540.000 de rezidenți), adică 24.000 catolici și 4.000 protestanți⁹².

În India, prezența creștinilor Sfântului Toma în Kerala, încă din primul secol al erei creștine, a fost continuată de nestorieni și, mai apoi, din secolul al XVI-lea, după venirea portughezilor, de franciscani, dominicani și, ulterior de iezuiți. Din Goa misionarii catolici au întemeiat diocese în întreaga Indie, de-a lungul secolelor următoare, astfel că, în 1914, din cei 3,5 milioane creștini indieni cam două treimi erau catolici. Preluarea puterii de către britanici, în India, în 1857, a condus la deschiderea țării pentru misionarii protestanți. Deja în 1706 regele danez Christian al IV-lea trimisese primii misionari protestanți de origine germană⁹³. În 2006 existau în India aproximativ 18 milioane de catolici, 19 milioane de protestanți, 3,3 milioane de creștini tomiți și 15 milioane de independenți⁹⁴. Se estimează că în 2020 vor fi în India 67 milioane de creștini⁹⁵, așadar mai puțin de jumătate față de China, având în vedere faptul că populația celor două țări va fi atunci aproximativ egală.

În Asia teologia creștină s-a întâlnit cu marile religii orientale – budismul, hinduismul, confucianismul, daoismul, șintoismul, jainismul etc. –, dar și cu religiile și tradițiile tribale. Această pluralitate religioasă, caracteristică și altor continente, a necesitat un efort enorm de adaptare a creștinismului și de integrare a unor valori, de multe ori, greu de reconciliat. Spre exemplu, problema castelor a rămas până azi în multe din tradițiile creștine ale Indiei nerezolvată⁹⁶. Abia treptat s-a născut

⁹⁰ Cf. Ying Fuk-tsang, *Mainland China*, în Peter C. Phan (ed.), *Christianities in Asia*, (Blackwell guides to global Christianity), Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 149-170.

⁹¹ *Christianity...*, p. 36.

⁹² Cf. Lo Lung-kwong, *Taiwan, Hong Kong, Macau*, în Peter C. Phan (ed.), *Christianities in Asia*, (Blackwell guides to global Christianity), Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 190.

⁹³ Cf. Friedrich Huber, *Das Christentum in Ost-, Süd- und Südostasien sowie Australien*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2005, p. 88-108.

⁹⁴ Cf. *A Handbook of Churches and Councils*, p. 248.

⁹⁵ *Christianity...*, p. 38.

⁹⁶ Așa-numiții paria sau cei fără de castă, autodefiniți ca dalit (asuprit, supus), o populație supusă în sistemul de caste indian unor discriminări aproape inumane din punctul de vedere al valorilor europene, au suferit atât umilințele sistemului castelor, dar și în comunitățile creștine care au preluat și păstrat elemente din sistemul castelor, de ex. împărțășania separată a acestora dintr-un alt potir decât cel din care se împărțășeau cei din castele superioare. Teologi daliți l-au identificat însă pe Hristos cu daliții, el a suferit și i-a slujit pe ceilalți, așa cum au făcut și daliții, dar prin puterea sa a transformat și a biruit lumea. Drept urmare, biruința lui Hristos asupra răului dă și daliților dreptul și puterea de a transforma sistemul castelor. Astfel, această teologie poate fi asemănată cu teologia eliberării din America Latină sau cu „teologia coroanei de spini” din Japonia. Cf. Friedrich Huber, *op.cit.*, p. 61, 62.

conștiința că creștinismul nu trebuie să distrugă celelalte religii, ci să le împlinească⁹⁷.

În Japonia misionarii portughezi s-au bucurat de un mare succes în secolul al XVI-lea, numit chiar „secolul creștin”⁹⁸, estimându-se că în urma misiunilor iezuiților existau peste 300.000 de convertiți. Însă disputele dintre iezuiți și franciscani, dublate de disputele politice și economice dintre Japonia și coroana portugheză l-au condus pe Tokugawa Iyemitsu (1623-1651) să-i alunge pe europeni din țară și să reprime, prin persecuții sângeroase, orice urmă de creștinism⁹⁹. Abia în secolul al XIX-lea Japonia a acceptat sosirea a noi misionari catolici, ortodocși și protestanți, promulgându-se libertatea religioasă. Cu toate acestea, numărul creștinilor din Japonia este în descreștere în ultimii cincizeci de ani, estimându-se că în 2020 vor fi doar 2,5 milioane creștini dintr-o populație totală de 124 milioane de locuitori¹⁰⁰.

Filipinele sunt singurul stat asiatic în care creștinismul este majoritar. La sfârșitul secolului al XX-lea circa 90% din populație era creștină, iar dintre aceștia 80% erau catolici. Acest lucru se datorează ocupației spaniole a insulelor (1521-1898)¹⁰¹, iar mai apoi celei americane (1898-1946), care a acceptat misiunile protestante, acestea continuând și după obținerea independenței¹⁰². În 2006 existau 68 milioane catolici, 5 milioane protestanți, iar independenți 18 milioane¹⁰³. În anul 2020 se estimează că populația creștină a Filipinelor va atinge 100 de milioane¹⁰⁴.

O regiune întru totul neglijată în expunerile istoriei creștine a Asiei este Siberia, care ocupă partea de Nord a continentului. Siberia a fost ocupată de Rusia prin colonizare, din secolul al XVI-lea până în secolul al XX-lea, ceea ce a condus la răspândirea creștinismului ortodox în Nordul Asiei. În timp ce populațiile turcmene și mongole ale Siberiei erau în mare parte musulmane, între 1896 și 1914 au fost colonizați peste 4 milioane de țărani ruși ortodocși în Siberia¹⁰⁵. Cu toate acestea, populațiile nerusești din Siberia formau încă majoritatea, păstrându-și obiceiurile, cultura și credința islamică. În perioada bolșevică Uniunea Sovietică a început un puternic proces de asimilare a ne-europenilor, de rusificare și de propagandă antimusulmană, care a culminat în 1939 cu interzicerea tribunalelor islamice¹⁰⁶. Unele grupuri etnice precum koriacii și nenecii au rămas fidele vechilor

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, p. 39-63.

⁹⁸ Cf. Mark R. Mullins, *Japan*, în Peter C. Phan (ed.), *Christianities in Asia* (Blackwell guides to global Christianity), Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 199.

⁹⁹ Diarmaid MacCulloch, *op.cit.*, p. 634, 635. Referitor la misiunea iezuitului Franciscus Xavier în Japonia cf. Jonathan Hill, *op.cit.*, p. 300, 301, 308, 309.

¹⁰⁰ *Christianity...*, p. 36.

¹⁰¹ Deși au fost proclamate posesiuni spaniole de către Magellan, trupele spaniole au rămas acolo în mod stabil abia după 1565.

¹⁰² Cf. Friedrich Huber, *op.cit.*, p. 149-167.

¹⁰³ Cf. *A Handbook of Churches and Councils*, p. 298.

¹⁰⁴ *Christianity...*, p. 40.

¹⁰⁵ *Sibirien*, în: „Der Brockhaus in fünfzehn Bänden”, Band 13 (1999), p. 30, 31.

¹⁰⁶ David K. Fieldhouse, *Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrhundert*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1998, p. 292-296.

tradiții și ocupații șamanice¹⁰⁷. În urma misiunilor creștine desfășurate în această regiune încă din secolul al XVI-lea, astăzi creștinismul ortodox este majoritar, iar cea mai mare minoritate religioasă este cea islamică, care număra în 2006 circa 8% din totalul populației Federației Ruse, urmată de hinduși (1%) și budiști (1%)¹⁰⁸.

Toate prognozele și estimările arată o creștere semnificativă a numărului creștinilor din Asia în următorii ani, estimându-se în 2020 aproximativ 420 milioane creștini, în special prin convertiri. Cu toate acestea, creștinismul va rămâne numeric tot a șasea religie a Asiei¹⁰⁹. Populația creștină în Pakistan, Bangladesh, Myanmar, Indonezia, Malaezia, Cambodgia, Laos, Thailanda, Mongolia, Taiwan și Japonia va rămâne foarte redusă în continuare. În India, Sri Lanka, Vietnam, Hong Kong și Macao, deși creștinii sunt o minoritate, totuși vor rămâne influenți în multe sectoare ale societății. Deși unele estimări indică pentru 2020 un număr de 147 milioane de creștini în China¹¹⁰, alte prognoze sunt mai rezervate, indicând astăzi 30 milioane de creștini neoficial declarați¹¹¹. Atât în China, precum și în Japonia și în alte state asiatice există minorități ortodoxe în urma misiunilor rusești și a migrației populației¹¹².

În ceea ce privește catolicismul, asistăm la așa-numita „misiune inversă” din Asia către Europa, prin faptul că bisericile Asiei trimit astăzi clerici și misionari în Europa secularizată. În același timp, conferințele episcopale catolice din Asia propun dialogul cu respectul față de religiile și culturile Asiei, fără a pierde însă din vedere vestirea evangheliei. Cea mai mare creștere numerică în următorii ani este estimată pentru mișcările pentecostale din Asia, care, prin accentuarea lui Hristos ca mântuitor, vindecător și rege ce va veni, dar și prin sublinierea darurilor Sfântului Duh – în special glosolalia, vindecarea și exorcismele (așa-numita „Evanghelie a prosperității”) – răspund cel mai bine nevoilor economice, emoționale și spirituale ale asiaticilor¹¹³.

Creștinismul în Australia și Oceania

Regiunea lărgită care cuprinde Australia, Noua Zeelandă și insulele din Pacific grupate în trei regiuni (Melanezia, Micronezia și Polinezia) formează cultural și geopolitic continentul Oceania, deși în alte accepțiuni Australia împreună cu Papua Noua Guinee și Tasmania sunt numite geografic continentul Australia. Dincolo de aceste delimitări geografice sau culturale, această grupă insulară din Pacific, numită Oceania, numără peste 7500 de insule, dintre care 2100

¹⁰⁷ Populații siberiene, în: „Enciclopedia Universală Britanica”, vol. 14/2010, p. 152.

¹⁰⁸ *A Handbook of Churches and Councils*, p. 442.

¹⁰⁹ *Christianity...*, p. 34, 35.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 36.

¹¹¹ Peter C. Phan, *Conclusion: Whither Asian Christianities?*, în Peter C. Phan (ed.), *Christianities in Asia*, (Blackwell guides to global Christianity), Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 255, 256.

¹¹² Asupra misiunii ortodoxe ruse în China a se vedea Daniel H. Bays, *A New History of Christianity in China*, Blackwell Publishing, 2012, p. 209-216.

¹¹³ Cf. Peter C. Phan, *op.cit.*, p. 260.

sunt locuite¹¹⁴, numărul de locuitori fiind estimat pentru anul 2020 la aproximativ 42 milioane de locuitori. Regiunea poate fi împărțită din punctul de vedere al istoriei creștinismului în două zone: 1. Australia și Noua Zeelandă, țări colonizate cu populație majoritar europeană; 2. celelalte insule din Pacific unde populațiile băștinașe formează până astăzi majoritatea. Creștinismul din insulele Pacificului și Australia se caracterizează prin trei elemente importante: moștenirea misionară în insule; tradițiile denominaționale translate de coloniștii europeni în Australia și Noua Zeelandă și misionarismul printre aborigenii Australiei și maorii Noii Zeelande¹¹⁵.

Insulele Oceaniei au fost descoperite în parte începând din secolul al XVI-lea, dar explorarea lor sistematică și mai apoi colonizarea au luat avânt din secolul al XVIII-lea. Epoca colonială din Oceania inițiată de pretenția Olandei de suveranitate asupra Noii Guineei de Vest (1828) a luat sfârșit abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, când state precum Marea Britanie, Franța, Olanda, Australia sau SUA au oferit independență statelor insulare din Pacific¹¹⁶. Prezența acestor state a influențat confesional și răspândirea creștinismului, așa cum s-a întâmplat pretutindeni în lume.

În urma misiunilor creștine în insulele Pacificului procentul creștinilor era, în anul 1910, de 78,5%, acesta crescând până în 1970 la circa 92,5% datorită convertirilor în masă de la religiile tradiționale oceanice la creștinism, mai ales în Melanezia, Micronezia și Polinezia. Totuși, din 1970 până în 2020 se estimează o scădere a procentului de creștini până la 73,3% datorită procesului de secularizare din Australia și Noua Zeelandă, care numără mai mult de 2/3 din populația Oceaniei, dar și micșorării numărului de convertiri de la religiile populare oceanice¹¹⁷.

În Australia, de departe cea mai mare țară din zonă (15,8 milioane creștini în 2010)¹¹⁸, descoperită în 1606 și numită inițial Noua Olandă, apoi folosită de englezi, din 1788, drept colonie pentru condamnați, încă de la început au activat misionari anglicani, urmați abia din 1820 de preoți catolici pentru irlandezii colonizați sau emigrați aici. Tot în secolul al XIX-lea au venit pe continent misiuni congregaționaliste, luterane, metodiste și baptiste, urmate de cele harismatice și pentecostale în secolul al XX-lea. Băștinașii australieni nu au fost însă atrași la creștinism datorită modului brutal în care au fost tratați de colonizatori, în 1981 mai existând doar 144.665 băștinași din circa un milion¹¹⁹. Din cele 20 de milioane de australieni, în 2006 circa 79% erau creștini: catolici 5,4 milioane, anglicani 3,8 milioane, protestanți 2,8 milioane, ortodocși 773.000 și independenți 964.210¹²⁰.

¹¹⁴ *Ozeanien*, în: „Der Brockhaus in fünfzehn Bänden”, Band 13 (1999), p. 331, 332.

¹¹⁵ Katharine Massam, *Christian churches in Australia, New Zealand and the Pacific, 1914-1970*, în: *The Cambridge History of Christianity, Vol. 9: World Christianities c.1914-c.2000*, Edited by Hugh Mcleod, Cambridge University Press, 2008, p. 253, 254.

¹¹⁶ *Ozeanien*, în: „Der Brockhaus in fünfzehn Bänden”, Band 13 (1999), p. 332.

¹¹⁷ *Christianity...*, p. 64.

¹¹⁸ *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 197.

¹¹⁹ Cf. Friedrich Huber, *op.cit.*, p. 289-292.

¹²⁰ Cf. *A Handbook of Churches and Councils*, p. 234.

Prezența Bisericilor Ortodoxe în Australia s-a concretizat de-a lungul mai multor valuri migraționiste din Europa în secolul XX. Între 1952 și 1971, numărul ortodocșilor a urcat rapid, iar astfel în 1971 ortodoxia număra aproape 340.000 adepți sau 2,6 la sută din populația Australiei. Cele mai mari biserici ortodoxe erau în 2006 cea greacă (374.571), macedoneană (48.085), sârbă (39.971) și rusă (39.970). Bisericile Ortodoxe reprezentau 2,7 la sută din populația Australiei¹²¹.

Noua Zeelandă a cunoscut o istorie creștină similară Australiei, în sensul anexării ei de către britanici în 1840 și colonizării cu populație europeană engleză, cărora li s-au adăugat mai apoi italieni, polonezi și olandezi. Biserica Anglicană a fost inițial majoritară în țară, dar astăzi este depășită de cea catolică, fiind urmată de presbiterienii calvini. După anul 1940 a existat și o destul de masivă imigrație ortodoxă din Europa (în special macedoneni și sârbi), dar și apariția mișcărilor pentecostale, cu succes mai ales printre maori, băștinașii neozeelandezi¹²².

În Australia și Noua Zeelandă, care numărau, în 1970, procentual, 93,4% creștini, datorită procesului rapid de secularizare se estimează o scădere a procentului acestora până la 65,6% în 2020, acesta devenind, astfel, inferior oricărei regiuni a Europei în același an. Ortodoxia și alte confesiuni neoprotestante vor înregistra creșteri numerice, în mod special datorită imigrației¹²³.

În celelalte insule ale Pacificului răspândirea creștinismului a început din secolul al XVII-lea, prin misionari izolați. La începutul secolului al XX-lea populația din insulele Microneziei și Polineziei se considera a fi creștină, în timp ce în Melanezia procesul încreștinării era mai lent¹²⁴. Cu toate acestea, Melanezia (formată din cinci națiuni insulare, dintre care cele mai mari sunt Papua Noua Guinee și Fiji) a cunoscut în secolul XX o spectaculoasă transformare: dacă în 1910 circa 83,3% din populație practica religii populare, în 1970 aproximativ 87,3% era creștină datorită unui efort misionar fără precedent. Se estimează că în 2020 procentul creștinilor va urca la 92,3% din totalul populației. În Papua Noua Guinee se estimează că în 2020 circa 8 milioane din totalul de 8,4 milioane al populației vor fi creștini, catholicismul reprezentând cea mai mare confesiune cu 1,9 milioane, dar protestanții împreună fiind majoritari¹²⁵.

Micronezia este formată din șapte mici națiuni insulare, dintre care cele mai mari sunt Guam (180.000 locuitori în 2010) și Micronezia (113.000 locuitori în 2010). În anul 1970 procentul creștinilor se ridică în acest grup insular la 95,5 %, fiind prognozată o ușoară scădere procentuală în 2020 până la 93,1%. Majoritatea creștinilor din aceste insule sunt romano-catolici, fiind urmași de protestanți¹²⁶.

¹²¹ Cf. Trevor Batrouney, *Orthodoxy in Australia: Current and Future Perspectives*, RMIT University, November 2010, p. 2 (Mulțumesc lui Vicențiu Dumitru pentru punerea la dispoziție a acestei informații).

¹²² *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 196.

¹²³ *Christianity...*, p. 66.

¹²⁴ Katharine Massam, *Christian churches in Australia, New Zealand and the Pacific, 1914-1970*, în: *The Cambridge History of Christianity*, vol. 9: *World Christianities c.1914-c.2000*, Edited by Hugh McLeod, Cambridge University Press, 2008, p. 255, 256.

¹²⁵ *Christianity...*, p. 68.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 70.

Polinezia este formată din nouă națiuni insulare, dintre care Polinezia Franceză este cea mai mare, cu 273.000 locuitori în 2010. Aceste insule formează procentual cea mai încreștinată regiune din întreaga lume, cu 98,1% populație creștină în 1970 și cu o estimare de 96,1 pentru 2020. Majoritatea populației creștine din Polinezia este protestantă, congregaționaliștii și metodiștii fiind primele confesiuni ca număr¹²⁷.

Concluzii

În timp ce protestanții abia se organizau în Europa secolului al XVI-lea, misionarii catolici răspândeau deja credința creștină în cele două Americi, Africa și Asia. Misionarii creștini care i-au însoțit pe colonizatorii europeni au răspândit Evanghelia pe toate continentele. Mesajul creștin a trebuit însă inculturat și adaptat la noile realități culturale, sociale și religioase ale celorlalte continente. Procesul de încreștinare a fost pretutindeni, mai ales în primele decenii, marcat de lumini și umbre, adesea impus cu sabia și mai rar primit liber, din convingere. Inițiat mai întâi de ordinele catolice sprijinite de Spania și Portugalia și continuat de nou născutele confesiuni protestante europene, procesul încreștinării altor continente a condus la exportarea diviziunilor din Europa și în celelalte spații.

În același timp, trebuie să remarcăm faptul că în multe state creștinismul a avut un efect pozitiv prin valorile morale transmise societăților străine de ele. În fiecare continent pot fi remarcate diferențe nu doar între regiuni, ci chiar între țări și în interiorul aceleiași țări. Această situație face imposibilă o prezentare sintetică a realității creștine din lume, care să ia în considerație aspectele particulare fiecărei țări sau regiuni. În anul 2014, pentru prima dată în istorie, un alt spațiu decât Europa, anume America Latină, a devenit din punct de vedere numeric regiunea geografică cu cei mai mulți creștini din lume. Acest eveniment istoric confirmă de fapt o mutație fundamentală a centrului de greutate al creștinismului din nordul global (Europa și America de Nord) către sudul global (America Latină, Africa și Asia). Dacă în 1910 circa 80% dintre creștinii din întreaga lume trăiau în nordul global, în 2010 majoritatea s-a mutat în sudul global, unde trăiau deja 59% dintre creștinii lumii. În 2020 se prognozează că în sudul global vor trăi 66% dintre creștini, iar în 2025 Africa va deveni continentul cu cea mai numeroasă populație creștină, circa 704 milioane¹²⁸.

În urma misiunilor și a colonizării din ultimele secole confesiunea creștină cea mai răspândită și numeroasă în lume este catolicismul care număra, în 2016, circa 1,2 miliarde credincioși, urmată de protestanții istorici (evangelici luterani, reformați calvini) împreună cu anglicanii care numărau 549 milioane credincioși, apoi de neoprotestanți cu 537 milioane credincioși și de ortodocși cu 283 milioane credincioși, între care sunt incluși și membrii din bisericile vechi orientale¹²⁹.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 72.

¹²⁸ Cf. Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *op.cit.*, p. 26.

¹²⁹ Cf. *Ibidem*, p. 25, 26.

Comunitățile ortodoxe sunt astăzi răspândite pe toate continentele lumii, pe de o parte, datorită misiunilor ortodoxe, precum cele realizate de Biserica Ortodoxă Rusă în Asia și America și de Patriarhia Alexandriei în Africa, iar, pe de altă parte, datorită migrației populației ortodoxe din țările est-europene în toate regiunile lumii¹³⁰.

În 1910 populația lumii se ridica la 1,7 miliarde, dintre care 612 milioane erau creștini, 392 milioane practicau religii populare chineze, 223 milioane erau hinduși, iar 220 milioane erau musulmani. Într-o sută de ani, în 2010, numărul locuitorilor pământului s-a ridicat la 6,9 miliarde, dintre care circa 2,3 miliarde erau creștini, 1,5 miliarde musulmani și 948 milioane hinduși¹³¹. Estimările pentru anul 2020 arată pentru primele trei religii ale lumii următoarea situație: din cei 7,6 miliarde de oameni de pe terra 2,5 miliarde vor fi creștini, 1,8 miliarde musulmani și 1 miliard hinduși¹³². Analiza acestor date indică faptul că dacă ponderea creștinilor și a hindușilor a fost stabilă între 1910-2010 (creștini în lume între 33-34%, iar hinduși între 12-13%), procentul populației islamice a crescut de la 12,6% în anul 1910 la 22,4% în 2010. Prognozele pentru anul 2050 mențin creștinismul din punct de vedere numeric ca prima religie a lumii cu 3,4 miliarde (35,9% din populația lumii), în timp ce musulmanii vor atinge 2,6 miliarde (24,7%)¹³³.

¹³⁰ Biserica Ortodoxă Română are comunități în Europa de Vest și America de Nord, dar și în Turcia, Siria, Venezuela, Japonia și Australia.

¹³¹ Cf. *Atlas of Global Christianity 1910-2010*, p. 7.

¹³² Cf. *Christianity...*, p. 13.

¹³³ Cf. Todd M. Johnson, Gina A. Zurlo, Albert W. Hickman, Peter F. Crossing, *op. cit.*, p. 24, 25.

II. ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

INSTITUȚIILE ȘI SPECIALIZĂRILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DE CHIMIE ÎN PERIOADA 1948-1974

Valentin MAIER*

INSTITUTIONS AND SPECIALIZATIONS OF THE CHEMISTRY HIGHER EDUCATION BETWEEN 1948-1974

(Abstract)

The aim of my article is to analyse the evolution of the chemistry higher education in Romania, particularly its institutions, specializations and statistics. After showing the importance of the chemistry in the communist regime (as science and industry), I follow the evolution of the structural changes that took place from 1948, the switch year towards a communist educational system. I presented the types of institutions to host the chemistry education (universities, polytechnics, pedagogical institutes, other educational institutions and industrial enterprises with dedicated role in the educational process). There were many structural changes in the chemistry field that cannot be separated to those affecting the higher educational system: the creation of pedagogical institutes, their integration in universities and polytechnics, the establishing of domains of specializations, the decrease of the number of students and the structural contraction.

A particularity of chemistry was also highlighted: the great number of specializations and their close connection with many fields of activity. In the same way, some higher education centres had their own exclusive contribution to the training of this type of specialized workforce (as Iași for textile chemistry). The concern for creating a good link between education and the needs of the industry were proved with many examples. In order to check the structural evolution, archival documents, legislation and published works were heavily used, and they all point to a special role of the chemistry higher education in the general process of training specialized workforce.

Keywords: *communism, higher education, chemistry, institutions, specializations.*

* Cercetător, Facultatea de Istorie-Muzeul Universității din București, valentin_maier@yahoo.com.

Importanța chimiei

În perioada regimului comunist, chimia a avut un rol important în dezvoltarea economică, fiind una dintre științele care au primit o atenție deosebită din partea conducerii politice, iar industria chimică, aparținând ramurii industriale grele, s-a aflat în prim-planul investițiilor economice, fiind considerată esențială în procesul de industrializare și în dezvoltarea economică generală¹.

Dezvoltarea industriei chimice a servit inclusiv propagandei, pentru că regimul comunist dorea să construiască o societate nouă, cu o economie nouă, și un mod de a grăbi acest proces în economie era și prin introducerea unor noi metode și echipamente capabile să crească productivitatea, așa numita „tehnică nouă”. Crearea de noi materiale cu proprietăți fizico-chimice superioare, precum și valorificarea complexă a celor existente se puteau realiza prin chimizare care, astfel, a reprezentat „una dintre direcțiile principale ale progresului tehnic”². Doar la nivelul anilor 1970 erau peste 6000 de produse chimice realizate, un alt punct forte pentru industria chimică fiind și capacitatea de a folosi multe și variate materii prime (cărbuni, gaze naturale, petrol, sare, lemn). De asemenea, numeroasele obiective industriale care au susținut această dezvoltare industrială au fost ridicate în diverse orașe, influențând evoluția unora dintre ele, precum Râmnicu Vâlcea sau Săvinești supranumite „cetate a chimiei”, respectiv „citadelă a fibrelor sintetice românești”³. Pe de altă parte, unul dintre neajunsurile chimiei este faptul că generează o industrie energofagă. Deja de la începutul anilor 1970, Ceaușescu nu a scutit de indicații, în sensul reducerii consumurilor energetice, nici industria chimică, cerând acest lucru într-o ședință CPEX din 1974⁴.

Importanța industriei chimice⁵ și a ramurilor sale componente⁶ a crescut începând cu anii 1970 (organizarea unui congres internațional, înființarea de noi

¹ „Industria chimică are un rol deosebit în asigurarea economiei naționale cu materii prime și materiale de mare importanță pentru îmbunătățirea calității, lărgirea sortimentelor și ieftinirea produselor industriale și de bunuri de consum” (Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări, august 1959 - mai 1961*, București, Editura Politică, 1961, p. 161).

² I. P. Oleinik, *Dezvoltarea industriei României în anii regimului democrat-popular*, București, Editura Politică, 1960, p. 297; ***, *Dezvoltarea economică a României 1944-1964*, București, Editura Academiei RPR, 1964, p. 429.

³ Vasile Rausser (coord.), *Repartizarea teritorială a industriei*, București, Editura Academiei RSR, 1977, p. 261, 262.

⁴ Mihnea Berindei, Dorin Dobrinu, Armand Goșu (ed.), *Istoria comunismului din România*, vol. III: *Documente Nicolae Ceaușescu (1972-1975)*, Iași, Editura Polirom, 2016, p. 423.

⁵ Socotită ramură de bază a industriei alături de energia electrică și termică, industria petrolului și gazelor naturale, metalurgia feroasă și neferoasă și construcția de mașini.

⁶ Industria chimică de bază (a produselor sodice și clorosodice, acid sulfuric, azotat, îngrășămintă chimice, negru de fum), industria cauciucului, industria petrochimică, industria de medicamente și produse farmaceutice și cosmetice, industria materialelor plastice și a rășinilor sintetice, industria de chimizare a lemnului și extractelor din plante, industria firelor și fibrelor artificiale și sintetice, industria produselor electrotermice și abrazive, industria de lacuri, vopsele, coloranți și pigmenți organici, alte ramuri de mai mică importanță. În același timp, în rândul acestor subramuri a fost inclusă organizatoric și industria celulozei și hârtiei, care în timpul comunismului a pendulat între industria chimică și cea a lemnului.

instituții de cercetare)⁷, și pe seama faptului că Elena Ceaușescu, soția liderului comunist, Nicolae, s-a erijat în „cel mai de seamă chimist al țării”, influențând direct și indirect destinele acestui sector⁸.

Primul semnal al acestei aspirații a fost dat în anul 1970, atunci când Elena Ceaușescu a preluat conducerea Institutului Central de Chimie, ICECHIM (înființat în 1950), instituție de mare importanță pentru cercetarea științifică în industria chimică, fie doar dacă amintim că activitatea de cercetare de la facultățile de chimie era coordonată de acest institut⁹.

Un efort considerabil de industrializare în comunism, inclusiv prin intermediul dezvoltării industriei chimice, a necesitat, cu siguranță, și o forță de muncă specializată, conformă cu noile ramuri ale industriei chimice, care au fost dezvoltate după 1948, sau cu rolul mai consistent, rezervat altora la un anumit moment (precum petrochimiei, după mijlocul anilor 1970)¹⁰.

Chiar dacă filiația „științifică” a Elenei Ceaușescu alături de alte probleme generale ale comunismului pot arunca o urmă de îndoială asupra calității învățământului superior de chimie, trebuie să fim conștienți că numeroase întreprinderi ale industriei chimice au putut să funcționeze tocmai cu ajutorul specialiștilor formați în comunism, împreună cu cei formați anterior acestei perioade¹¹. De aceea, ne raliem în bună măsură părerii unui absolvent de chimie industrială din anul 1953, care scria că

promoția noastră nu și-a putut alege perioada de viață; ne-am petrecut viața și am muncit în condițiile sociale și economice care au apărut, independent de voința noastră. Noi am fost obligați să ne formăm și să lucrăm în perioada care a apărut în timpul vieții noastre și nu constituie aspecte negative faptul că mulți dintre noi și-au adus contribuția la fâurirea industriei chimice, că au avut sarcini de înaltă răspundere, că au muncit în laboratoare sau în instituții de învățământ¹².

⁷ Vezi amănunte în Mihail Florescu, *Industria chimică și petrochimică din România. Studii și articole*, București, Editura Tehnică, 1972, p. 643; Gavrilă Sonea, *Știința și tehnologia autohtone în dezvoltarea României 1938-1989*, București, Editura AGIR, 2007, p. 347, 348.

⁸ În publicațiile vremii, contribuția Elenei Ceaușescu la dezvoltarea industriei chimice era prezentată în termeni elogioși. Vezi pentru ilustrare Nicolae Croitoru, Dumitru Târcob (coord.), *București. Monografie*, București, Editura Sport-Turism, 1985, p. 300-303.

⁹ Structura sa organizatorică din anii 1970 poate fi consultată în Vasile Rausser (coord.), *op. cit.*, p. 249.

¹⁰ Pentru ilustrare oferim citatul următor: „Problema complexă a unui personal adecvat pentru conducerea proceselor chimice impusă de ritmul rapid de dezvoltare a industriei chimice, intrarea în producție a zeci de combinate, uzine și instalații noi și moderne, cu un înalt grad de mecanizare și automatizare a fost realizată prin pregătirea la timp și la un nivel superior a cadrelor necesare” (Mihail Florescu, *op. cit.*, p. 639).

¹¹ În ciuda faptului că atât corpul profesoral, cât și cel studențesc au fost trecute prin matrița ideologiei comuniste, triindu-i pe cei cu filiație „nesănătoasă”, cu indicii că în domeniul chimiei fenomenul a avut o mai mică amploare (Maria Someșan, *Universitatea și politică în deceniile 4-6 ale secolului XX. Episoade și documente*, București, Editura Universității din București, 2004, p. 264, 265).

¹² Savel Ifrim, *Promoția 1949-1953 a Facultății de Chimie Industrială Iași*, București, Editura Didactică Coresi, 2000, p. 39.

În aceste condiții, suntem curioși să aflăm care a fost traseul dezvoltării învățământului superior de chimie, care pregătea o parte din specialiștii necesari industriei: de la dezvoltarea instituțională până la specializări, de la numărul total al studenților până la cei admiși în anul I, lăsând în seama unui viitor articol cercetarea influențelor venite din partea Elenei Ceaușescu, precum și situația după 1974, odată cu înființarea Institutului de Chimie din București.

O istorie a învățământului superior de chimie se lasă încă așteptată, perioada corespunzătoare regimului comunist fiind surprinsă mai mult conexe în diverse lucrări¹³, în special în monografiile ale instituțiilor de învățământ superior¹⁴. Pentru o reconstituire a istoriei învățământului superior de chimie din perioada comunistă am utilizat și documentele de arhivă, dar și alte surse, precum actele legislative.

Organizare instituțională a învățământului de chimie după anul 1948

Primul moment important în dezvoltarea învățământului superior de chimie a coincis cu Reforma Învățământului din anul 1948. Au fost stabilite să funcționeze facultăți de chimie la Universitatea din București, Universitatea din Iași, Universitatea „Victor Babeș” și Universitatea „Bolyai”, ambele din Cluj, facultăți de chimie industrială la Institutul Politehnic din București (secțiile chimie minerală, chimie de sinteză, metalurgie, materiale de construcție, celuloză și hârtie, pielărie), Institutul Politehnic din Timișoara (chimie minerală, chimie de sinteză), Institutul Politehnic din Iași (chimie minerală, pielărie) și, de asemenea, a fost înființată și Facultatea de Prelucrarea Țiteiului la Institutul de Petrol și Gaze din București¹⁵.

Pe măsură ce învățământul superior a fost dezvoltat, au fost create noi facultăți, secții și specializări de chimie, unele în centrele universitare deja existente, altele în noile centre create. De exemplu, la Universitatea din București, din anul 1948, au început să funcționeze 4 secții, în anii 1960 numărul lor a crescut la 6,

¹³ Ion Balasanian, Valeria Marta Gorduză (coord.), *Învățământul ieșean de inginerie chimică 1912-1937-1997*, Iași, Editura Cermi, 1997; Savel Ifrim, *op. cit.*; Liviu Literat (ed.), *Simpozion național de inginerie chimică*, Cluj-Napoca, Editura Accent, 2006; Gheorghe Ivănuș (coord.), *Industria de petrol și gaze din România*, București, Editura AGIR, 2008; Andrei Florin Sora, *Evoluția calificărilor din învățământul universitar românesc, 1968-2011*, București, 2011; Vlad Pașca, *Territorial Expansion of Higher Education in Communist Romania (1948-1989). An Outline of Patterns and Factors*, în Daniel Dumitran, Valer Moga (ed.), *Economy and Society in Central and Eastern Europe. Territory, Population, Consumption*, Münster - Berlin, LIT Verlag, Series Osteuropa, 2013, p. 381-391.

¹⁴ Dintre monografiile ultimilor ani menționăm: Ion Vladimirescu, Dumitru Otovescu (coord.), *Universitatea din Craiova. Monografie (1947-2007)*, Craiova, Editura Universitaria, Editura Beladi, 2007; Gheorghe Iacob, Alexandru-Florin Platon (coord.), *Istoria Universității din Iași*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2010; Eugen Șendrea, *Istoria Universității „Vasile Alecsandri” din Bacău*, Bacău, Editura Vicovia, 2011; Ovidiu Ghiță (coord.), *Istoria Universității Babeș-Bolyai*, Cluj-Napoca, Editura Mega, 2012; Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *Universitatea din București: 1864-2014*, București, Editura Universității din București, 2014.

¹⁵ Decretul nr. 175 din 3 august 1948 pentru reforma învățământului; Decizia nr. 263327 din 25 octombrie 1948 privind organizarea învățământului superior.

și apoi la 10 catedre în anii 1970¹⁶. Dezvoltarea învățământului superior de chimie, în rând cu celelalte tipuri de învățământ superior după 1948, nu a luat doar un aspect structural (instituții, facultăți, secții și specializări), ci se poate observa și o creștere a numărului total de studenți, studenți în anul I și absolvenți, a cadrelor didactice (ca număr și grad didactic) sau a dotării tehnico-materiale (număr de laboratoare, săli de curs, echipamente specifice).

Pe măsură ce învățământul superior românesc s-a dezvoltat și au apărut noi centre universitare, instituții de învățământ superior, facultăți, secții și specializări, și învățământul superior de chimie a avut un rol mai mare, mai ales în contextul dezvoltării industriale și nu de orice fel, ci cu accent pe ramurile sale grele, printre care se regăsea și cea chimică.

În consecință, după un proces de „așezare” a specializărilor cu înființarea unora și lichidarea altora în anii 1950, în anii 1960 observăm un proces susținut de multiplicare a specializărilor¹⁷ cu profil de chimie, mai ales cele pe latura pedagogică. Într-un cadru mai larg, se poate vorbi chiar de o „ofensivă” a științelor fundamentale (matematică, fizică, chimie și biologie)¹⁸ în această perioadă, în rând cu dezvoltarea de ansamblu a învățământului pedagogic (care presupune și filologia, istoria, geografia, muzica, artele și educația fizică). Într-un fel poate fi surprinzătoare și paradoxală dezvoltarea laturii pedagogice a învățământului superior și, în același timp, practic dublarea posibilității de a studia anumite științe, inclusiv chimia (deopotrivă la universitate și la institut pedagogic în unele centre universitare), dar necesitatea de cadre didactice pentru învățământul secundar la nivel teritorial o impunea, la fel cum forța de muncă specializată era necesară și industriei¹⁹. O altă explicație este dată de ideologia și propaganda comunistă care clamau dezvoltarea societății pe baze științifice, ceea ce impunea, implicit, creșterea gradului de popularizare a cunoștințelor în aceste științe. „Credința” comunistă în ceea ce privește dezvoltarea industrială ca pivot al celei economice a determinat ca până și această creștere a învățământului pedagogic să fie orientată în special către anumite specializări, ceea ce și explică „ciudățeniile” de nume de specializări asociate chimiei, precum „fizică-chimie și cunoștințe tehnice-agricole” sau „chimie-cunoștințe tehnico-productive”²⁰.

¹⁶ Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op.cit.*, p. 348.

¹⁷ Și în același timp și a instituțiilor de învățământ superior, o măsură ce poate fi încadrată în politicile de amplasare „justă” a instituțiilor de învățământ, adică o repartizare regională echilibrată, inclusiv prin înființarea unor noi centre universitare (Jan Sadlak, *Planning of Higher Education in Countries with a Centrally Planned Socioeconomic System: Case Study of Poland and Romania*, Buffalo, State University of New York, 1988, p. 193).

¹⁸ S-au înființat multe institute pedagogice care includeau uneori și istoria, geografia, muzica, arta, dar în aceste instituții, științele amintite nu lipseau. De asemenea, exista o diferență între tipurile de științe, inclusiv în Legea nr. 57 din 29 octombrie 1974, Legea retribuirii după cantitatea și calitatea muncii. Retribuția tarifară a cadrelor didactice din învățământul superior se realiza pe trei niveluri, chimia numărându-se în rândul celui mai important, nivelul A.

¹⁹ SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 243/1951, f. 35-41.

²⁰ Stenograma ședinței Comitetului Executiv al CC al PCR din ziua 14 mai 1974 (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar 55/1974).

Învățământul pedagogic a fost desfășurat prin intermediul înființării institutelor pedagogice, ducând chiar la formarea unor noi centre universitare. Astfel, au fost puse bazele a nu mai puțin de 9 institute pedagogice care aveau în structura lor și facultăți de fizică-chimie: București, Brașov, Cluj(-Napoca), Constanța, Craiova, Galați, Iași, Timișoara și Târgu Mureș. În cadrul acestor facultăți a funcționat specializarea „științe naturale și cunoștințe agricole teoretice și practice”, înlocuită din anul 1962, pentru o perioadă scurtă, cu specializarea „fizică-chimie și cunoștințe tehnico-agricole”²¹.

Situația a condus ca, de exemplu, în anul 1970, în centrul universitar Cluj, să își desfășoare activitatea Facultatea de Chimie la Universitatea Babeș-Bolyai și Facultatea de Fizică-Chimie la Institutul Pedagogic de 3 ani. Din punct de vedere structural facultățile erau organizate pe catedre și secții. Astfel, continuând exemplul anterior, Facultatea de Chimie cuprindea cinci catedre (chimie anorganică, chimie analitică, chimie fizică, chimie organică, tehnologie chimică generală) și două secții (chimie și fizică-chimie), în timp ce Facultatea de Fizică-Chimie număra doar două catedre (fizică și chimie)²².

La începutul anilor 1970 a rămas să-și continue activitatea doar specializarea „fizică-chimie” în mai puține centre universitare ale învățământului pedagogic, pe măsură ce universitățile (București, Iași, Cluj-Napoca, Craiova și Timișoara)/institutele politehnice (Brașov și Galați) din respectivele centre integrau institutele pedagogice²³.

În alte centre universitare, până în anul 1973, chimia a rămas în cadrul facultăților de fizică-chimie, sub specializarea „chimie-cunoștințe tehnico-productive”, precum la Constanța și la Târgu Mureș, iar la Oradea în structura Facultății de Matematică-Fizică.

Astfel, pe fondul restrângerii structurale din învățământul pedagogic, în perioada 1974-1977, în cadrul facultăților de învățământ pedagogic au funcționat specializările de fizică-chimie în institutele pedagogice Constanța, Oradea, Pitești și Târgu Mureș.

La nivelul învățământului universitar, specializările de chimie au avut trasee existențiale diferite. Cert este un fapt: nomenclatura specializărilor de chimie, care a fost aflată într-o continuă transformare, stă mărturie în susținerea efortului de industrializare din partea învățământului²⁴.

La Universitatea din București, chimia a funcționat, până în anul 1973, în cadrul Facultății de Chimie, sub variate specializări (chimie, fizică-chimie, chimie anorganică, chimie organică, chimie fizică, chimie fizică a macromoleculilor și

²¹ Arhiva Institutului Național de Statistică (Arhiva INS), *Situația învățământului superior la începutul anului școlar 1957/1958 – cursuri de zi; 1961/1962 – învățământ de zi; 1962/1963 – învățământ de zi.*

²² ***, *Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj în anii 1965-1970*, Cluj, 1970, p. 197-199, 226, 250.

²³ ***, *Bacalaureatul și admiterea în învățământul superior*, București, 1967; ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1968-1973.

²⁴ De altfel, s-a apreciat că întreg sistemul de învățământ a fost folosit în comunism ca mijloc de „inginerie socială” (Bogdan Murgescu, *România și Europa: acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, Iași, Editura Polirom, 2010, p. 392-407).

polimerilor)²⁵. Ca un caz aparte, specializarea biochimie a funcționat doar la Universitatea din București, în cadrul Facultății de Biologie din anul 1974²⁶. Din același an, facultățile de profil de la Universitate și Institutul Politehnic au fost integrate în Institutul de Chimie din București.

La Universitatea din Brașov²⁷, specializarea „chimie-cunoștințe tehnico-productive” a funcționat în anii 1972 și 1973 în cadrul Facultății de Fizică-Chimie²⁸, iar fizică-chimie între 1974 și 1977 (Facultatea de Științe ale Naturii)²⁹. După 1978, Universitatea din Brașov a fost orientată către specializările cu aplicații tehnice, chimia dispărând din repertoriul specializărilor³⁰.

Ca și la Brașov, la Galați chimia a avut o existență scurtă în cadrul Universității³¹, specializarea fizică-chimie fiind desființată din componența Facultății de Învățământ Pedagogic (continuatoare a Institutului Pedagogic Galați) în anul 1978, după o existență de patru ani³².

Universitatea din Cluj-Napoca (formată în 1959 prin unirea Universităților „Victor Babeș” și „Bolyai”, ultima înființată în 1945) a cunoscut o dezvoltare importantă a specializărilor de chimie, până în 1977 existând cel mult trei specializări într-o schimbare efervescentă³³.

²⁵ Despre evoluția în comunism a structurii celei mai importante instituții de învățământ superior din țară, Universitatea din București, vezi lucrările Alexandru Balaci, Ion Ionașcu (red.), *Universitatea din București: 1864-1964*, București, 1964, p. 45-52; Ovidiu Bozgan, *Universitatea din București: 1864-1990*, București, Tipografia Universității din București, 1990, p. 74-77; Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op. cit.*, p. 291-295.

²⁶ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1974, p. 18.

²⁷ Înființată în 1971 prin unirea Institutului politehnic (înființat prin HCM nr. 1535/1956) cu cel pedagogic (înființat prin Ordinul Ministrului Învățământului nr. 3243 din 4 iulie 1960) din aceeași localitate (Decretul nr. 348 din 12 octombrie 1971 cu privire la înființarea Universității din Brașov). Între cele opt facultăți stabilite să funcționeze se afla și facultatea de fizică-chimie (Decretul nr. 348 din 12 octombrie 1971 cu privire la înființarea Universității din Brașov; Hotărîrea nr. 1285 din 15 octombrie 1971 privind înființarea facultăților în cadrul Universității din Brașov, precum și stabilirea duratei studiilor la aceste facultăți).

²⁸ În același cadru s-a aflat chiar de la înființarea Institutului Pedagogic Brașov în 1960 (Sergiu T. Chiriacescu, *Învățământul superior brașovean: 1948-1989. Monografie*, Brașov, Editura Universității Transilvania, 1998, p. 88).

²⁹ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1972-1977.

³⁰ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1977, p. 13; ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1978, p. 16, 17. Între 1972 și 1977 nu au fost mai mult de 65 de studenți înscriși la specializările de chimie (Sergiu T. Chiriacescu, *op. cit.*, p. 109-112, 211).

³¹ Înființată la 1 iulie 1974 prin fuzionarea Institutului politehnic cu Institutul pedagogic de 3 ani, Universitatea din Galați a fost cea de-a șapte universitate înființată în România (Decretul nr. 105 din 20 martie 1974 privind înființarea Universității din Galați și a institutelor de învățământ superior din Baia Mare și Pitești).

³² După ce anterior funcționase în cadrul Institutului pedagogic din Galați (Ioan Brezeanu, *Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați. 50 de ani de tradiție universitară 1948-1998*, Galați, 1998, p. 155-161; ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1974, p. 25; ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1978, p. 20).

³³ Chimie și fizică-chimie 1970-1972; chimie, fizică-chimie și tehnologia chimică anorganică – la Combinatul de îngrășăminte azotoase Târgu Mureș în 1973; chimie, tehnologia materialelor de construcții și tehnologia chimică anorganică în 1974 și 1975; chimie și tehnologia materialelor de construcții în 1976 și 1977 (***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1970-1977).

La Universitatea din Craiova, în cadrul Facultății de Chimie³⁴ au existat specializările fizică-chimie și tehnologia chimică anorganică (la Combinatul Chimic Craiova, subingineri, 4 ani, seral) până în anul 1973 inclusiv. Din anul 1974, a rămas să funcționeze doar cea din urmă specializare de chimie tehnică (în cadrul Facultății de Științe ale Naturii), dar și aceea a dispărut în anul 1985³⁵.

La Universitatea din Iași, au existat mai multe specializări de chimie: geochimie, chimie, fizică-chimie, chimie anorganică și chimie organică. Din anul 1974 nu mai exista nicio specializare care să cuprindă chimia, Facultatea de Chimie (specializările chimie, fizică-chimie) fiind desființată din cadrul Universității³⁶.

În mod similar, la Universitatea din Timișoara (înființată în 1962), chimia a funcționat până în 1973 inclusiv³⁷, dar, spre deosebire de Iași, a existat numai specializarea fizică-chimie în cadrul Facultății de Fizică³⁸.

Toate cele de mai sus ne conduc spre ideea că, totuși, în afară de universitățile din București, Cluj-Napoca și Iași, chimia nu a avut o dezvoltare importantă în cadrul învățământului universitar. Statutul privilegiat pe care l-a avut în București este explicabil prin faptul că aici oricum se afla cel mai important centru universitar și aproape toate tipurile de învățământ superior au fost dezvoltate la cote înalte, uneori la nivel unicat în țară (precum a fost specializarea biochimie din cadrul Facultății de Biologie, pentru învățământul de chimie). În schimb, la Cluj-Napoca, dezvoltarea învățământului superior de chimie în cadrul Universității a fost facilitată de faptul că în cadrul Institutului Politehnic din localitate nu existau specializări de chimie (cea ce și explică specializările de tehnologie chimică existente și faptul că din 1978 Facultatea de Chimie a fost redenumită ca în majoritatea instituțiilor de învățământ superior, cu numele corespunzător Facultatea de Tehnologie Chimică³⁹).

³⁴ Universitatea din Craiova a fost o instituție unicat în sistemul de învățământ românesc prin prisma tipurilor de învățământ care puteau fi urmate, fiind de altfel considerată în perioada comunistă un model de urmat și pentru alte instituții (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar 105/1971, f. 71), mai ales după integrarea Institutului pedagogic de 3 ani și Institutului agronomic în Universitate (Hotărârea nr. 894 din 10 septembrie 1965 a CC al PCR și a Consiliului de Miniștri al RSR cu privire la înființarea Universității din Craiova; SANIC, fond CC al PCR-Secția Propagandă și Agitație, dosar 37/1965) și înființarea Facultății de Medicină (Hotărârea nr. 59 din 5 februarie 1970 privind înființarea Facultății de medicină generală în cadrul Universității din Craiova).

³⁵ Ion Vladimirescu, Dumitru Otovescu (coord.), *op. cit.*, p. 60; „Forum”, nr. 3 din martie 1985, p. 86.

³⁶ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1973, p. 31, 32; ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1974, p. 25, 26.

³⁷ Fiind desființată „fără nicio motivare” și „pe neașteptate” chiar dacă în 1972, în urma unei analize din partea Ministerului Educației și Învățământului, specializarea fizică-chimie din cadrul universității timișorene a fost apreciată „ca cea mai bună activitate la nivel național” (Adrian Ștefan Chiriac, Zeno Simon, *70 de ani de la înființarea Universității de Vest din Timișoara. Trecut, prezent și viitor*, în „Revista de politica științei și scientometrie”. Serie nouă, vol. 3, no. 3, septembrie 2014, p. 202-204).

³⁸ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1973, p. 33.

³⁹ În anul 1970 a existat un proiect de înființare a unei Facultăți de Chimie Industrială în cadrul Institutului Politehnic Cluj, dar acesta nu s-a materializat (Liviu Literat (ed.), *op. cit.*, p. 5-11), lăsând pe mai departe în seama Universității, destinele chimiei clujene (Ovidiu Ghitta (coord.), *op. cit.*, p. 292).

Trebuie menționată tendința inițiată în anii 1970 de trecere a specializărilor existente de la forma de învățământ de zi la seral, cea din urmă fiind accesibilă doar celor care munceau (prin măsura aceasta s-au făcut și câteva economii per student la buget și, de asemenea, „se puncta” și la capitolul propagandistic, regimul lăudându-se cu creșterea nivelului de pregătire a muncitorimii, cu posibilitatea de perfecționare a ei fără părăsirea locului de muncă) și, totodată, tendința de diminuare a numărului de specializări în învățământ pedagogic și universitar alături de creșterea prezenței celor cu aplicații tehnice. Oricât de importantă era considerată chimia, ea nu a fost menajată în fața acestor tendințe de reorientare petrecute la nivelul întregului învățământ superior.

Și dacă tot am amintit faptul că la Institutul Politehnic din Cluj-Napoca nu au existat specializări de chimie, trebuie spus că în alte instituții asemănătoare ele au fost prezente. La Institutul Politehnic din București au existat, până în 1973, cele mai multe asemenea specializări: tehnologia substanțelor anorganice, tehnologia silicaților și compușilor oxidici, tehnologia substanțelor organice, tehnologia compușilor macromoleculari, tehnologia carbochimică și procese pirogene, tehnologia materialelor de construcții (a funcționat și sub denumirile chimizarea și tehnologia materialelor de construcții și chimia și tehnologia materialelor de construcții și ceramică), tehnologia poligrafică (1961-1971), coroziune și tehnologie electrochimică (1967 și 1968, ingineri, zi, 5 ani), electrochimie, ingineri economiști pentru industria chimică (1958-1960), inclusiv tehnologia chimică anorganică și tehnologia chimică organică la Combinatul chimic de îngrășăminte chimice Făgăraș, tehnologia chimică anorganică la Grupul industrial de chimie Râmnicu Vâlcea și tehnologia chimică a macromoleculilor la Grupul industrial petrochimic Pitești. Relația directă dintre învățământ și industrie trebuie subliniată încă o dată, unele unități industriale având și rol de instituție de învățământ, o noutate prin amplitudinea fenomenului. Cele mai multe dintre specializările amintite au funcționat cu variate durate de școlarizare (2 ani și jumătate, 3 ani, 4 ani, 5 ani și 6 ani) și pentru formele de învățământ zi și seral, pentru ingineri și subingineri, dar toate în cadrul Facultății de Chimie Industrială. Tendința generală de politehnizare a învățământului superior a stimulat fără îndoială dezvoltarea specializărilor de chimie industrială în detrimentul celor aflate în sfera pedagogică⁴⁰.

⁴⁰ Deși principiul politehnizării a fost trecut în Legea Educației și Învățământului de abia în varianta din 1978, orientarea către chimia „inginerească” a fost tratată mai de timpuriu: în 1974, cu prilejul stabilirii profilurilor de specializare, Nicolae Ceaușescu afirma „Noi trebuie să schimbăm predarea fizicii și chimiei de la latura abstractă, de la ceea ce se întâmplă acum” (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar 55/1974), la fel și renunțarea la o parte din specializările de chimie – „În învățământul universitar, la unele facultăți (matematică-mecanică, fizică, chimie) pregătirea studenților este divizată în prezent într-un număr prea mare de specialități”, alături de mențiunea „pregătirea în specialități foarte restrânse nu este justificată, dacă se ține seama că marea majoritate a absolvenților va lucra în școlile de cultură generală” (SANIC, fond CC al PCR-Secția Propagandă și Agitație, dosar 40/1966, f. 25). Menționăm însă că politehnizarea este un proces care nu a apărut în anii comunismului, ci în perioada interbelică.

Dacă la Universitatea din Iași, așa cum am arătat, figurau puține specializări de chimie în nomenclatorul specializărilor și acestea până în 1974, trebuie știut că acest fapt este explicabil prin dezvoltarea Institutului Politehnic din Iași, care a integrat aceste specializări: chimie-fizică (învățământ universitar și pedagogic), chimie (învățământ universitar, cu durata de 4-5 ani), tehnologia substanțelor anorganice (tehnologie chimică anorganică din 1974), tehnologia substanțelor organice (tehnologie chimică organică din 1974), tehnologia compușilor macromoleculari (ingineri, 5 ani zi, ingineri, 6 ani seral, începând cu anul 1963), tehnologia maselor plastice (subingineri, 4 ani seral) tehnologia celulozei, hârtiei și fibrelor artificiale, tehnologia materialelor de construcții, tehnologia chimică a produselor textile, pielei și înlocuitorilor (1974-1977, până în 1968 fiind cunoscută sub denumirea de tehnologia pieilor, blănurilor și extractelor tanante, iar din 1969-1973 sub cea de tehnologie chimică textilă).

Prezența specializărilor de chimie cu profil textil⁴¹ este o caracteristică a centrului politehnic ieșean, „tranzată” în anul 1955, atunci când Institutul textil/de industrie ușoară din București a fost transferat la Iași⁴².

În structura Institutului Politehnic din Timișoara au existat următoarele specializări de chimie: tehnologia substanțelor anorganice (tehnologie chimică anorganică din 1974), tehnologia substanțelor organice (tehnologie chimică organică din 1974), tehnologia compușilor macromoleculari, tehnologia silicaților și compușilor oxidici, tehnologia chimică organică la Fabrica/Întreprinderea „Azur” Timișoara (1973-1977, subingineri, 4 ani, seral), chimia și tehnologia materialelor de construcții și ceramică (1961-1969).

Nu au existat specializări de chimie în învățământul superior tehnic doar la instituțiile menționate, ci și la alte două: Institutul de subingineri Hunedoara (tehnologia carbochimică și procese pirogene în cadrul Combinatului siderurgic Hunedoara) și Institutul de Petrol, Gaze și Geologie București, din 1974 Institutul de Petrol și Gaze Ploiești (tehnologia și chimizarea petrolului și gazelor/tehnologia prelucrării petrolului și petrochimie în cadrul Facultății de Tehnologie și Chimizarea Țițeiului/Petrolului – din 1971 – și Gazelor), sub variate durate de școlarizare, pentru ingineri și subingineri, zi și seral, în cadrul instituției de învățământ, dar și la întreprinderi (Grupurile industriale petrochimice Brazi și Pitești – 1973-1981)⁴³.

⁴¹ Practic pentru chimie erau importante două profile de specializare: chimie și tehnologia și chimia textilelor, cel din urmă funcționând prin specializările care existau exclusiv la Iași.

⁴² După mai multe discuții legate de viabilitatea acestui domeniu textil în cele două centre universitare (vezi printre altele SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 73/1950, f. 16, 16v; SANIC, fond CC al PCR-Secția Economică, dosar 34/1951, f. 11; SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 233/1951, f. 23-27, 58, 71, 88, 148; SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 243/1951, f. 44, 45; SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 396/1952, f. 20-24; SANIC, fond Președinția Consiliului de Miniștri, dosar 164/1957, f. 1-33).

⁴³ ***, *Admiterea în învățământul superior*, București, 1973-1981; Gheorghe Ivănuș (coord.), *op. cit.*, p. 596-609.

Învățământul superior chimic de la Hunedoara și Ploiești a avut un profil (uni)tehnic, croit pe existența inițială a unor ramuri industriale corespunzătoare, care au fost dezvoltate în aceste localități (industria cărbunelui, respectiv industria petrolului).

Alăturând acestor două exemple și pe cele ale celorlalte instituții cu specializări de chimie, aflate în consonanță cu dezvoltarea industrială din localitățile în care funcționau, observăm nu doar existența unor specializări de învățământ superior de chimie, cerute de industria chimică, dezvoltată în comunism, dar și funcționarea lor chiar în cadrul prezumtivului angajator (formarea subinginerilor în întreprinderile industriale). Simultan, se desfășura și un proces invers, prin care instituțiile de învățământ superior organizau mini-centre de producție industrială, o măsură prevăzută în 1971⁴⁴. Din acest punct de vedere, îmbinarea învățământului cu producția era o realitate.

Tot în același context al relației directe între învățământ și industrie merită arătat exemplul repartizării absolvenților de chimie de la Facultatea de Chimie Industrială din Iași din anul 1954. În total au absolvit 119 studenți care au fost repartizați la numeroase întreprinderi din țară și la instituții de învățământ superior. Dintre toate aceste întreprinderi mulți absolvenți au fost trimiși către Fabrica de medicamente (antibiotice) de la Iași⁴⁵ într-un moment în care localul acesteia încă nici nu era terminat (în 1955 s-au încheiat lucrările de bază): nu doar că au făcut să funcționeze sau au dezvoltat industria chimică autohtonă, dar până la urmă tinerii stagiați au contribuit la crearea instalațiilor, proceselor și produselor specifice întreprinderii chimice unde lucrau⁴⁶.

Existau bineînțeles mai multe paliere de specializare în domeniul chimiei, precum introducerea la începutul anilor 1970 a anului V de studiu (specializare), la facultatea de chimie printre alte tipuri de facultăți⁴⁷, învățământul postuniversitar⁴⁸ sau specializarea în străinătate⁴⁹.

⁴⁴ SANIC, fond CC al PCR-Secția Propagandă și Agitație, dosar 11/1971, f. 90. Alte măsuri asemănătoare au fost subordonarea instituțiilor de învățământ superior și unui minister de profil alături de Ministerul Învățământului, în cazul învățământului de chimie fiind Ministerul Industriei Chimice și înființarea de unităților de producție, cercetare, proiectare (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar 105/1971; Hotărârea nr. 372 din 8 aprilie 1972; DCS nr. 14 din 3 februarie 1976). Desigur că aceste măsuri făceau parte dintr-un ansamblu mai larg dezvoltat uneori până la absurd în ultimii ani ai regimului comunist.

⁴⁵ Savel Ifrim, *op. cit.*, p. 41-128. Nu toți absolvenții au dat curs repartizării. Mai multe detalii în aceeași sursă.

⁴⁶ Absolvenții repartizați în producție erau obligați să lucreze în cadrul instituțiilor în care au fost repartizați „timp de 3 ani, socotiți de la data prezentării la locul de muncă”, dar mulți dintre ei au lucrat „o viață” la locul de muncă unde au fost alocați (Decretul nr. 180/1950).

⁴⁷ Oferim două exemple: în 1973 planul de școlarizare prevedea 110 locuri pentru facultățile de chimie, în timp ce în 1989/1990 au fost doar 15 (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar nr. 298/1973, f. 6; SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar nr. 28/1989, f. 23).

⁴⁸ Perfecționarea inclusiv prin cursurile postuniversitare era considerată „o obligație stabilită prin lege”, „o necesitate vitală”, „un mijloc către un scop – realizarea producției” (Arhiva Ministerul Educației, fond Permanent, dosar 105/1978). Dacă luăm la întâmplare un nomenclator al

Concluzii

Învățământul superior de chimie s-a aflat într-o dezvoltare susținută după anul 1948, în acord cu decizia liderilor politici ai vremii, de a reorganiza întreg învățământul superior astfel încât acesta să formeze o forță de muncă specializată. Ea avea un rol precis, acela de a susține efortul dezvoltării ramurilor industriale grele și printre acestea, și pe cea chimică, ca mijloc de a asigura crearea unei bunăstări economice și a unei societăți cu caracteristici noi, așa cum regimul comunist o imagina și o voia realizată.

Structura diversificată și în continuă înnoire după 1948 a ramurilor industriale chimice, a fost oglindită în bună măsură și în varietatea specializărilor de chimie, dar și în creșterea numărului de centre universitare în care funcționau ele. S-au putut observa modificări nenumărate în această arhitectură instituțională ceea ce confirmă atenția specială de care a beneficiat chimia și care s-a suprapus cu anumite procese generale de reconfigurare a învățământului superior (reorganizare generală, dezvoltarea învățământului pedagogic, creșterea gradului de interacționare cu industria).

Fie că ne gândim la aplicațiile sale industriale ori la utilitatea sa strict pedagogică (popularizare științifică, formarea profesorilor), chimia a fost din ce în ce mai prezentă și mai importantă în societatea românească după 1948, iar dezvoltarea învățământului superior de chimie a fost corespunzătoare și a sprijinit tot acest complex proces.

specialităților din învățământul postuniversitar, cel din 1972/1973, observăm că pentru domeniul „chimie și chimie industrială” existau cele mai multe specialități, după agricultură și silvicultură și medicină, adică la loc fruntaș între cele tehnice (HCM nr. 1416 din 30 noiembrie 1972).

⁴⁹ De exemplu, în acest scop în anul 1974 Ministerului Industriei Chimice îi erau alocate cele mai mari sume de bani după Ministerul Educației (SANIC, fond CC al PCR-Secția Cancelarie, dosar 59/1974, f. 57).

IMPACTUL CRIZEI ANILOR 1980 ASUPRA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI – O ÎNCERCARE DE ANALIZĂ CANTITATIVĂ –

Mirela ROTARU*

THE IMPACT OF THE 1980s CRISIS ON THE UNIVERSITY OF BUCHAREST – AN ATTEMPT AT QUANTITATIVE ANALYSIS – (Abstract)

In the 1980s, the hope for normalization, in the sense of liberalization and international opening in the Romanian higher education, was totally shattered. In the following text I will attempt to analyze, mainly through the prism of primarily quantitative indicators, how the general crisis of the communist system in the 1980s Romania influenced the higher education. I will use for this purpose the specific case of University of Bucharest. Thus, this paper aims to demonstrate that in 1980s, against a background of scarce resources allocated to Romanian education, University of Bucharest has fully felt the decrease of investment funds for teaching materials, household expenditures, inventory items and current repairs and maintenance works. More special challenges that decision makers in the University were striving to solve, in the late 1980s, consisted in exceeding the electricity quotas planned for student dormitories, the need for funds to replace the linen, dishes and other materials essential for the functioning of canteens and dormitories, which in 1988 were long overworn due to intense use, the sustained efforts that the University leadership had to ensure the current supply of student canteens. The review of enrollment figures of the University of Bucharest in the last decade of the communist regime also enables us to see the deep crisis crossed by the institution, together with the whole higher education system in Romania. As I will attempt to present below, 1980s marked a sharp quantitative decline in the dynamic of the teaching staff of University of Bucharest.

Keywords: *crisis, investments, resources, enrollment figures, teaching staff.*

În anii 1980, mirajul unei societăți mai drepte și mai performante, precum și speranțele de normalizare în sensul liberalizării și deschiderii internaționale în învățământul superior din România se spulberaseră complet. Treptat, pe măsură ce înaintăm în anii ultimului deceniu comunist din țara noastră, putem observa cum

* Profesor doctor, Colegiul Național "Mihai Eminescu" din București, rotaru.mirela @yahoo.com.

„Studii și articole de istorie”, vol. LXXXIV, 2017, pp. 102-117

învățământul superior românesc a resimțit tot mai mult restricțiile și măsurile de austeritate care afectau întreaga societate românească. În rândurile care urmează voi încerca o analiză, prin prisma unor indicatori preponderent cantitativi, a modului în care criza generală a sistemului comunist din România în anii 1980 a afectat învățământul superior universitar românesc, folosind în acest scop cazul concret al Universității din București. Zonele de interes ale analizei mele vor fi: resursele financiare și investițiile; evoluția cifrelor de școlarizare și dinamica corpului didactic al Universității din București.

1. Resurse financiare și investiții

În analiza resurselor materiale și financiare de care Universitatea din București a dispus în anii 1980 voi pleca de la doi indicatori care sunt caracteristici pentru situația din învățământ¹. Primul dintre aceștia, numărul de unități constitutive ce intrau în structura Universității (facultăți, secții, catedre), indică un declin evident al instituției în perioada pe care o analizăm. În 1972 Universitatea din București a atins maxima expansiune ca număr de facultăți, secții și catedre din întreaga perioadă comunistă. În acest an, prin desființarea Institutului de limbi străine² și subordonarea facultăților sale Universității din București, s-a ajuns astfel la 12 facultăți și 94 de catedre, numărul maxim din întreaga perioadă a regimului comunist. Prin comparație față de acest an de vârf al Universității, mai rămăseseră în anul 1989 doar 6 facultăți, 17 secții și 24 de catedre. Anterior, în anul 1986 avuseseră loc ultimele masive comasări. Atunci, Facultatea de Limba și Literatura Română s-a unit cu Facultatea de Limbi Străine în Facultatea de Filologie și, tot atunci, Facultatea de Biologie s-a unit cu Facultatea de Geografie-Geologie, formând Facultatea de Biologie-Geografie-Geologie.

Toate celelalte aspecte cantitative, ce definesc evoluția Universității din București în deceniul 9, au cunoscut o accentuată tendință descendentă. În tabelele următoare se poate urmări modul în care au evoluat principalii indicatori cantitativi în anii 1980:

¹ Steliana Perț consideră că pentru resursele materiale și financiare din învățământ sunt caracteristici doi indicatori: numărul de unități școlare și cuantumul resurselor financiare alocate învățământului (vezi N.N. Constantinescu (coord.), *Istoria economică a României (1939-1989)*, București, Editura Economică, 2000, p. 330, 331, capitol realizat de Steliana Perț).

² În anul 1963, prin hotărâre a Consiliului de Miniștri, în locul Facultății de Filologie au fost înființate Facultatea de Limbă și Literatură Română a Universității din București și Institutul de Limbi și Literaturi străine de pe lângă Universitatea din București, care avea la rândul său trei facultăți, una de limbi romanice și clasice, alta de limbi germanice și a treia de limbi slave; prin aceeași hotărâre, Institutul pedagogic de 5 ani, „Maxim Gorki”, care, din 1948, funcționase separat, a fost unificat cu Institutul de Limbi și Literaturi străine de pe lângă Universitatea din București, care prelua totodată și patrimoniul și studenții institutului absorbit (conf. Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *Universitatea din București, 1864-2014*, București, Editura Universității din București, 2014, p. 289).

Tabelul 1. Situația studenților Universității din București în anii 1980

Numărul total de studenți	1980	1981	1985	1987	1988	1989
Studenți la cursurile de zi	6358	6464	5556	5177	5162	5360
Studenți la cursurile fără frecvență	2967	1615	1309	1798	2001	1974
Studenți la cursurile serale	-	75	270	384	383	451
Studenți străini	500	450	219	162	136	186
TOTAL:	9825	8604	7354	7451	7682	7971

Surse: Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat registrele: 153/1980; 1988-Sesiune de examene; 401/1988 Senat nenumerate și C.C. al P.C.R., fond propagandă și agitație, ds. nr. 117/1989.

Tabelul 2. Dinamica personalului didactic al Universității din București în anii 1980

Posturi didactice	1980	1981	1987	1988
Profesor	130	128	107	104
Conferențiar	176	173	154	151
Lector	432	426	369	353
Asistent	327	332	215	241
TOTAL:	1065	1059	845	849

Surse: Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat registrele: 153/1980; 401/1989, nenumerate.

Tabelul 3. Dinamica numărului de angajați în departamentele tehnico-administrative ale Universității din București în anii 1980

Departamente	Număr posturi		
	1981	1984	1988
Secretariate	87	78	68
Servicii – total	103	96	99
Serviciul plan/retribuire/personal	22	20	19
Serviciul contabilitate/financiar (CFI)	24	23	23
Direcția economic-gospodărească	57	53	57
Imobile	171	162	167
Grupe tehnice/Garaj	138	126	120

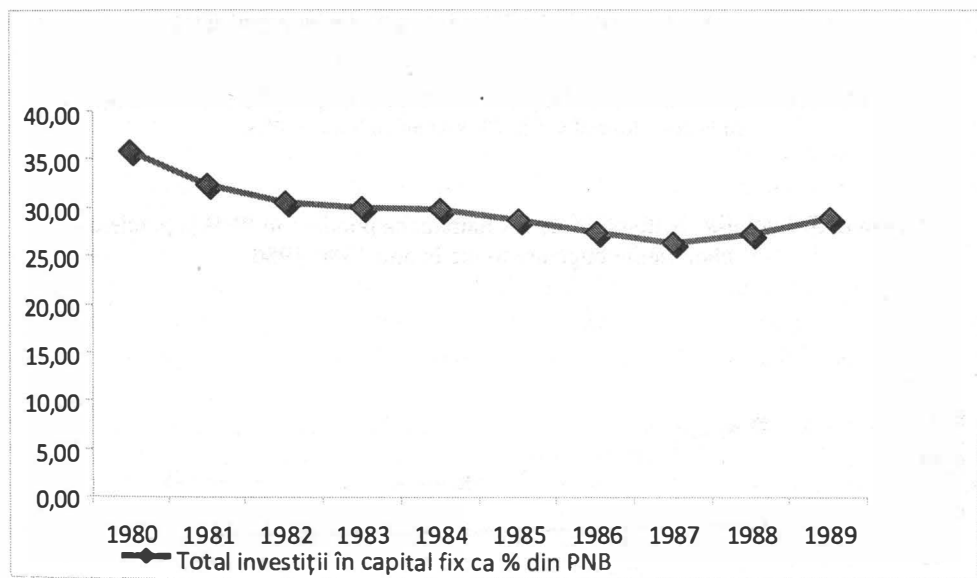
Surse: Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat registrele: Scheme/1980; Personal didactic, TESA, Cercetare/1984; Tehnic-administrativ - UNESCO/1988, nenumerate.

Cel de-al doilea indicator relevant, și anume resursele financiare alocate Universității din București, trebuie analizat în strânsă legătură cu volumul de resurse alocate învățământului, în general, în România anilor 1980. Legea Educației și Învățământului din 1978³ statua, prin capitolul 5, gratuitatea întregului

³ Legea educației și învățământului nr. 28 din 21 decembrie 1978, reeditată în *Antologia legilor învățământului din România*, București, Institutul de Științe ale Educației, 2004, p. 369-396.

învățământ din România. Conform legii, statul suporta toate cheltuielile pentru asigurarea personalului didactic și a bazei materiale necesare desfășurării procesului de învățământ. Totodată, articolul 184 al legii prevedea că modernizarea și dezvoltarea bazei materiale a învățământului era asigurată prin Planul național unic de dezvoltare economico-socială. După o situație relativ bună până în anul 1975⁴, resursele financiare alocate învățământului au început să se reducă. În anii 1980 această tendință de scădere a resurselor financiare alocate învățământului nu numai că s-a menținut dar ea s-a agravat de la un an la altul (anul 1984 a fost anul cu cel mai mic nivel al volumului total de investiții în cultură, artă și învățământ din întregul deceniu 1980). Următoarele grafice prezintă dinamica investițiilor totale în capital fix ca pondere în PNB în anii 1980, evoluția investițiilor destinate învățământului ca procent din PNB și ca procent din investițiile totale și evoluția alocației bugetare destinate învățământului ca procent din cheltuielile totale ale bugetului republican (fără bugete locale) și ca procent din PNB.

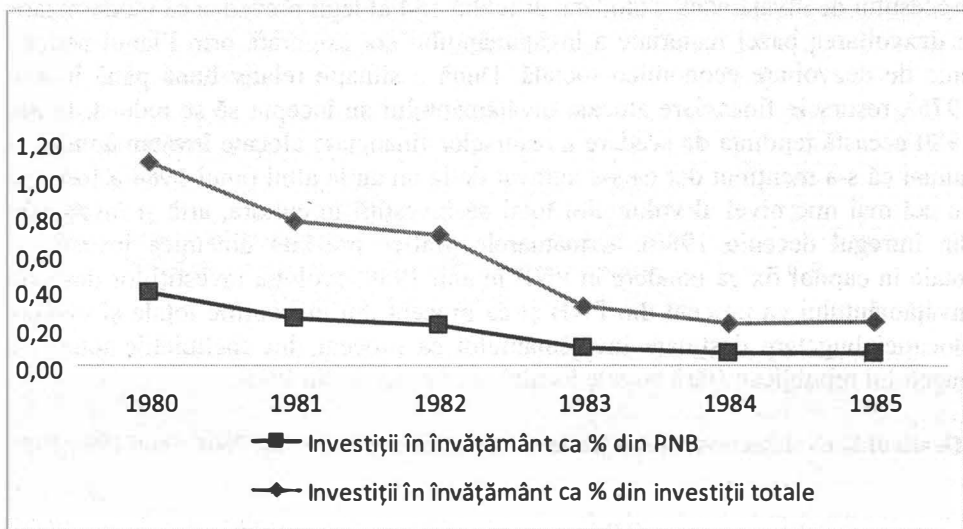
Graficul 1. Evoluția investițiilor totale în capital fix ca procent din PNB – anii 1980-1989



Sursa: Plan Econ Report, vol. VI, nr. 25, p. 24, în Arhiva „Europei Libere” de la Budapesta, cutia 204, dosarul 4, fila 70, Romanian Subject files.

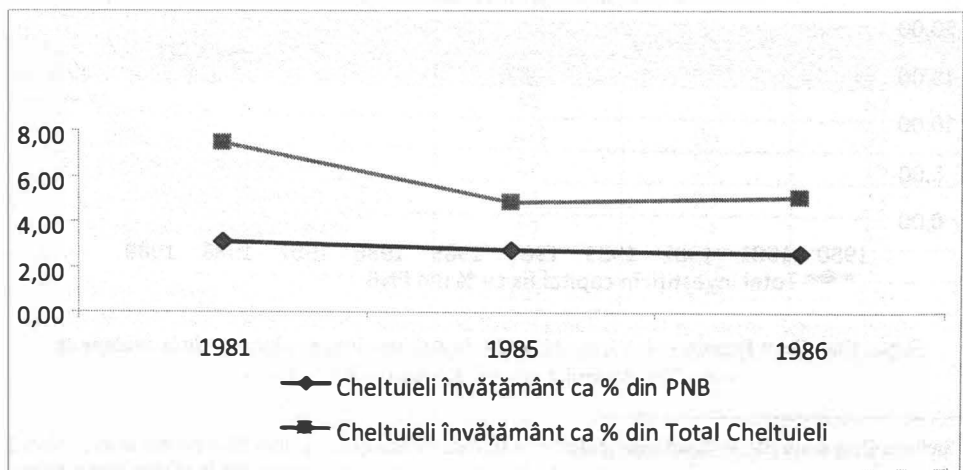
⁴ Steliana Peț arată că „în condițiile creșterii în termeni absoluți ai cheltuielilor pentru acțiuni social-culturale și, respectiv a celor pentru învățământ, cu toate fluctuațiile ponderilor înregistrate în anii 1965-1975, cheltuielile alocate învățământului se reduc de la 37,8% la circa 25% în 1980”, N.N. Constantinescu (coord.), *op. cit.*, p. 332; Bogdan Murgescu subliniază faptul că „în termeni nominali cheltuielile pentru învățământ au crescut de de 2,6 ori în anii 1960, de 1,9 ori în anii 1970” și scad în anii 1980, conform Bogdan Murgescu, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, Iași, Editura Polirom, 2010, p. 391.

Graficul 2. Evoluția investițiilor în învățământ ca pondere din PNB și ca pondere din totalul investițiilor de învățământ, cultura și arta – anii 1980-1985



Sursa: Plan Econ Report, vol. VI, nr. 25, p. 24, în Arhiva „Europei Libere” de la Budapesta, cutia 204, dosarul 4, fila 70, Romanian Subject files.

Graficul 3. Evoluția cheltuielilor de învățământ ca pondere în PNB și pondere în cheltuielile bugetare totale în anii 1980-1986



Sursa: Plan Econ Report, vol. VI, nr. 25, p. 24, în Arhiva „Europei Libere” de la Budapesta, cutia 204, dosarul 4, fila 70, Romanian Subject files.

Așa cum putem observa, anii 1980, au fost o perioadă de reduceri masive de resurse financiare și pentru investiții în învățământ⁵. În prima jumătate a intervalului scăderile au fost deosebit de drastice, după care în anii 1985/1989, cu ușoare variații trendul a rămas descrescător.

Pe acest fond al penuriei de resurse alocate învățământului românesc, Universitatea din București a resimțit din plin scăderea fondurilor de investiții pentru dotarea cu materiale didactice, cheltuieli gospodărești, obiecte de inventar și reparații curente și de întreținere. Între exemplele relevante de acte normative, care au contribuit la deteriorarea condițiilor de viață și de studiu ale studenților Universității din București, este și Decretul nr. 272, emis de Consiliul de Stat al R.S.R. în noiembrie 1987, privind unele măsuri pentru raționalizarea consumului de gaze naturale și energie electrică⁶. Conform articolul 6 al acestui decret conducerile ministerelor, ale instituțiilor de învățământ, cultură și artă, erau obligate să respecte încadrarea strictă în cotele de gaze naturale și energie electrică alocate, care urmau să fie cu 30% mai mici decât cele actuale. În cazul depășirii cotelor alocate de către instituțiile prevăzute în acest articol, furnizarea energiei electrice și a gazelor naturale urma să se întrerupă până la recuperarea completă a sumelor. Articolul următor al decretului interzicea explicit folosirea, în incinta spațiilor din unitățile socialiste, cooperatiste, obștești și în imobile a oricăror aparate/instalații consumatoare de energie electrică⁷. În aceste condiții nu numai nivelul de trai din căminele studențești s-a deteriorat mult, ci și întreaga activitate de studiu și cercetare din Universitatea din București a fost perturbată de restricțiile economice și de măsurile de austeritate ale perioadei. Desigur că modul în care s-au aplicat toate aceste măsuri în ultimii ani ai regimului comunist a depins foarte mult de conducerea Universității din București (rectorul, în primul rând, dar și secretarul organizației P.C.R. din Universitate, decanii facultăților etc.) și de riscurile pe care aceasta a acceptat să și le asume⁸, dar rămâne incontestabil faptul că, multiplele

⁵ Dacă în anul 1981 suma alocată învățământului din bugetul republican a fost de 19.491 milioane lei, în anul 1985 din bugetul republican s-a alocat învățământului suma de 17.492,6 milioane lei, în anul 1986 suma alocată a fost de 17.139,6 milioane lei, în 1988 s-a ajuns la o alocare bugetară de 15.900 milioane lei, pentru ca în 1989 suma să crească ușor la 16.600 milioane lei, conform Legii nr. 8 din 18 decembrie 1980 pentru adoptarea bugetului de stat al R.S.R. pe anul 1980; Legea nr. 19 din 13 decembrie 1984 a Bugetului de Stat al R.S.R. pe 1985; Legea nr. 4 din 18 decembrie 1985 a Bugetului de Stat al R.S.R. pe anul 1986 și pentru anii 1988, 1989 Bogdan Murgescu, *op. cit.*, p. 391.

⁶ *Decretul Consiliului de Stat nr. 272 privind unele măsuri pentru raționalizarea consumului de gaze naturale și energie electrică*, publicat în Buletinul Oficial al R.S.R., nr. 53, partea I, p. 1-3, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul Buletine Oficiale, I.I-XII 1987, nenumerotat.

⁷ Trebuie să subînțelegem aici că era vorba despre aparatele electrice de încălzire (radiatoare, reșouri sau aroterme electrice). Această prevedere de lege îi afecta mult și pe studenții căminiști ai Universității din București.

⁸ Profesorul Mircea Flonta apreciază în memoriile sale că în ultima perioadă, cea mai proastă a regimului Ceaușescu, Universitatea din București a fost într-o situație mult mai bună decât ar fi putut fi cu alți oameni la conducere; esențiale erau pe atunci nu discursurile (desigur mincinoase și umiltoare pentru orice persoană cât de cât decentă), ci modul în care acționau autoritățile și dacă

distorsiuni induse de reaua administrație a țării și de politicile lui Nicolae Ceaușescu în domeniile învățământului și cercetării științifice au împins învățământul superior într-o situație de criză⁹.

Bugetul de venituri și cheltuieli al Universității din București era alcătuit, în anii 1980, din alocații de la bugetul republican și din venituri proprii, obținute din activitatea de integrare, taxele studenților străini și taxele postuniversitare. În anul 1984 bugetul Universității din București a fost de numai 118.969 mii de lei¹⁰, din care alocațiile de la buget au reprezentat 98.539 mii lei, iar veniturile proprii 19.801 mii lei. Pentru anul 1985 propunerea de buget al Universității a fost de 145.499 lei, cu o creștere de 22%. În penultimul an al perioadei pe care o analizăm, anul 1988, bugetul Universității din București a fost de 119.331¹¹ mii lei din care veniturile proprii au reprezentat 20.133 mii lei. Anexa nr. I prezintă situația execuției bugetare pe articole bugetare în anul 1988.

Planul de investiții alocate Universității din București a fost parte a Planului național unic de dezvoltare economico-socială a R.S.R. și a evoluat în același trend descrescător. În anul 1982, în prima parte a deceniului 9, volumul total al investițiilor în fonduri fixe date în folosința Universității din București a fost de 5839 mii de lei (în preturile anului 1981)¹². Aproape de sfârșitul deceniului, în anul 1988, planul de investiții al instituției a însumat 4.400 mii de lei.

Problemele mai deosebite pe care factorii de răspundere din Universitate se străduiau să le rezolve, la sfârșitul anilor 1980, constau din depășirea frecventă a cotelor de energie electrică planificate pentru căminele studențești din cauza utilizării „exagerate” a unor aparate electrocasnice mari consumatoare de energie electrică, nevoia de fonduri necesare înlocuirii lenjeriei, veselei și altor materiale indispensabile pentru funcționarea cantinelor și căminelor studențești, uzate în 1988 din cauza îndelungatei folosiri, eforturile susținute pe care conducerea Universității trebuia să le facă pentru aprovizionarea curentă a cantinelor studențești. Astfel pentru obținerea alimentelor de bază precum: mezelurile, carnea și brânzeturile eforturile conducerii Universității au fost deosebite. Numai prin

înrăutățeau viața de fiecare zi sau o făceau mai suportabilă, în primul rând spre folosul studenților, conform Mircea Flonta, *Apropieri. Convorbiri cu Romulus Brâncoveanu*, Pitești, Editura Paralela 45, 2005, p. 165.

⁹ Vezi în acest sens, Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op. cit.*, p. 289.

¹⁰ Conform Universitatea din București, *Dare de seamă privind activitatea desfășurată de Senatul Universității din București în perioada 1981-1984*, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 3385/1984, nenumărotat.

¹¹ Universitatea din București, Biroul executiv al Senatului, *Informare privind activitatea economică gospodărească pe anul 1988*, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 132, Senat, 1988, nenumărotat.

¹² Ministerul Educației și Învățământului, unitatea: Universitatea din București, *Volumul, structura, valoarea fondurilor fixe, ce se dau în folosință în anul 1982, precum și sursele de finanțare a investițiilor – Anexa VIII/7 la Decretul nr. 380/1981* în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 1983, Dări de seamă, statistici investiții 1982/1984, nenumărotat.

intervenții la organele de partid și de stat puteau fi înlăturate, în cea mai mare parte greutățile întâmpinate cu furnizarea acestor produse¹³.

Pentru institutele de cercetare, bugetul de venituri și cheltuieli a variat în anii 1980, rămânând însă la un nivel foarte scăzut. Astfel, bugetul institutelor a însumat în anul 1984 suma de 29.129 mii lei, în anul 1985, 33.200 mii lei, pentru ca în anul 1988 să fie de 31.404 mii lei¹⁴.

Datele prezentate mai sus indică faptul că, asemenea întregului învățământ din România, Universitatea din București s-a confruntat în anii 1980 cu o criză a resurselor financiare și a investițiilor, care, pe măsură ce avansăm în ultimul deceniu comunist din societatea noastră, s-a agravat până la limita suportabilului.

2. Evoluția cifrelor de școlarizare

Analiza cifrelor de școlarizare pentru Universitatea din București, în ultimul deceniu al regimului comunist, lasă să se întrevadă criza profundă pe care o traversa instituția, asemenea întregului sistem de învățământ superior din România. În epocă, cifra anuală de școlarizare pentru studenți era stabilită, conform Legii Educației și Învățământului din 1978¹⁵, de către Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie¹⁶, la propunerea ministrului educației și, totodată, Consiliul definea și condițiile în care se puteau acorda diplomele doctorale. În anii 1980 aceste două chestiuni importante ale politicii academice (numărul corespunzător de noi admiși și criteriile folosite pentru selecția celor care trebuiau să urmeze studiile doctorale) erau subordonate deciziilor autocratice ale președintelui Consiliului, Nicolae Ceaușescu¹⁷.

La nivel național, contracția învățământului superior din România, din perspectiva cifrei totale de școlarizare pentru învățământul superior stabilită în anii 1980, este evidentă¹⁸.

Pe forme de învățământ, scăderea numărului de studenți de la învățământul la zi s-a petrecut mai cu seamă în a doua jumătate a deceniului, când, în expansiune a fost la Universitatea din București, învățământul fără frecvență. În anul 1985 s-au introdus secții de învățământ fără frecvență la specializări la care nu funcționaseră în anii 1970 decât secții de învățământ de zi, precum limbile străine

¹³ Universitatea din București, Biroul executiv al Senatului, *Informare privind activitatea economică gospodărească pe anul 1988*, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 132, Senat, 1988, nenumărotat.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Legea educației și învățământului nr. 28 din 21 decembrie 1978, reeditată în *Antologia legilor învățământului din România*, București, Institutul de Științe ale Educației, 2004, p. 369-396.

¹⁶ al cărui președinte și apoi prim-vicepreședinte cu rang de ministru, lucrând direct cu Elena Ceaușescu din 1976 până în 1989, a fost Ioan Ursu, profesor la Universitatea din București, Facultatea de Fizică, vezi Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op. cit.*, p. 347.

¹⁷ Jan Sadlak, *Higher Education in Romania, 1860-1990: between academic mission, economic demands and political control*, Buffalo, Graduate School of Education Center State University of New York at Buffalo, 1990, p. 50.

¹⁸ Vezi în acest sens Mirela Rotaru, *Concurența la admitere în Universitatea din București în anii 1980 – o încercare de analiză cantitativă*, în „*Historia Universitatis Iassiensis*”, V/2014, p. 141-154.

și istoria-filosofia¹⁹. Așa cum se poate constata din tabelul de mai jos, creșterea numărului de studenți la învățământul fără frecvență a fost în anul 1988 de 15,2% față de anul 1985 și de 12,3% față de anul 1981. La cursurile serale numărul de studenți a înregistrat o creștere cu 19,8%, nu atât datorită sporirii cifrei de școlarizare în acești ani, cât mai ales datorită creșterii gradului de ocupare la admitere a locurilor alocate secțiilor de seral, foarte puțin atractive în prima parte a deceniului, așa cum vom vedea mai jos. Scăderea cea mai spectaculoasă a cifrelor de școlarizare a fost, în anii 1980, la învățământul de zi, unde numărul studenților s-a micșorat de-a lungul deceniului cu 21%.

Tabelul 4. Numărul studenților români

Forma de învățământ	Studenți români				
	1981	1985	1986	1987	1988
Zi	6464	5556	5304	5177	5162
Fără frecvență	1615	1309	1584	1798	2001
Seral	75	210	333	384	383

Surse: Arhiva Universității din București, fond Secretariat.rectorat, registrele:
Instrucțiuni 110-171/1980 și 1988, sesiune de examene, nenumotate.

Numărul studenților străini în Universitatea din București a cunoscut, de asemenea, un declin puternic. În ultima parte a anilor 1980, de la un an universitar la altul, numărul de studenți străini este tot mai mic, la sfârșitul deceniului cifrându-se, în anul universitar 1988/1989, la numai 136 de studenți.

Tabelul 5. Numărul studenților străini

Forma de învățământ/Facultatea	Studenți străini			
	1985	1986	1987	1988
Zi	219	163	162	136
Matematică	13	7	7	9
Fizică	21	9	10	10
Biologie-Geografie-Geologie	66	30	19	15
Istorie-Filosofie	12	17	18	16
Drept	45	41	48	38
Filologie	62	59	60	48

Sursa: Arhiva Universității din București,
fond Secretariat/Rectorat Registrul instrucțiuni 1988, nenumotat

Explicația trebuie, desigur, căutată în politica de investiții a statului român, care nu mai alocă sume pentru bursele plătite studenților străini. Încă din propunerile făcute de ministrul învățământului, Aneta Spornic, pentru primirea la studii în R.S.R.

¹⁹ Este vorba despre Facultatea de Istorie – Filosofie rezultată prin comasarea din 1977 a vechilor facultăți de istorie și filosofie. La începuturile existenței sale, între anii 1977-1981, nu a existat învățământul fără frecvență la nici una dintre specializări. Abia în anul universitar 1982/1983 pentru specializarea filosofie – istorie s-a introdus și forma de învățământ fără frecvență. În anul universitar 1985/1986 s-a schimbat configurația specializărilor din cadrul Facultății de Istorie Filosofie în sensul că s-a introdus învățământul fără frecvență la specializarea istorie-filosofie și a dispărut de la specializarea filosofie-istorie.

a tinerilor străini pentru anul universitar 1981/1982, se poate vedea tendința de scădere a numărului de burse acordate de statul român studenților străini²⁰. Totodată se majorau cu 10% taxele plătite de studenții străini²¹, veniți la studii cu plata taxelor în valută liber convertibilă, începând cu anul universitar 1981/1982. Țările de proveniență ale studenților străini, veniți în România erau, în ordinea descrescătoare a numărului de locuri rezervate, următoarele:

Tablelul 6. Țările de proveniență ale studenților străini

NR. CRT.	ȚARA	NR. DE LOCURI
1.	SIRIA	450
2.	GRECIA	400
3.	IORDANIA	400
4.	LIBAN	300
5.	IRAK	250
6.	ISRAEL	250
7.	O.E.P.	250

Sursa: Arhivele Naționale, fond C.C al P.C.R. Agitație și Propagandă, dosar 27/1984, fila 24

Structura pe sexe a studenților din Universitatea din București se poate reconstitui urmărind configurația candidaților admiși în Universitate, precum și cea a absolvenților Universității. Am ales, spre exemplificare, situația candidaților admiși în facultățile Universității din București în anul universitar 1981/1982.

Tablelul 7. Structura pe sexe a studenților din Universitatea din București

Facultatea	Forma de învățământ	Fete		Băieți	
		număr	%	număr	%
Matematică	Zi	122	63,6%	68	36,4
	Seral	1	20%	4	80%
	Fără frecvență	5	17,8%	23	82,2%
Fizică	Zi	139	45,2%	168	54,8%
	Seral	-	0%	13	100%
Biologie	Zi	92	87,6%	13	12,4%
Limbi Străine	Zi	74	67,9%	25	32,1%
Drept	Zi	108	72%	42	28%
	Fără frecvență	38	34,5%	72	65,5%
Istorie-Filosofie	Zi	31	65%	19	35%
Geografie	Zi	39	78%	11	22%
Geologie	Zi	133	44,3%	167	55,7%

Sursa: Arhiva Universității din București.

Fond Secretariat/Rectorat, Registrul 2950/1981, Admitere 1981, nenumerotat

²⁰ Deși pentru anul universitar 1981/1982 propunerile Ministerului Educației și Învățământului aveau în vedere primirea la studii în R.S.R. a unui număr mai mare de studenți străini decât în 1980 (4545 de tineri față de 3208), numărul de burse acordate de statul român scădea de la 775 la 770, mărindu-se în schimb cu 36%, numărul cetățenilor străini, primiți la studii cu plata taxelor în valută liber convertibilă, conform Ministerului Educației și Învățământului, *Propuneri privind primirea la studii în R.S.R. a cetățenilor străini, în anul universitar 1981/1982*, în Arhivele Naționale, fond C.C al P.C.R., Cancelarie, dosar 17/1989, nenumerotat.

²¹ Motivația acestei majorări era creșterea ratei inflației pe plan internațional.

Preponderența fetelor în facultățile cu profil umanist este evidentă conform datelor de mai sus. La învățământul de zi seșizăm, de asemenea, prezența majoritară a fetelor în rândul candidaților admiși în iulie 1981.

Ca proveniență geografică, studenții Universității din București veneau din toate regiunile țării. Pentru exemplificare am ales situația a două facultăți ale Universității – Drept și Matematică – în anii 1980 și am analizat, în funcție de locul nașterii, configurația geografică a absolvenților din promoțiile 1981 și 1985.

Tablelul 8. Regiunile din care proveneau studenții

Regiune geografică	Număr de studenți		1981	1985
	1981	1985	%	%
București	23	29	18	23,8
Transilvania	10	8	8	6,8
Oltenia	25	25	20	21
Moldova	8	5	6,4	4
Muntenia	32	44	25,8	37
Banat	7	4	5	3
Dobrogea	11	3	9	2,5

Sursa: Arhiva Universității din București
 Facultatea de Matematică (Registre repartizări 1981, 1985-1986),
 Facultatea de Drept (Registre matricole 1981 vol. 2, 1985 vol. 1)

Creșterea explozivă a concurenței la admiterea în unele dintre facultățile sale a fost una dintre multele probleme cu care Universitatea din București s-a confruntat sub impactul reducerii cifrei de școlarizare, începând cu anul 1981.

Trebuie menționat aici faptul că scăderea cifrelor de școlarizare pentru învățământul superior universitar, în ultimul deceniu al regimului comunist din România, s-a suprapus pe o creștere demografică semnificativă a populației școlare. Este cunoscut faptul că în anii 1986/1987, respectiv 1987/1988, au candidat pentru admiterea la facultate cohortele de “decrețeii”, generațiile de copii născuți în anii 1967 și 1968, ani considerați, datorită Decretului nr. 770/1966, un vârf al sporului demografic în România²². Cum era firesc, consecința acestei evoluții contradictorii a fost creșterea fără precedent a concurenței la admiterea în învățământul superior, îndeosebi la învățământul universitar, examenul de admitere la facultate devenind, în societatea românească a epocii, un moment de răscruce în viața unui tânăr, traumatizant chiar pentru aceia care doreau să intre la Universitate, datorită concurenței imense²³.

²² Pentru a evidenția sporul populației școlare în România, la un deceniu după măsurile demografice de la sfârșitul anilor 1960, este suficient să menționăm faptul că, dacă în anul școlar 1968/1969, în învățământul primar și gimnazial, populația școlară era de 2.915.910 elevi, în anul școlar 1978/1979 aceeași populație se cifra la 3.423.135 elevi. A se vedea în acest sens N. N. Constantinescu (coord), *op. cit.*, p. 336, capitol realizat de Steliana Perț.

²³ Vezi Mirela Rotaru, *op. cit.*

3. Dinamica corpului didactic

Numărul cadrelor didactice al Universității din București a variat, cum era și firesc, în raport cu structura Universității și cu cifrele de școlarizare. Atingând un maxim de 1488 de cadre didactice la începutul anilor 1970²⁴, pe măsură ce comasările și desprinderile de facultăți, precum și scăderea cifrelor de școlarizare s-au agravat în Universitate, corpul didactic s-a redus. Anii 1980 au marcat un declin puternic și în dinamica, sub aspect cantitativ, a corpului profesoral al Universității din București. Voi prezenta în cele ce urmează câteva repere semnificative ale acestei dinamici.

În anul 1981 corpul didactic al Universității bucureștene a fost alcătuit din 1059 de cadre didactice, cu 6 mai puțin decât în anul precedent. Componența corpului didactic a fost următoarea: 128 (12%) profesori universitari, 173 (16,3%) conferențieri, 426 (40,3%) lectori și 332 asistenți (31,4%). Existau 85 de posturi declarate vacante în Universitate, 1 de profesor, 6 de conferențiar, 9 de lector și 69 de asistent. Din păcate, concursurile pentru ocuparea de posturi didactice în Universitate au fost în anii 1980 extrem de puține. Mai figurau în statisticile Universității 37 de posturi rezervate. În anul universitar 1981/1982, și-au continuat activitatea, la propunerea Senatului Universității cadre didactice de o valoare științifică remarcabilă precum: acad. prof. Caius Iacob, prof. dr. doc. Gheorghe Galbura, prof. dr. doc. membru corespondent al acad. Nicolae Botnariuc, acad. prof. Emilian Condurachi, prof. dr. doc. Tudor Popescu, prof. dr. membru corespondent al acad. Zoe Bușulenga, prof. dr. doc. membru corespondent al acad. Alexandru Balaci, prof. dr. doc. Mihai Isbășescu.

La jumătatea deceniului, în anul 1984, situația pe facultăți a corpului didactic din Universitatea din București era următoarea:

Tablel 9. Situația numărului de cadre didactice în Universitatea din București – 1984

Facultatea / Post didactic	Profesor universitar	Conferențiar	Lector	Asistent
Matematică	19	4	6	-
Fizică	13	12	43	45
Biologie	f.d.	f.d.	f.d.	f.d.
Drept	39	8	14	5
Istorie – Filozofie	14	11	14	4
Geologie – Geografie	16	20	41	18
Limba și Literatura Română	14	9	2	2
Limbi și Literaturi străine	4	7	f.d.	f.d.
TOTAL	f.d.	f.d.	f.d.	f.d.

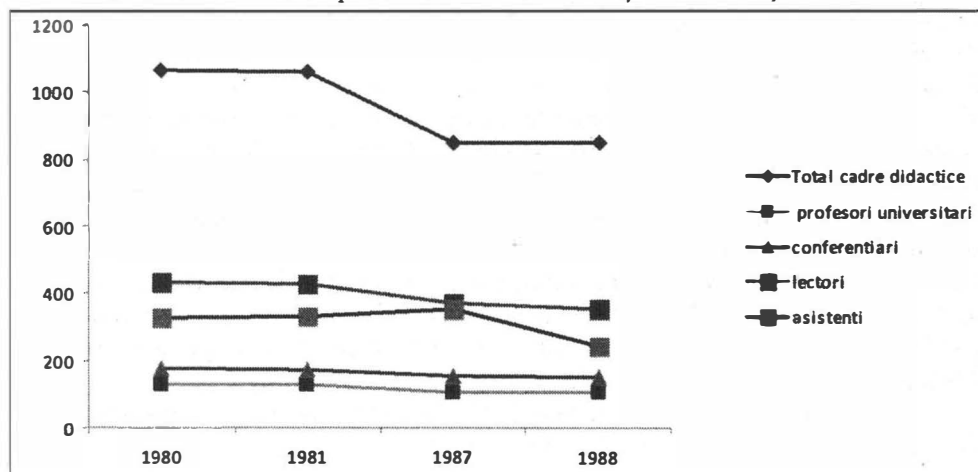
Sursa: Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 1984, Scheme personal didactic, nenumerotat.

²⁴ Conform Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op. cit.*, p. 319.

Comparativ cu anii de început ai deceniului, în partea finală a acestuia numărul de cadre didactice din Universitate a scăzut drastic.

Scăderea corpului didactic din Universitatea din București a fost, de-a lungul anilor 1980, pe total, de 21%, cu o micșorare: de 19%, a numărului de profesori universitari, 13% a numărului de conferențieri și 18% a numărului de lectori. Singura categorie de cadre didactice la care s-a înregistrat o ușoară creștere, de 8,9%, în anul universitar 1988/1989 față de anul precedent a fost cea a asistenților universitari. În comparație însă cu anul 1981, numărul asistenților universitari a scăzut până în anul 1988 cu 28%.

Graficul 4. Dinamica corpului didactic al Universității din București în anii 1980



Sursa: Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrele nr. 153/1980 și 401/1989, *Informare privind activitatea economică-gospodărească pe anul 1988*, anexa nr. 3, nenumerate.

Explicația acestei drastice reduceri a corpului didactic trebuie căutată atât în ceea ce menționăm mai sus ca factori de influențare a dinamicii cadrelor didactice, respectiv comasările, desprinderile de facultăți și scăderea cifrelor de școlarizare, precum și în blocarea posturilor vacante prin pensionare, prin deces, destituire sau emigrări.

Singurele poziții pentru care s-au organizat concursuri de ocupare a posturilor didactice, în anii 1980, au fost cele de asistent și lector universitar, astfel încât s-a ajuns la finele deceniului la o situație în care Universitatea din București era dominată numeric nu de asistenți, ca în 1971, ci de lectori care depășiseră vârsta de 40 de ani, unii chiar și pe cea de 50 de ani²⁵.

Activitatea didactică desfășurată de personalul didactic din învățământul superior era normată, în anii 1980, în funcție de câteva criterii specifice. La

²⁵ Vezi și Ovidiu Bozgan, Bogdan Murgescu (coord.), *op. cit.*, p. 319.

normarea posturilor se ținea cont de prevederile planurilor de învățământ și ale programelor de perfecționare, de numărul studenților de la învățământul de zi, seral și fără frecvență, de numărul cetățenilor străini aflați în anul pregătitor în vederea efectuării de studii în România, precum și de numărul persoanelor înscrise la alte forme de perfecționare organizate de Universitate pentru personalul didactic, dar și de normele unitare de structură pentru unitățile de învățământ superior. La stabilirea formațiilor de studiu, la întocmirea statelor de funcțiuni și de personal didactic, Universitatea asemenea tuturor instituțiilor de învățământ superior din țară, trebuia să aibă în vedere unele criterii specifice.

Normarea posturilor didactice din învățământul superior s-a realizat, în anii 1980, conform unei definiții destul de birocratice a activității academice, care le impunea profesorilor din învățământul superior să lucreze câte 5 zile a câte 8 ore pe zi sau 40 de ore pe săptămână în respectivele instituții de învățământ superior sau în alte locuri de muncă strâns legate de activitatea lor academică²⁶. Activitatea personalului didactic din învățământul superior era compusă din: 16-18 ore de activitate directă cu studenții, doctoranzii, cursanții de la învățământul postuniversitar și de la perfecționare în care erau incluse ore de predare, lucrări practice, proiecte, examene, îndrumarea doctoranzilor, perfecționarea personalului didactic; în cadrul obligației de 16-18 ore pe săptămână erau normate, de regulă 12 ore de curs, seminar, proiecte sau lucrări de laborator. Mai făceau parte din norma personalului didactic 12 ore de activitate de cercetare științifică și proiectare, precum și 6 ore de pregătire în vederea desfășurării activității directe cu studenții și 4-6 ore de alte activități legate de procesul de instruire și educare. Cele 40 de ore pe săptămână erau repartizate conform unui algoritm bine stabilit și trebuiau supuse aprobării conducerii facultății. Indicațiile Ministerului Educației și Învățământului erau să nu se normeze posturi noi, și să nu se transforme cele existente decât în cazuri bine întemeiate și, după încadrarea la maximum a posturilor de la disciplina respectivă. Lista cu noile posturi și cu cele propuse spre transformare însoțite de justificările necesare trebuia prezentată separat. Posturile declarate vacante puteau fi scoase la concurs numai cu aprobarea Ministerului Educației și Învățământului. Instituțiile de învățământ superior trebuiau să înainteze separat propuneri pentru noi catedre și modificarea, unificarea și redistribuirea catedrelor existente, constituite, în medie cu cel puțin 26 de cadre didactice. Vârsta de pensionare a profesorilor și conferențiarilor era de 65 de ani bărbații și 60 de ani femeile. Odată cu propunerile de pensionare a cadrelor didactice, instituțiile de învățământ superior trebuiau să înainteze spre aprobare Ministerului Educației și Învățământului, cu avizele senatului și ale consiliilor profesionale, tabelele nominale cu profesorii și conferențiarii propuși pentru a fi menținuți în funcțiile didactice respective până la vârsta de 70 de ani, însoțite de motivările corespunzătoare. Personalul didactic care împlinise vârsta de 70 de ani nu mai putea fi menținut în

²⁶ Vezi și Jan Sadlak, *op. cit.*, p. 58.

activitate și, obligatoriu trebuia să se pensioneze. La înaintarea statelor de funcțiuni instituțiile de învățământ superior trebuiau să facă și propuneri pentru numirea de profesori și conferențieri consultanți, în condițiile prevăzute de lege²⁷.

Concluziile care se pot desprinde la sfârșitul acestei prezentări, structurate în special pe aspecte cantitative, creionează un tablou sumbru al modului în care criza generală din societatea românească a anilor 1980 a afectat Universitatea din București. Scăderea constantă a fondurilor de investiții pentru dotarea cu materiale didactice, cheltuieli gospodărești, obiecte de inventar și reparații curente și de întreținere, în anii 1980 a atras după sine o deteriorare drastică a condițiilor de viață și de studiu pentru studenții Universității bucureștene. Anul de maximă austeritate, cu cel mai mic buget pe care l-a avut Universitatea din București a fost anul 1984, dar și după acest an creșterile de buget au fost ne semnificative, mărirea cifrei bugetului Universității fiind în 1988 de numai 0,31% față de 1984. Și volumul total al investițiilor în fonduri fixe date în folosința Universității din București a fost într-o permanentă scădere în deceniul care face obiectul acestui studiu. Dacă în anul 1982, volumul investițiilor a fost de 5839 mii de lei (în prețurile anului 1981), aproape de sfârșitul deceniului, în anul 1988, planul de investiții al instituției a însumat doar 4.400 mii de lei, cu 24,65% mai mic. Toate aceste restricții și constrângeri materiale au făcut ca, în desfășurarea revoluției din decembrie 1989, studenții Universității din București să joace un rol foarte important.

Anexa nr. I

Universitatea din București Execuția bugetară pe anul 1988

Nr. crt.	Articolul bugetar	Plan 1988	Realizat 1988	%
15.	Retribuții	68.300	68.293	99,9
16	Impozit	10.222	10.222	100
17	C.A.S.	10.200	10.200	100
18	Practică studenți	1.309	1.309	100
19	Deplasări	450	450	100
20	Anexe	2	2	100
21	Burse	10.399	10.399	100

²⁷ Criteriile privind stabilirea formațiilor de studii și întocmirea statelor de funcții și de personal didactic pentru instituțiile de învățământ superior, pe anul universitar 1980/1981, aprobate în ședința Biroului executiv al Consiliului de conducere al M.E.Î. din 21 mai 1980, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 1980, Instrucțiuni nr. 110-171, 1980-1987, nenumerotat.

Nr. crt.	Articolul bugetar	Plan 1988	Realizat 1988	%
23	Cheltuieli de întreținere	10.989	10.989	100
01	Încălzit	4210	4210	100
02	Apă,	1439	1439	100
03	Poșta, telefon, radio	1145	1145	100
04	Furnituri de birou	43	43	100
05	Materiale pentru curățenie	250	250	100
06	Alte achiziții și prestări servicii	1796	1796	100
07	Materiale	410	410	100
24	Obiecte logistică de mică valoare	309	309	100
25	Reparații curente	5.300	5.300	100
28	Cărți	3	3	100
30	Alte cheltuieli	85	85	100
	TOTAL	119.331	119.320	99,9

Sursa: Universitatea din București, Biroul executiv al Senatului, *Informare privind activitatea economică gospodărească pe anul 1988*, în Arhiva Universității din București, fond Secretariat/Rectorat, registrul nr. 132, Senat, 1988, nenumărat.

ISTORIA PRIMELOR MANUALE DE ISTORIE POSTDECEMBRISTE

Bogdan TEODORESCU*

THE HISTORY OF THE FIRST POST-1989 HISTORY TEXTBOOKS (Abstract)

The author aims to provide a testimony, the first one, as he knows, about the people who published the first post-communist history school textbooks and the circumstances that made this possible in the years 1991-1992. The subject is written now, 25 years since occurred. These three textbooks has ensured continuity of studying history in a confusing time for the Romanian school, before curriculum reform at the mid 90s. Publication of those textbooks produced two waves of appeals, in part justified, between the years 1992-1995, and later, in 1997. The first one, caused by many reasons, including political ones, did not cause short-term expected consequences. The school textbooks in question remained in use until they were replaced using procedures established by financial institutions for education reform, and enjoying support from the ministry. The second wave, however, caused by the change of political power in autumn 1996 associated with this criticism and everything was done in previous years, to launch such new curriculum reform, which they appropriate it then exclusively. Winning or losing, history has been the engine of post-communist restoration school, thus gaining an indisputable priority. The text below is seeking an honest reconstruction of those years, for a more accurate reinstatement of truth in his rights.

Keywords: Education Ministry, education reform, history school books, confession.

„Toți cei pe care împrejurările i-au pus în situația de a participa pentru o vreme la un fapt istoric, ar trebui să-și impună, ca pe o datorie, disciplina mărturisirii. Adevărul, *adevărul-adevărat*, vine mai la urmă, dacă admitem că vine vreodată”¹.

* profesor doctor, Secretar General al SSIR.

¹ Andrei Pleșu, apud Gabriela Adameșteanu, *Anii romantici*, Iași, Editura Polirom, 2014, p. 14.

S-au împlinit recent 25 de ani de la apariția primului manual de istorie post-comunist², și aniversarea, de altfel foarte discretă, obligă, în spiritul celor de mai sus, pe toți cei care au contribuit la apariția sa, la rememorarea acum, într-o altă atmosferă, dominată de calm și luciditate, a oamenilor și împrejurărilor care le-au generat. Este un prilej să le adăugăm și pe celelalte două, în totul fiind trei, celelalte, cu termen de apariție în toamna anului 1992³. Rândurile de mai jos sunt în așteptarea adevărului-adevărat, doar o simplă mărturie, credem totuși utilă⁴, pentru că vine de la cineva direct implicat, și pentru care, mai mulți ani, tot ce s-a întâmplat în învățământul de istorie, nu a fost o lectură de bibliotecă, arhivă sau internet, ci chiar miezul activității sale. Relatarea care urmează se străduiește să rămână în limitele unei depline obiectivități, fără a putea totuși evita unele note de subiectivitate și patetism, pe care poate cititorii noștri vor avea generozitatea să le ierte.

Istoria acestor manuale începe câțiva ani înainte, în vara anului 1987. Cei mai vârstnici își amintesc că pe atunci România se apropia de punctul maxim al unei crize de mare complexitate. În absența unei soluții simple și eficiente, acceptate de toată lumea, conducerea de partid era convinsă că ceea ce ne lipsește este o reevaluare a istoriei de la Burebista la Congresul al XIV-lea care urma, un bun prilej de redimensionare patriotică și ideologică, pentru vremurile complicate pe care le trăiam. Într-o după-amiază fierbinte, cred că la sfârșitul lui iulie, un coleg, profesor la Liceul „Spiru Haret”, Adrian Pascu, m-a chemat la școala unde predă, și, după ce am intrat în cabinetul de istorie, m-a întrebat, cu un aer conspirativ, dacă aş putea să scriu câteva lecții de istorie a României, ca și cum le-aş predă la clasă. Îl cunoșteam destul de bine, de câțiva ani era metodistul catedrei de istorie a sectorului 2, lucrasem împreună, și știam că nu obișnuiește să ofere detalii atunci când te solicită. Am acceptat fără alte comentarii, în câteva zile, le-am scris, și, bine-nțeles, i le-am înmănat.

² Mihai Manea, Adrian Pascu, Bogdan Teodorescu, *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri până la revoluția din 1821*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991; mai jos se va cita Manea, Pascu, Teodorescu, *op.cit.*

³ Octavian Cristescu, Vasile Păsăilă, Bogdan Teodorescu, Raluca Toni, *Istoria românilor. Epoca Modernă și Contemporană*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992; mai jos se va cita Cristescu, Păsăilă, Teodorescu, Toni, *op.cit.*, și Mihai Manea, Bogdan Teodorescu, *Istoria românilor de la 1821 la 1989*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992; mai jos se va cita Manea, Teodorescu, *op.cit.*

⁴ Din păcate, reconstituirea noastră a fost îngreunată de absența multor surse esențiale, parte risipite, parte încă necatalogate în arhiva Ministerului Educației, deci, indisponibile cercetării. Nu ne-am putut folosi nici de publicațiile anilor 1990, colecțiile complete fiind foarte rare. În această situație, a trebuit să recurg la biblioteca și arhiva personală, ambele totuși, incomplete. Toate acestea explică de ce am preferat să numesc „mărturie” micul meu demers, în așteptarea studiilor științifice consacrate școlii românești post-comuniste, pe care tânăra generație nu va ezita să le ducă la capăt. Trebuie să fac, totuși, două precizări. Mărturia mea cuprinde doar fapte incontestabile, cunoscute autorului din implicare directă sau din surse absolut sigure. Am preferat să nu dau numele unor persoane, ci să le precizez doar funcțiile, întrucât, în vâlmășagul anilor '90, acestea au contat. Mi-a fost străină astfel orice dorință de a lăuda sau de a incrimina pe cineva. Susținând ferm un punct de vedere, m-am oprit doar la tumultul scenei, pe care s-au angajat o mulțime de actori, doar o parte cu adevărat relevanți.

În anul următor – 1988, previziunile de mai sus s-au împlinit. Au fost publicate „Tezele din aprilie”, supuse dezbaterii, și la 28 noiembrie, Nicolae Ceaușescu, a ținut o expunere, cum altfel decât „magistrală”. Așteptând Congresul al XIV-lea, care se pregătea, secretarul general făcea un larg excurs în istorie, în spiritul capitolului introductiv al programului partidului din urmă cu 14 ani⁵. Nu lipsea niciunul din locurile comune ale istoriografiei comuniste, „dominația și exploatarea străină, drept cauză a întârzierii formării statului național român”, „mișcarea muncitorească, etapă superioară în lupta revoluționară pentru libertate și dreptate socială”, „Unirea din 1918 – începutul unei ere noi”, și câte altele.

Spre sfârșitul anului 1988, când inspectorii din minister și-au dat seama că va interveni o schimbare în statutul istoriei ca disciplină de studiu, și au evaluat căile de răspuns, a câștigat teren o soluție mai veche: reamenajarea manualelor de istorie națională existente, cu unele schimbări de programă, mai mult sau mai puțin semnificative. Reamintesc că pe atunci istoria României se studia în trei ani consecutivi, a VIII-a, a IX-a și a X-a, evident, în câte două ore săptămânal, și cum aveam să aflu mai târziu, un manual pentru ultima din cele două clase liceale fusese deja alcătuit și aștepta viza Cabinetului Doi. Presant părea însă deocamdată cel pentru clasa a VIII-a, și probabil și în legătură cu lecțiile mai demult solicitate, Adrian Pascu și subsemnatul au ajuns la o întâlnire cu inspectorii. Discuția a fost scurtă. Ni s-a dat la fiecare câte un manual, ediția 1988, având drept autori pe Hadrian Daicoviciu, decedat încă din 1984, Pompiliu Teodor, și un profesor clujean de gimnaziu⁶. Din câte îmi amintesc, ni s-a cerut o corectură (se strecuraseră multe greșeli) și o aducere la zi, după expunerea din noiembrie 1988. Aș adăuga că la capătul unei prime lecturi mi-am dat seama că era nevoie și de o stilizare, întrucât în text intraseră destui neaveniți, care îl făceau, la anumite lecții, ilizibil. Eram în iarna '88-'89, și-am cerut o „foaie de parcurs”, spre a ști cum ne vom organiza. Mi s-a spus doar să lucrăm, vom fi chemați cu rezultatul muncii noastre la momentul oportun. În vara 1989 ne-am întâlnit la mai multe reuniuni profesionale, și, pentru că tot începusem ceva, ne-am gândit într-o după-amiază, când eram împreună cu un coleg mai tânăr, Mihai Manea, să elaborăm împreună o sinteză de istorie națională pentru toți cei dornici să o cunoască. Nu putea fi vorba de un manual, procedurile corespunzătoare erau mult mai complicate, și nu ne erau la îndemână.

Între timp, 1989 a trecut relativ greu, deși în martie se anunțase plata integrală a datoriei externe, în iunie îl comemorasem pe Eminescu la centenarul morții sale, iar odată cu instalarea în vară a primului guvern necomunist în Polonia, devenise evident că sfârșitul regimului comunist nu mai este departe. În România însă, pregătirile pentru al XIV-lea Congres, care s-a deschis în ultima decadă a lui noiembrie, produceau o trepidație ciudată. Recoltele toamnei nu aveau precedent ca mărime, în fabrici și uzine oamenii muncii se întreceau să depășească toate

⁵ *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism*, București, Editura Politică, 1974.

⁶ Hadrian Daicoviciu, Pompiliu Teodor, Ioan Câmpeanu, *Istoria veche și medie a României*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988.

normele, iar în școlile noastre comuniste secretarii cu propagandă nu știau cum să mai acopere toți pereții cu polistiren expandat, pe care să așeze lozincile de laudă pentru realizările mărețe, în cinstea epocalului eveniment.

La numai câteva zile după încheierea Congresului am fost chemați din nou la minister. Acum situația era mai complicată, se cereau fapte, așa cum discutasem deja. Fără a se produce modificări semnificative în programe, manualele urmau a suferi unele ajustări, spre a fi puse în concordanță cu evenimentul care abia se sfârșise. Nu lucrasem cine știe ce, așa că în primele zile ale lui decembrie am făcut un program.

În anul școlar '89-'90, vacanța de iarnă a început mai devreme decât de obicei (probabil unii aveau bănuiele care așteptau confirmarea) și ziua de 16 decembrie m-a găsit pus pe treabă. În săptămâna fatală a lui Ceaușescu ni se ceruse imperativ să aducem zilnic ce lucrasem, de regulă dimineața, și să dictăm unei dactilografe textele ici-colo modificate. Interesant mi s-a părut că inspectorii n-au avut nicio curiozitate să citească, probabil se gândeau că alții vor aviza la momentul potrivit.

În ce mă privea, mă străduisem să dau lecțiilor din manual o minimă claritate, și să îndrept erorile grosolane, evident, datorate celor care, de-a lungul anilor, tot îl aliniaseră la o directivă politică sau alta, și de care autorii, cum am spus, unul – decedat, sunt convins că nici nu aveau vreo cunoștință. Pe măsură ce avansam, începusem să înțeleg de ce profesorul clujean Pompiliu Teodor, celălalt autor, reputat pentru exigență și rigoare, nu mai voia să știe de această carte.

În consecință, am continuat să lucrez. Tulburarea generală din decembrie nu mă găsea nepregătit. Am înțeles imediat că era nevoie și de noi, în marele tumult care avea să urmeze, și că tot ce aveam de făcut era să rămân la masa de lucru, nu atât pentru ceea ce fusese cât mai cu seamă pentru ce avea să vină. Când s-au mai liniștit lucrurile, și s-a putut circula în siguranță, cumva înainte de sfârșitul anului, și de numirea noului ministru, am ajuns din nou acolo de unde plecasem cu numai câteva zile înainte. Inspectorii noștri primiseră probabil garanții că nu vor fi schimbați imediat, și acum erau preocupați de viitorul istoriei în școală. Peste noapte, trecuseră de la buchisirea programului partidului și a „Tezelor din aprilie” la întrebarea dramatică – ce punem pe masa elevilor la reluarea cursurilor, în ianuarie? O „celulă de criză” s-a adunat în grabă, și prima decizie a fost ca până la sfârșitul anului școlar în derulare (1989/1990), istoria comunismului românesc să fie scoasă din programe și manuale. Mi-am dat seama că practicam un joc periculos, și m-am temut o clipă să nu aruncăm, odată cu lăturile, și copilul, dar timpul presa, așa că în cele din urmă s-au acceptat modificările propuse, inclusiv la clasa a X-a, unde cursul se oprea acum la 1948. N-au fost dezbateri, era o voință unanimă să procedăm astfel. Rămâneau însă de discutat soluțiile de ameliorare pentru anii școlari care urmau.

Pe 30 decembrie, dacă e să dăm curs cronologiilor oficiale, a fost numit noul ministru al învățământului, Mihai Șora⁷. Deja septuagenar, cu un prestigiu consolidat

⁷ Ioan Scurtu, Ion Alexandrescu, Ion Bulei, Ion Mamina, *Enciclopedia de istorie a României*, București, Editura Meronia, 2001, p. 160, mai jos se va cita *Enciclopedia de istorie a României*.

de filozof, el avusese o biografie complicată. Spre sfârșitul anilor '40, cu reputația unui intelectual de stânga⁸, venise din Franța în România, unde fusese solicitat să rămână, pentru a întări frontul ideologic al noii puteri, deși ar fi vrut să se întoarcă de unde plecase⁹. Parcuruse mai apoi un lung *cursus honorum*, cu multe funcții în administrația culturii, și fusese, la un moment dat, inclusiv consilierul lui Mircea Malița, în anii când acesta condusese Ministerul Învățământului (1970-1972)¹⁰. „Meditația transcendențială” îi crease o aură de dizident¹¹, și din această poziție se recomanda drept demnitar al noii puteri.

Abia trecuseră sărbătorile Crăciunului și Revelionului, câte vor fi fost pentru fiecare, și în primele zile din ianuarie, evenimentele îmi confirmau cele mai sumbre temeri. Pe 6 ianuarie 1990, într-o sală tumultuoasă, în absența mea, o mulțime înfierbântată îi striga lui Mihai Șora: *scoateți filozofia materialist dialectică, scoateți economia politică marxistă, scoateți socialismul științific*, și la sfârșit, *scoateți și istoria*. Și la toate, domnul ministru răspundea „da”. Din spatele său, profesorul Ioan Scurtu ar fi spus, când a venit rândul disciplinei noastre, „nu”, și, imediat, ministrul s-a conformat. Am aflat toate acestea relativ recent, relatările de presă, așa cum îmi rămăseseră în memorie, vorbind de o hotărâre la care în cele din urmă s-a renunțat, fie pentru că nu a fost luată în serios, fie pentru că, în ce privea istoria, era de-a dreptul scandaloasă¹².

Sprijiuit mai cu seamă pe observații ulterioare, pot spune totuși că și în viitor au continuat să funcționeze două tabere, cea care susținea eliminarea sau diminuarea istoriei, acționând de regulă discret, dar permanent. Primejdia odată trecută, în aprilie 1990, inspectorii de specialitate din minister erau preocupați acum de reorganizarea studiului la această disciplină, și, eventual, de o nouă structură pe clase. În consecință, la sugestia unui grup de profesori, a fost acceptată varianta ciclurilor repetitive la gimnaziu și liceu, cu un curs de istorie universală, eșalonat pe primii doi ani, și cu altul, de aceeași durată, în clasele VII-VIII, respectiv XI-XII pentru istoria românilor.

Aceste reasezări, care au stârnit ulterior vii discuții contradictorii¹³, aveau o singură motivare. Nu era posibil, cel puțin în viitorul apropiat, să se elaboreze și să

⁸ Avea să declare singur în anii senectuții: „dacă aș fi rămas în Franța... probabil aș fi făcut parte din intelectualitatea stângistă... dar în România m-am vindecat de opțiunea mea radical.” Mihai Șora, *Firul ierbii*, 1998, după M. Pleșu, *Argument la dosarul Șora*, în „Dilema Veche”, 663/3-9 noiembrie 2016, p. I.

⁹ V. Tismăneanu, C. Vasile, *Perfectul acrobat. Leonte Răutu, măștile răului*, București, Editura Humanitas, 2008, p. 143.

¹⁰ Virgil Nemoianu, *Episoade cu Mihai Șora*, în „Dilema Veche”, 663/3-9 noiembrie 2016, p. VIII.

¹¹ Elena Ștefoi, *Un transcendențial fericit*, în *ibidem*, p. VII.

¹² Mulțumesc și astfel domnului profesor Ioan Scurtu, care, participant la această reuniune, mi-a confirmat că de fapt, acolo, nu s-a luat nicio decizie, ulterior încredințându-i-se domniei sale, sarcina de a rezolva programele și manualele de istorie care trebuiau restructurate.

¹³ Chiar nemulțumirile unor profesori care au avut în vedere „îngheșuiala” de la clasele V-VI, cu argumentul că acești copii luau pentru prima oară contactul cu istoria universală, fără a dispune de noțiuni de geografie a lumii. Vezi și Mirela Luminița Murgescu, *Istoria din ghiozdan. Memorie și manuale școlare în România anilor 1990*, București, Editura DOMINOR, 2004, p. 17.

fie puse la dispoziția elevilor toate programele și manualele necesare. Așa că s-a găsit o soluție tranzitorie atât pentru istoria universală, cât și istoria românilor, utilizându-se într-o variantă ici-colo revizuită, vechile cărți de istorie școlară pentru clasele V-VII, IX, X, obligatoriu fiind ca atunci când împrejurările o vor permite, dar nu înainte de 1 septembrie 1992, programele și manualele pentru clasele a VIII-a, a XI-a și a XII-a, imperativ noi, să se afle în școli. Era decizia care lansa practic schimbarea noilor curricule, acestea fiind cele dintâi din istoria învățământului post-comunist.

În cele din urmă, pentru anul școlar 1991/1992, s-au comprimat într-unul manualele de clasele V-VI, la a VI-a a rămas cel de la a VII-a, și la a VII-a manualul Daicoviciu¹⁴, iar „problemele fundamentale”¹⁵ de la liceu au coborât din clasele superioare la a IX-a și la a X-a. Pentru celelalte (a VIII-a, a XI-a și a XII-a) a fost găsită, pentru anul școlar 1990/1991, și cum se va vedea, și pentru cel care a urmat, o soluție de forță majoră. La sugestia ministrului Șora, care probabil îndrăgise cartea pe când era elev, la începutul anilor '30, Editura Didactică și Pedagogică a publicat manualul de istorie a românilor semnat de P.P. Panaitescu, având o primă variantă în 1926, după care a cunoscut alte 5 ediții, ultima avizată de minister în 1942¹⁶. Medievalist și slavist eminent, autorul avea și el o biografie încărcată, de-ar fi doar să ne oprim la scurtul său rectorat la Universitatea din București, în vremea legionarilor, și la prezența sa discretă, dar eficace, în grupul istoricilor, care sub comanda lui Mihail Roller edita în anii 50 „Documentele privind istoria României”¹⁷.

Autorul ca autorul, manualul însă consacra peste 200 de pagini Evului Mediu, restul de circa 100 oprindu-se la Marele Război pentru unitate națională și la reformele regelui Ferdinand. Interesant este că, dacă foaia de titlu a exemplarului arăta că această carte urma să fie destinată elevilor din clasa a VIII-a secundară, ceea ce ar coincide cu a XII-a în sistemul nostru, volumul reeditat în 1990 nu avea în vedere în mod special niciun grup de elevi, lăsând să se înțeleagă doar că e bine să fie folosit de toți cei care învață istoria românilor, perioadele mai noi, care, evident, nu intrau în cuprinsul său, fiind valorificate după competența și priceperea fiecărui profesor, prilej de alte frustrări în rândul celor de la catedră¹⁸. Semnificativ pentru confuzia în care se aflau atunci diriguitorii școlii este că prefața cărții a fost semnată de directorul Editurii Didactice și Pedagogice, care o prezenta drept o

¹⁴ Daicoviciu, Teodor, Câmpeanu, *op.cit.*

¹⁵ Academician Ștefan Pascu (coord.), Andras Bodor, Victoriana Bocșăneanu, *Istoria universală. Antică și Medievală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992; Camil Mureșan (coord.), Vasile Cristian, Vasile Vesa, Eugen Vârgolici, *Istoria universală. Modernă și Contemporană*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992. Manualul a fost revizuit pentru ediția din 1993 de prof. univ. Vasile Cristian și de Mihai Manea.

¹⁶ P.P. Panaitescu, *Istoria românilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.

¹⁷ Pentru unele detalii referitoare la biografia lui P.P. Panaitescu în anii 1944-1947 și ulterior, vezi și Bogdan Teodorescu, *Învățământul superior de istorie la București în anii de început ai stalinizării României*, în „Studii și Articole de Istorie”, LXXXII/2015, p. 24, 25.

¹⁸ Ulterior, s-a considerat că respins de profesori, și fără acceptul politic necesar susținerii acestui manual, experimentul a căzut. Mirela Luminița Murgescu, *op.cit.*, p. 12.

inițiativă a instituției pe care o conducea, niciunul dintre funcționarii ministeriali ai momentului neavând curajul să și-l asume¹⁹.

Din fericire nu era numai asta. Discutasem la SSIR (Societatea de Științe Istorice din România) situația de criză a predării istoriei în școala de toate gradele, și decisesem să folosim pentru un ciclu de planuri de lecție revista „Tribuna învățământului”. Inițiativa a fost preluată și de filiala București, care, datorită președintelui, Ioan Scurtu, a publicat trei volume de *Pagini de istorie*, unul punând în valoare calitatea științifică a dascălilor bucureșteni, altul fiind o culegere de proiecte didactice, în fine, cel din urmă, de documente pentru uzul școlii gimnaziale și liceale²⁰.

Îmi dădeam seama încă de pe atunci că pentru o adevărată renaștere a disciplinei noastre era nevoie să fie curățată de toate stereotipurile și locurile comune atât de des repetate în trecut. Mai apoi, această schimbare trebuia însoțită de o curajoasă întoarcere spre adevăr ce nu se putea face decât treptat, și cu multe reevaluări, cele mai dureroase avându-i în vedere pe acei profesioniști ai istoriei, complet compromiși de coabitarea lor cu vechiul regim. În această direcție presa de altfel și o parte importantă a opiniei publice, mințită și manipulată mulți ani, și care acum dorea, în fine, să reaşezăm trecutul pe alte baze, mult mai sănătoase.

Concomitent acționa însă destul de puternic și o altă tendință. Contextul politic post-decembrist s-a arătat de la început tulbure, și noul început al societății românești s-a încărcat nepermis de mult cu reziduurile altor vremuri. În condițiile pluralismului politic, istoria ca disciplină școlară s-a dovedit pentru unii foarte periculoasă. Dreapta avea pe conștiință, din precedentele guvernări interbelice, răzvrătirile sociale ale primei jumătăți a secolului XX, pe care, firesc, dorea să le facă uitate, iar stânga se ferea ca de foc de evaluarea comunismului. Ca să conchidem, nevoia de adevăr avea mulți susținători, dar și destui oponenți, cei mai mulți din umbră, și disputa din jurul noilor manuale avea să confirme unde s-a tras clar o linie de demarcație.

De bine, de rău, anul școlar 1990-1991 putea să înceapă, dar era limpede că provizoriul, pentru prelungirea căruia unii se străduiau în culise, nu mai putea să continue. Nu știu ce i s-a reproșat lui Mihai Șora, dar este cert că, după alegerile prezidențiale și legislative din 20 mai 1990, în guvernul Petre Roman, acum reconfirmat, locul ministrului educației a fost ocupat de profesorul de la Politehnică, Gheorghe Ștefan.²¹ După un filozof urma deci un inginer, și cum am bănuțit de la început, tulburarea și indecizia primelor luni post-decembriste avea toate șansele să lase loc așezării unor structuri de durată, la nivel central, care să dea stabilitate planurilor de învățământ și programelor, acolo unde se impunea chiar, într-o

¹⁹ P.P. Panaitescu, *op.cit.*, p. 3-5.

²⁰ *Pagini de istorie*, București, 1990, vol. I, 1991, vol. II, III.

²¹ *Enciclopedia de istorie a României*, p. 160. Mandatul lui Gheorghe Ștefan începea la 28 iunie 1990. Recent, M. Șora a relatat, într-un interviu, că a demisionat în zilele mineriadei din iunie 1990, după ce primul ministru, Petre Roman, l-ar fi muștrat că a participat la evenimentele din Piața Universității. „Adevărul”, nr. 282/30 decembrie 2016 - 1 ianuarie 2017, p. 10.

viziune nouă. Deși nu a durat decât un an, iar posesorul său a fost în general discret, mandatul noului ministru s-a remarcat prin tendința de a impune, într-un mod nou, autoritatea, și prin eficiență, fiind pe nedrept ignorat.

Asupra a două din reușitele sale va fi vorba și în cele ce urmează. După câteva luni, de permanentă mișcare a unor persoane, în bună măsură competente, dar lipsite de experiență administrativă, în a doua parte a anului 1990 a avut loc o largă restructurare, și a fost alcătuită o nouă organigramă a ministerului. În consecință, s-a constituit Departamentul învățământului preuniversitar, al cărui Serviciu Proiectare Evaluare, care urma a fi recrutat prin mai multe concursuri de competență, primea misiunea de a avansa proiectele de reformă curriculară, ce urmau să dea o nouă imagine școlii. Lansate în ianuarie 1991, s-au prelungit mai apoi în alte două sesiuni – martie și mai, până la completarea tuturor disponibililor.

În primăvara 1991 a fost convocată Comisia Națională de Istorie, cu scopul declarat de a dezbate și adopta noile programe de istorie a românilor pentru clasa a XI-a mai întâi, ulterior pentru a VIII-a și a XII-a, și apoi pentru a desemna autorul/autorii manualelor aferente. Nu voi ezita să repet că întrunirea acestui for de validare a noilor curricule, primele din istoria învățământului românesc post-decembrist, a fost de o importanță capitală pentru disciplina noastră. La momentul respectiv, balanța se înclina în favoarea istoriei, și cei ce au înțeles situația, au activat în consecință.

În martie 1991, după două sesiuni ale concursului pentru inspectori, postul pentru specialitatea noastră nu era încă ocupat. În această situație, șeful Serviciului Proiectare Evaluare, George Enescu, presat de termene precise și de nevoia ca anul școlar 1991/1992 să rezolve problema programelor și manualelor de istorie a românilor, a obținut de la conducerea superioară a ministerului acceptul ca prima reuniune a Comisiei Naționale să se desfășoare în aprilie 1991. Nu știu cum s-a alcătuit, dar probabil pentru a nu fi discuții asupra componenței, au fost acceptați deținătorii de funcții, inspectorii teritoriali aleși la sfârșitul anului trecut, și alții, agreați de conducerea Ministerului, între care și secretarul general interimar al Societății de Științe Istorice.

Prima ședință a fost prezidată de decanul Facultății de Istorie de la Universitatea din București. Deși reuniunea avea obiective precise, discuția s-a scufundat destul de repede în chestiuni teoretice de incontestabilă importanță, dar care, fatalmente, în loc să-i apropie pe participanți, nu putea decât să-i dezbine. După unele opinii, ar fi trebuit să mai așteptăm cu programele și manualele, să-și spună cuvântul și istoricii de profesie, să dezbaterem, și abia atunci, cine știe când, să decidem în mod eficient. Până una alta, să lămurim ce era mai simplu, cum ar fi: ce denumire va avea cursul resuscitat de istorie. Se va numi el cum îi zisese Herodot? Sau în cazul istoriei naționale va trebui să precizăm la cine se referă, la români sau la România? S-a constituit adhoc o majoritate pentru prima variantă, dar nici în această situație nu s-a adoptat nicio decizie, ședința încheindu-se așa cum începuse²².

²² Din nefericire, procesele verbale ale acestor reuniuni fie nu s-au păstrat, fie sunt de negăsit, arhivele Ministerului Învățământului și Științei nefiind deocamdată organizate pentru cercetare.

Prezent la prima dezbatere, autorul acestor rânduri a sperat că lucrurile nu vor rămâne așa, că va urma o nouă convocare, ceea ce s-a și întâmplat, câteva săptămâni mai târziu, când președinția comisiei a fost atribuită profesorului Ioan Scurtu. Știa că se așteptau decizii, așa că de la început el a solicitat programa, a citit-o cu voce tare (nu cred să fi fost multiplicată), și a formulat câteva opinii.

Este momentul să spunem că, fără a fi în totul revoluționar, curriculum-ul de istorie a românilor pentru clasa a XI-a, valabil în perioada de tranziție, aducea noi formulări de teme, și în ansamblu marca o schimbare²³. Programa introducea conceptele de Preistorie de la antropogeneză, la etnogeneza tracilor, și Protoistorie, de la tracia poemelor homerice, până la regatul dac, și Antichitate, pentru vremurile legendare ale lui Burebista și Decebal. Teme speciale erau consacrate aspectelor esențiale ale lumii românești la începuturile Evului Mediu, și ulterior, în secolele XIV-XVI, la lupta pentru neatârnare, precum și faptei și moștenirii lui Mihai Viteazul, dar și sintezei culturale. Secolul al XVIII-lea era cuprins într-un capitol final intitulat „Românii la interferența intereselor a trei imperii”, care încorporea Epoca Fanariotă, lupta de emancipare a românilor din Transilvania, răscoala de la 1784, și mișcarea reformatoare din Principate.

Chiar dacă mai târziu a stârmit destule comentarii, din necesități didactice, autorii au așezat zorii modernității după 1821, din perspectiva autorilor programei, prima temă a curriculei pentru clasa a XII-a fiind, deloc întâmplător, una despre „Descoperirea Occidentului”, după o lungă perioadă de tranziție deschisă de domnia lui Mihai Viteazul. Susțin astfel că, deși uneori nerelevante într-un moment sau altul, de regulă aceste porți între epoci fiind stabilite și din rațiuni politice, școala are nevoie de o compartimentare cronologică, și e de preferat una discutabilă decât niciuna.

Asupra timpului în care a fost alcătuită programa pentru clasa a XI-a mai este încă de discutat (în cursul anului 1990, în vremea vechilor inspectori, sau în primăvara 1991), este cert că rolul principal în elaborare a revenit lui Adrian Pascu, în situația în care și autorul acestor rânduri a fost consultat și și-a spus cuvântul, dar asta mai târziu, undeva în martie-aprilie 1991, când textul era deja alcătuit. În mod cert, în freamătul premergător primei ședințe a Comisiei Naționale, la sugestia directorului Vasile Teodorescu, programa a fost prezentată de cel ce o alcătuisese, împreună cu subsemnatul, Secretarului de Stat al Departamentului preuniversitar. Cu unele observații, programa a trecut în această formă fiind prezentată reuniunilor din aprilie despre care am vorbit.

În cursul acestei ședințe, programa fost acceptată, cu câteva corecții, și s-a trecut la a doua chestiune: cine să alcătuiască manualul? Îndemnul a fost adresat mai întâi celor prezenți, sub rezerva că se va face și un apel public, prin inspectorii participanți, lăsându-se timp de gândire și de acțiune vreme de o lună. În liniștea apăsătoare care se prăvălise peste noi mi-am dat seama că o nouă tergiversare ar fi

²³ O primă variantă, în „Programele de istorie pentru învățământul liceal, valabile în perioada de tranziție”, f.a., publicația Ministerului Învățământului, și ulterior, în „Programa de istorie pentru liceu” (valabilă în perioada de tranziție), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

putut fi de rău-augur, și aducându-mi aminte de proiectul nostru mai vechi, am promis că împreună cu Adrian Pascu și Mihai Manea, echipa constituită cu doi ani în urmă, ni-l vom asuma noi. În sprijinul ofertei mele era prezența în echipă a autorului programei, dar și dorința celorlalți de a participa la această lucrare, și convingerea unanimă că îi putem face față. Comisia s-a arătat de acord cu o mare ușurare, dar profesorul Scurtu a insistat să luăm decizia finală după o lună, între timp însă, cei care se angajaseră fiind bine a trece la treabă încă de a doua zi.

În anii următori s-a discutat mult despre calificarea noastră și dacă eram cu adevărat pregătiți pentru o responsabilitate atât de mare, că, incontestabil, curajul nu ne lipsea. Am să spun aici doar că cei doi colegi ai mei, deși de vârste diferite, se numărau printre cei mai buni profesori din învățământul preuniversitar de istorie, deja recunoscuți ca atare. Adrian Pascu se bucura și de notorietate, dar Mihai Manea, încă foarte tânăr, era o promisiune strălucitoare.

Cel dintâi pregătea o teză de doctorat, pe care, din păcate, nu știu să o fi susținut vreodată, dar publicase deja la Editura Dacia din Cluj o monografie despre pașoptistul ardelean Axente Sever, cu o prefață mai mult decât binevoitoare a academicianului Ștefan Pascu²⁴. Nici cel de-al doilea nu era mai prejos, în antecedente și el scrisese și publicase un volum împreună cu mai mulți colegi de facultate, consacrat *Gândirii și mișcării socialiste internaționale în Epoca Modernă*, sub coordonarea profesorului Mircea N. Popa²⁵, și fusese o vreme cercetător științific la Institutul „Nicolae Iorga”. Despre cel de-al treilea vom spune doar că ani de zile fusese secretar de redacție la revista SAI (Studii și Articole de Istorie) a SSIR, unde publicase mai cu seamă didactică, și că obținuse, în 1984, titlul de doctor în științe istorice cu o teză despre domnia lui Matei Basarab²⁶.

Aș dori, de asemeni, pentru a răspunde încă odată multelor întrebări care s-au pus de-a lungul timpului pe acest subiect, că anunțul pe care l-am făcut în Comisia Națională nu a urmat vreunei înțelegeri prealabile, nici cu persoane din conducerea ministerului, nici cu președintele reuniunii, despre care am aflat abia în cursul ședinței, și că, în consecință, lucrarea a fost realizată fără nicio condiționare, deci, că nimeni nu a sugerat în vreun fel autorilor ce și cum să scrie o lecție sau alta. Și, în cele din urmă, în aprilie 1991, propunătorul nu avea nicio funcție oficială în minister, fiind, ca și colegii săi, un simplu profesor de istorie la o școală liceală din București.

Ca să încheiem acest capitol, voi spune doar că în mai multe rânduri am auzit spunându-se și am citit că „autorii și-au asumat o sarcină evident mai dificilă decât o puteau realiza cu forțe proprii în timp util, dornici să inoveze, și temători de

²⁴ Adrian T. Pascu, *Ioan Axente Sever (1821-1906)*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1985.

²⁵ Mircea N. Popa, Lucia Popa, Norocica Cojescu, Mihai Manea, *O istorie a gândirii și mișcării socialiste internaționale în epoca modernă*, București, Editura Albatros, 1986. Mihai Manea a scris capitolul I, „Plebei și utopie”, pp. 23-56.

²⁶ Caseta redacțională S.A.I., XLV-XLVI, 1982; „Politica internă a domniei în epoca lui Matei Basarab”, lucrare susținută la Institutul de Istorie „N. Iorga” la 12 octombrie 1984, din care s-au publicat câteva capitole în diverse reviste de specialitate în anii 1990.

a nu fi acuzați că nu știu carte”²⁷. Nu am acum, după atâția ani, nici o dorință de a contrazice pe nimeni, și poate că cei care s-au exprimat așa chiar aveau dreptate. Dar faptul de a te înhăma la o asemenea responsabilitate, într-o situație excepțională, cred că spune ceva, poate nu atât despre produsul lucrării noastre, cât mai cu seamă despre cei care, știindu-și bine limitele, au îndrăznit să o facă.

Desigur, pentru că lucrarea avea un termen de predare presant – 1 septembrie 1991, a trebuit să ne grăbim, așa că în lunile aprilie, cât mai rămăsese, și mai, ne-am organizat cât am putut mai bine. După ce oferta a fost acceptată, am convenit să împărțim temele programei pe lecții, și să stabilim câte anume revin fiecăruia. Deși lucra la o teză de istorie modernă, marea pasiune a lui Adrian Pascu era Preistoria și Istoria Veche, așa că acestea i-au revenit fără alte discuții. Pe autorul acestui text, teza de doctorat îl recomanda pentru subiectele de istorie medie, iar Mihai Manea, și el modernist, se alegea cu secolul al XVIII-lea românesc, rămânând să-și ia partea leului din volumul următor, la care, de ce să mă ascund, mă gândisem de la început.

O problemă rezolvată repede a fost cea cronologică. Dacă istoria veche avea contururi relativ bine stabilite, și istoria medie la fel, am discutat mai mult despre începuturile modernității, acceptând la final o lungă perioadă de tranziție de la medieval la modern, cum sugera deja istoriografia noastră, cu o intrare mai decisă în modernitate, odată cu mișcarea lui Tudor Vladimirescu. Rezulta, deci, că primul volum trebuia să se încheie la 1821, după ce începuse, „în cele mai vechi timpuri”. În introducere, scrisă de Adrian Pascu, acesta considera modernitatea ca un bloc compact, deschis de „vremelnica împlinire istorică a lui Mihai Viteazul” și continua până la 1 decembrie 1918, adică „atâta timp cât unirea tuturor românilor rămâne un ideal”. În fine, contemporaneitatea era subdivizată în mai multe perioade, ultima deschisă în decembrie 1989, când se reconsiderau pluralismul politic și tranziția spre economia de piață, având drept țintă împlinirea societății civile și a statului de drept, și unirea cu românii de peste Prut.²⁸

Manualul astfel constituit cuprindea teme noi precum unitatea medievală românească, ceea ce ne obliga să evaluăm, într-un mod nou, toate apropierea economice, politice, și nu în ultimul rând culturale, din secolul lui Petru Rareș, considerat într-o mai veche tradiție istorică un precursor al lui Mihai Viteazul. Capitole distincte au fost de asemeni destinate studiului instituțiilor medievale și vieții cotidiene, în toate dorindu-se, pe cât posibil, o altă înfățișare, pentru o istorie demult știută, mai cu seamă în aspectele ei patetice, și efemer triumfătoare.

După trecerea unui sfert de secol și lectura reînnoită a acestor texte, unii și-ar putea închipui că au fost rodul unor strădanii colective, că ne-am consultat în toate cele, că am înroșit liniile telefonice pentru a ne pune de acord pe un subiect sau altul, că odată elaborate, paginile ce reveneau fiecăruia au circulat încrucișat, că

²⁷ Damian Hurezeanu, *Însemnări despre manualele pentru clasele XI-XII*, în „Xenopoliana”, III, 1995, I-IV, p. 137.

²⁸ Manea, Pascu, Teodorescu, *op.cit.*, pp. 8, 9.

s-au făcut observații care au declanșat discuții contradictorii, și abia la concluzii s-a dat bunul de tipar. Nimic din toate acestea nu s-a întâmplat.

Toți trei eram foarte ocupați, și lucram pentru manual în zilele libere, cel mult 1-2 ore în celelalte. Ne-a stăpânit însă pe toți în vremea aceea un simț al datoriei împlinite, o mare încredere a fiecăruia în ceilalți, și o nedezmințită solidaritate. Chiar dacă ne-am făcut și reproșuri, în atitudinea publică niciunul dintre noi nu s-a dezis, și nici n-a incriminat ce-a scris celălalt, lucrarea, în întregimea ei, fiind egal asumată de toți.

Nu știu, dar e posibil ca Adrian Pascu să fi avut o parte din lecții deja scrise. Mihai Manea poate se gândise și lucrase pentru manualul următor, pentru clasa a XI-a însă cred că și-a scris atunci textele. Eu nu scrisesem nimic, și a trebuit, mai mult sau mai puțin organizat, să o iau de la zero. Am lucrat deci intens, din mai până la sfârșitul lui august, peste evenimente mai mari sau mai mici, și împotriva altor obligații asumate în răstimp (secretar general al SSIR în aprilie, și din toamnă – inspector de specialitate în Ministerul Educației), neputându-mi dezlipi gândul de la ce aveam de făcut aproape tot timpul. În iulie, pentru o scurtă perioadă, am ajuns la Suceava, și mai apoi în Moldova de peste Prut, și îmi amintesc că în deplasările de ici-colo scoteam din geantă lecțiile scrise, și le stilizam, complet neatent la tot ce se întâmpla în jurul meu.

Câteva principii ne-au însoțit totuși pe toți, pe întreaga durată a redactării. Mai întâi am încercat să reconectăm manualul cu marea tradiție a istoriografiei române din secolele XIX-XX, inclusiv cu opere și autori, sistematic ocultate de vechiul regim, precum G. Brătianu, și, mai aproape de noi, Vlad Georgescu, autorul unei sinteze de istorie națională, scrisă și publicată în exil²⁹, a cărei lectură a fost pentru mine o adevărată revelație. Multele citate din mai toți marii autori, adăugate lecțiilor, au fost doar un pretext pentru a stimula interesul elevilor, spre alte orizonturi culturale, poate abia întrezărite în paginile acestei cărți.

Deși trecuseră abia doi ani de la căderea comunismului, nimeni nu se grăbea să scrie istorii scurte sau lungi, sincere sau mincinoase, și câte vor mai fi fost. Eram conștienți că defrișăm primii terenul, ceea ce a avut două consecințe: ne-am lăsat duși uneori dincolo de limitele unui manual, care trebuie să fie clar și concis, și am alunecat în divagații inutile, ca să nu mai vorbim de obligația de a da într-o asemenea carte numai rezultate unanim acceptate, și nu interpretări personale, nu întotdeauna validate de cercetători și experți. Nu am fost scutiți nici de parada de erudiție, ceea ce a făcut unele pagini stufoase. Ne-am îngăduit această libertate și pentru că știam că se negocia un împrumut cu Banca Mondială pentru reforma curriculară. Participasem la câteva întruniri cu reprezentanții înaltului for financiar, și remarcasem că se dorea obținerea cât mai rapidă a banilor. În acest context, destinația acestui manual și a celor două care au urmat era clară, unica lor menire era să servească școlii nu mai mult decât câțiva ani, după care venea rândul

²⁹ Vlad Georgescu, *Istoria românilor de la origini până în zilele noastre*, ediția a II-a revizuită și adăugită, Munchen, 1989.

manualelor alternative (opționale), rezultate dintr-o licitație, având drept criteriu major competența autorilor.

Credeam, deci, că menirea noastră era doar să umplem un gol trecător, și din acest motiv manualele au fost scrise și în ideea de a fi de folos mai cu seamă profesorilor și mai puțin elevilor. Nu este vina autorilor că în cele din urmă, și în consecința înțelegerilor cu forurile financiare internaționale care au impus un calendar al reformei, schimbarea lor a fost amânată, producându-se, practic, după 7-8 ani, la o distanță în timp mai mare decât se preconizase inițial.

S-a discutat mult în anii următori despre proporțiile acestor cărți școlare, cel pentru clasa a XI-a, cu cronologii și dicționar de termeni apropiindu-se de 400 de pagini. Lucrând fiecare pe cont propriu, și sub presiunea timpului, ne-am trezit la un moment dat că volumul muncii noastre excede dimensiunile obișnuite ale unui manual. Adrian Pascu venise cu 150 de pagini și, convins că a scris cartea vieții sale, nu dorea să renunțe la niciun rând. Conștient că și partea mea e foarte importantă, scrisesem și eu peste 150 de pagini, restul, revenind, firesc, lui Mihai Manea. În mod normal, ar fi trebuit să schimbăm între noi textele, și să reducem dimensiunile, acolo unde era totuși prea mult. A fost o încercare, și sub presiunea unui referat (scris de doamna profesor Ligia Bârză), dar Adrian Pascu nici n-a vrut să audă. Eram deja la începutul lui septembrie 1991, și, de-acum, inspector fiind, purtam răspunderea apariției cărții. În fiecare zi eram întrebat ce se întâmplă, presa dădea și ea târcoale, am mers cu ce aveam, și așa am ajuns – e drept, la jumătatea lui octombrie, la cele 400 de pagini știute.

Probleme au fost și cu tiparul. Editura Didactică și Pedagogică aparținea Ministerului, dar lectura manuscrisului nu făcuse plăcere prea mare șefilor de redacție, și nici directorului instituției. Venind să văd cum mergea treaba, eram întâmpinat pe culoare cu întrebări care ascundeau mici amenințări de genul: *de ce Matei Corvin este Matia, și de ce nu se spune răspicat că este român, de ce viziunea asupra feudalismului este idilică, atâta vreme cât „noi” știm că a fost o epocă de crâncenă oprinare socială, de ce răscoala de la Bobâlna și războiul țărănesc condus de Doja sunt atât de estompate*, judecata referenților fiind o blândă mângâiere pe lângă solicitările acestor cenzori neoficiali. Mai târziu, dealtfel, directorul EDP ne-a spus că n-ar fi tipărit în ruptul capului cartea dacă numele unui reprezentant al ministerului n-ar fi fost pe copertă.

Întâmplarea a făcut să iau prima dată în mână manualul pentru clasa a XI-a în timpul unei deplasări în Argeș, la un liceu din Pitești. Deși supravegheasem îndeaproape tipărirea, lipsisem din București la momentul apariției exemplarelor semnă, și firesc, fusesem ignorat. Câteva zile mai târziu l-am descoperit într-o cancelarie liceală la un coleg care tocmai îl primise și îl cerceta cu o foarte mare atenție. Am reținut atunci dubla impresie pe care i-o făcuse cartea, împărțându-mi-o sincer, imediat: *e bine că, în fine, avem după ce se predăm, dar mi se pare totuși că e prea mult.*

Și în această împrejurare, ca și în altele, în lungi discuții cu colegii, sau în articole publicate în revista SAI sau în „Tribuna Învățământului”,³⁰ n-am obosit să spun că textele din această carte nu sunt obligatorii, că reprezintă doar o sursă de informații puse la dispoziția profesorilor, doar pentru ca și unii și alții să aleagă ce-i interesează, potrivit nivelului lor de cunoștințe, și nevoilor generale ale clasei. În anul școlar 1991/1992, la clasa a VII-a, s-a utilizat manualul Daicoviciu, și la a VIII-a și a XII-a, manualul Panaitescu, opțional, pe o programă care studia istoria românilor de la Antichitate până în prezent.³¹

Îmi dădusem seama însă că, raportat la o perioadă îndepărtată a istoriei, primul nostru manual nu putea să suscite interesul ce urma a fi arătat celui de-al doilea, așa că, oarecum avizat, am procedat în consecință. În vreme ce se încheiau pregătirile pentru prima carte, Comisia Națională era convocată spre a dezbate și aproba programele la istorie pentru clasele a VIII-a și a XII-a, și a desemna, după procedura anului anterior, autorii viitoarelor manuale.

Curriculum-ul pentru clasa a VIII-a era cunva construit într-o linie tradițională, narând firul marilor evenimente de la „revoluția” din 1821, până la criza regimului comunist, cele petrecute în decembrie 1989 fiind considerate simplu „evenimente”, urmate, firesc, de instaurarea cadrului politic democratic.³²

Pentru clasa a XII-a, însă, în strânsă relație cu ce făcuse în antecedente, Adrian Pascu montase o sumă de titluri care dădeau programei o tentă nouă: procesul revoluționar din zorii modernității era urmărit pe întreaga sa durată, de la 1821 la 1848, sub un singur generic, ceea ce era valabil și pentru modernitatea românească, și pentru statul național. În fine, pentru epoca atât de fastă a lui Carol I se preferase un titlu neutru: „România la răscrucea secolelor XIX-XX”, pentru încheiere fiind ales titlul „Regimurile dictatoriale și totalitare”, ultima temă având același conținut și aceeași formă ca și precedenta pentru clasa a VIII-a. Eram la începutul anilor '90 și am evitat să încercăm cursul de istorie cu un subiect referitor la realitatea imediată, încă tulbură și greu previzibilă.³³

După cele întâmplate cu un an în urmă, devenise evident că aprobarea celor două programe avea să fie o simplă formalitate. Rămânea însă a fi aleși autorii manualelor. Profesorul Scurtu, președintele Comisiei Naționale, și-ar fi dorit alții, și încă odată un termen pentru colectarea candidaturilor. Știam însă din experiența anterioară că, din varii motive, lumea nu va da năvală, așa că, la curent fiind cu dorința autorilor precedentului manual, și de ce să nu o spun, și a mea, să continuăm, am ezitat pentru moment să fac prima ofertă, așteptând cu răbdare și concurența. La trecerea timpului sorocit, situația era următoarea: pentru manualul de clasa a VIII-a nu accesase nimeni, iar la clasa a XII-a se înscrieseră un coleg de

³⁰ Bogdan Teodorescu, *Prezent și viitor în învățământul preuniversitar de istorie*, în „Tribuna Învățământului”, III/43, 26 octombrie 1992, p. 5.

³¹ *Programele de istorie pentru gimnaziu, valabile în perioada de tranziție*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991.

³² *Ibidem*, 1992.

³³ *Programele de istorie pentru liceu*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

la Călărași, dar cu o singură temă, pe care ne-a și trimis-o, în ideea că la aceasta se rezumă întreaga sa contribuție.

I-am explicat profesorului Scurtu că nu putem transforma această atât de așteptată carte de școală într-o culegere de texte adunate de la cine știe câți autori, și că este de bun-simț să încredințăm cele două manuale unor echipe de profesioniști, pe care, în prealabil, avusesem grijă să le contactez și să le obțin acceptul.

Pentru clasa a VIII-a m-am gândit la un grup alcătuit din profesori de prestigiu, recunoscuți, dar și la un cercetător din cea mai tânără generație. Am ajuns astfel, pe rând, la Raluca Toni, care lucra, și atunci, ca și azi, la Institutul de Istorie „Nicolae Iorga”, recomandată mai cu seamă de bunele ei rezultate din perioada studiilor universitare, și la colegii Octavian Cristescu, de la Liceul „Iulia Hașdeu”, pe care îl știam de la S.A.I., membru important al echipei de autori a profesorului Iordănescu, și Vasile Păsăilă, de la Școala Normală³⁴.

Ne-am întâlnit să discutăm cum se vor împărți lecțiile, și, la final, tema despre regimul comunist a rămas descoperită. Aveam răspunderea manualelor, și îmi venea greu să las altora sarcina cea mai ingrată. Știam de la început că ultimele pagini vor fi și cele mai citite, și, deși eram departe de a fi un specialist, am considerat că cei 45 de ani de comunism pe care îi trăisem de la început și până la sfârșit îmi ofereau o bună expertiză, așa că n-am ezitat.

La manualul pentru a XII-a, lucrurile s-au legat mai greu. Mihai Manea și-a asumat practic 80% din lucrare, și fără vorbă multă și infinite lamentații, și-a încheiat munca la termenul stabilit. Adrian Pascu, care avea pe masă o teză de doctorat de istorie modernă, era supra-calificat să asume întreg secolul XIX. Fie pentru că îi era greu să se mobilizeze din nou, fie pentru că avea alte probleme, colaborarea cu el a fost foarte dificilă, și întârzierile (mai bine de două luni după începerea școlii) i s-au datorat și lui.

Cunoșteam deja atmosfera din Editura Didactică și Pedagogică, și, cum mă așteptam la multe reproșuri scrâșnite, am ales să particip și la realizarea acestui manual, ca o garanție că el va fi publicat. În consecință, am preluat câteva teme preferate: „Societatea românească între cele două revoluții”, cedată de Adrian Pascu, „Domnia lui Cuza” și „Politica externă în Interbelic”.

Rămânea totuși un subiect pentru care nu aveam amatori, și o șansă extraordinară ne-a scos în cale la cursurile de vară ale S.S.I.R. de la Brașov, în iulie 1992, o cercetătoare de la Institutul de Istorie a Artei, doamna Alina Șerbu, care, după multe insistențe, ne-a dat o lună mai târziu „Viziunea culturală românească” (în interbelic). Tot atunci, și ulterior în septembrie, Adrian Pascu a intrat într-o perioadă complicată, și, la final, tot ce am obținut de la el au fost doar trei lecții. Am fost obligați deci să ne reorganizăm, și alte trei teme au fost din nou împărțite³⁵.

Începuse bine anul școlar 1992/1993, ziarele vuiiau că singurul manual care lipsește este cel de Istoria românilor pentru clasa a XII-a, și odată intrat pe poarta

³⁴ Cristescu, Păsăilă, Teodorescu, Toni, *op.cit.*

³⁵ Manea, Teodorescu, *op.cit.*, p. 2.

ministerului eram invitat la cabinetul ministrului (Mihai Golu) să dau raportul. *Ce s-a mai făcut, când apare, totuși.* Între timp, la E.D.P. înfloreau alte întrebări capitale: *de ce monarhia are un spațiu atât de extins, ce s-a întâmplat cu grevele de la Grivița, este doamna Lupescu un personaj istoric peste care nu se poate trece, și câte și mai câte.*

Ajunsesem la 1 noiembrie, nici zelul șefului instituției nu mai era la cotele înalte din septembrie, știind că se pregătea la sfârșitul lunii un nou guvern, obosise și presa, și așteptam de la o zi la alta să văd cartea tipărită. Când, într-o bună dimineață, 5-6 noiembrie posibil, redactorul Virgil Smârcea, altfel fire visătoare, și îndeobște indiferentă la accidente de viață, a apărut tulburat în ușa biroului meu, ca să-mi spună, cu vocea gătită de emoție, că nu mai are ilustrațiile.

Pe atunci, când redactarea unei cărți nu se făcea pe calculator, se tipărea mai întâi textul și mai apoi, în spațiile potrivite, se așezau fotografiile. Cu o lună în urmă, Mihai Manea colectase toate imaginile necesare volumului, și, în prezența mea, le înmânase celui mai sus numit, care le depozitase într-un fișet încăpător. Am trecut strada, și am ajuns la locul cu pricina. Într-adevăr, prețioasele poze nu mai erau acolo.

La situații limită, se cer soluții limită. Am convocat toate persoanele disponibile, și le-am cerut imperativ – nici pe mine nu m-am cruțat, ca în 24 de ore, după ce-și vor fi răscolit bibliotecile, să aducă toate cărțile cu ilustrații de folos, să le trimitem cât mai repede în tipografie, și să încheiem volumul. S-a umplut un sac, cred că tot Mihai Manea a pus în ordine tot ce s-a găsit, și, în jurul datei de 15 noiembrie, cred că într-una din ultimele sale zile în minister, Mihai Golu a văzut manualul apărut.

Am insistat asupra acestui detaliu, pentru a introduce în discuție o altă legendă, din păcate, cum se va vedea, foarte persistentă. 10 ani mai târziu, când aceste cărți ieșiseră de multă vreme din uz, la un simpozion dedicat unui cu totul alt subiect, un distins profesor universitar s-a încriș la cuvânt cu o intervenție despre ilustrațiile manualelor de-a XII-a din anii '90. După cercetări îndelungate, și foarte minuțioase, vorbitorul constatase că așezarea lor în pagină, deloc aleatorie, răspunde unui cod secret, care rămâne încă obscur. Pentru că mă aflam la fața locului, l-am confirmat, spunându-i că la noi, brambureala generală și indiferența față de rezultatele muncii, mai ales atunci când este colectivă, (ca să nu spun mai mult), sunt cele mai oportune coduri secrete. În toamna târzie a anului 1992 puteam considera că epoca de tranziție era încheiată. După aproape trei ani, reușisem să producem trei manuale pentru istoria românilor, care, peste toate limitele lor, erau altceva decât precedentele comuniste, revăzusem, într-o formă convenabilă manualele de istorie universală, și cum o vor arăta evenimentele, eram pregătiți să declanșăm viitoarea reformă curriculară care nu va întârzia.

Criticii noștri s-au împărțit de la început în mai multe categorii. Voi începe, firec, cu cei pentru care nu am decât mulțumiri, pentru că au folosit prilejul pentru a deschide o dezbatere despre școala românească și despre modul în care ar trebui predată istoria, adevărați profesioniști ai istoriei, pentru care am toată considerația,

buna lor credință fiind deasupra oricărei îndoieli. Cel dintâi, profesorul Lucian Boia, își comunica opiniile despre manualul pentru clasa a VIII-a într-un serial de zece numere în publicația „Cotidianul”, sub genericul *Cum învață istoria copiii noștri* (24 noiembrie 1992 – 2 februarie 1993)³⁶. O să rețin doar o formulare din preambul, în care autorul apreciază că „nu a căutat cu orice preț deficiențe sau interpretări discutabile, într-un manual care, în linii mari este decent și echilibrat, cât pentru a încerca formularea unor puncte de vedere în procesul atât de necesar de regândire a istoriei noastre recente”. Îmi aduc aminte, fără a fi găsit relatarea din presă, și de o masă rotundă, organizată de publicația „Tineretul liber” în ianuarie 1993, la Facultatea de Istorie din București, cu destule critici, în bună măsură justificate, dar formulate cu decență, și fără incriminarea unuia sau altuia dintre autori.

În același timp, discuția despre recent apărutele manuale, intra și în atenția ziarelor de partid. În „Dreptatea”, sub semnătura lui Ilie Păunescu, se considera că recent apăruta Istorie a românilor pentru clasa a VIII-a a fost concepută de „epigonii lui Roller”³⁷. Capitolul despre „Etapa 23 august 1944 – 31 decembrie 1947”, de care răspunde „un oarecare domn Bogdan Teodorescu, este un model de manipulare, dozări tendențioase ale materialului, și falsuri istorice calificate”. Un asemenea cumul de vinovății cerea un adevărat maestru, ceea ce persoana demascată nu era și nici n-a fost vreodată. Ultima frază a comentariului ar fi trebuit să răspundă și marii întrebări: de ce toate cele de mai sus? Autorul articolului o spune pe șleau: e clar că omul nostru dorește o avansare, și atunci servește pe cine trebuie.

Dacă „Dreptatea” ne reproșă că nu am pus corect în pagină eforturile anticomuniste ale Partidului Național Țărănist, presa de stânga, în speță ziarul „Vreamea”, ne acuza că batjocorim opera comuniștilor³⁸. Același autor incriminat și în „Dreptatea” (desigur, pentru că era „șeful”) „practică o tehnică șmecherească”, „îi miroase totul”, „săvârșește o sută de falsuri într-o singură frază”. Las de o parte acuzele de incultură (la urma urmelor, nu știm niciodată cât am vrea), dar cele de necinste, și în ultimă instanță de interesată orbire politică sunt parcă prea mult. Și toate, doar pe o jumătate de pagină de ziar. Interesant este că, deși veneau din colțuri opuse ale eșicherului politic, cele două articole aveau titluri care trebuiau să atragă interesul general. „Atenție, escrocherie intelectuală!” (Eugen Florescu de la „Vreamea”) și „Scandalul manualelor de istorie continuă” (Ilie Păunescu, „Dreptatea”).

Situația s-a complicat după ce manualele liceale de istorie a românilor, pentru clasa a XI-a și a XII-a au devenit materie de examen pentru admiterea la Facultatea de Drept, și au reprezentat substanța principală a unui test grilă, care inventaria sute de informații desprinse din paginile acestor cărți. Probabil că, în situația unei concurențe acerbe, cu zeci de candidați pe un loc, conducerea facultății de profil s-a gândit că o probă dură de selecție, construită într-o manieră ireproșabilă, ar pune toată lumea la adăpost de contestații inoportune.

³⁶ Lucian Boia, *Cum învață istoria copiii noștri*, în „Xenopoliana”, III/1995, 1-4, p. 147-159, care reia serialul mai vechi din „Cotidianul”.

³⁷ Ilie Păunescu, *Scandalul manualelor de istorie continuă*, în „Dreptatea”, 26 noiembrie 1992, p. 2.

³⁸ Eugen Florescu, *Atenție, escrocherie intelectuală*, în „Vreamea”, 25 octombrie 1994, p. 2, 3.

Explozia interesului pentru istorie a avut mai multe consecințe, dezvoltându-se două tendințe principale. A înflorit fără precedent piața meditațiilor și a crescut numărul auxiliarelor în vederea unei pregătiri de succes. În același timp, odată cu creșterea frustrării celor respinși, atacurile la adresa manualelor au crescut în intensitate, autorii fiind considerați cauza principală a eșecului. Prima tendință nu a redus discursul ostil, chiar în rândul profesorilor, iar cea de-a doua a sporit sensibil numărul contestatarilor. În această situație, m-am hotărât să bat țara oriunde eram solicitat, și să explic, cu răbdare și măsură, povestea acestor manuale și cum trebuia să se procedeze cu ele, încercând în felul acesta să contracarez cel puțin cea de-a doua tendință. Deși uneori mi se spunea, de la București, să nu frecventez anumite locuri, unde ostilitatea era la cote înalte, foloseam orice prilej, și odată ajuns într-un județ, de cele mai multe ori cu alt program, găseam timp de regulă, în seara dinaintea plecării, să stau de vorbă cu cei ce erau dispuși la dialog.

Am avut întâlniri interesante, și până la urmă constructive peste tot. În cea mai încăpătoare sală de festivități a unui liceu, sau în mod excepțional, cum a fost la Oradea, într-o sală de sport special amenajată, eram întâmpinat, de regulă, într-o atmosferă sobră. Nici nu mă așezam jos, și începeau să curgă întrebările, unele bine intenționate, atingând chestiuni de fond, nerezolvate, altele, pur și simplu naive, în fine, ultima categorie, aduna interpelări de-a dreptul tendențioase. Mă străduiam să-mi păstrez cumpătul, luam fiecare întrebare în serios, și răspundeam pe măsură. În spatele acestor vorbe se ascundea însă temerea că alte manipulări au operat ca istoria să se scrie numai într-un fel sau altul, că alte interese, desigur, oculte, și alte concesii păguboase au alterat adevărul de atâta vreme așteptat. La sfârșit, mai cu seamă după ce dădeam toate asigurările că cele două manuale nu sunt obligatorii în litera, ci doar în spiritul lor, și că nu vor funcționa o veșnicie, parcă sala părea mai relaxată. Știam însă că este doar o aparență, dar speram cel puțin să fi convins cât mai mulți.

Dacă în cancelarii tulburarea era mare, nici în bănci nu era în anii aceia liniște. Astfel, deficiențe ale școlii, multă vreme ascunse în vremea regimului comunist, apăreau acum într-o lumină crudă, când elevii au început să facă uz de libertatea de a se exprima. În octombrie 1993, revista „Dilema” publica la rubrica *Aduse cu poșta scrisoarea unei eleve*³⁹ din București, de la secția real a unui liceu de fizică-chimie. Autoarea relua o discuție mai veche, care fusese probabil, tematic, în atenția redactorilor în antecedente, și încerca să răspundă la întrebarea „De ce dezamăgește tineretul”. Evident, avea și un răspuns: din cauza generațiilor vârstnice. Urma o radiografie a școlii, de la grădiniță și clasele primare, și până la liceul a cărei clasă a XI-a abia o începuse.

Bine-nțeles că în relatarea autoarei, nimic nu e la locul potrivit. În clasele I-IV, „premiile se cumpără”, în V-VIII, doar 3-4 profesori au fost de calitate, majoritatea având pretenții absurde. „Profa” de istorie dorea întotdeauna ceva în schimbul notelor, dar în ce o privește, de la ea nu vedea decât cu un simplu coșar sau o

³⁹ „Dilema”, 1/37, 24 septembrie – 1 octombrie 1993, p. 2.

potcoavă de 1 martie. Într-a VIII-a s-a mutat la altă școală unde, cu o singură excepție, toți profesorii erau nulități, în special la „istorie și română”. După un test cu subiect unic, la care a luat cea mai mare notă, devansând „premiții și piloșii”, conchidea că „profesorii nu merită nici cel mai mic respect”. Și încheia cu o concluzie: „în școală am învățat să mint, să fur, să înșel”. Redacția „Dilemei” a avut un singur comentariu: a pus virgulele.

M-a urmărit o lungă perioadă scrisoarea pe care am rezumat-o mai sus, ca dovadă, am păstrat până azi foaia de ziar, încercând să răspund la o altă întrebare care mi se părea esențială. Cum s-a ajuns aici, și dacă, după un asemenea rechizitoriu școala mai poate încă să coboare în ochii elevilor ei?

Nu erau însă numai semne rău prevestitoare. Promovarea în noiembrie 1992 a profesorului clujean Liviu Maior în poziția de ministru al Învățământului⁴⁰, a deblocat reforma curriculară inclusiv la istorie, și a creat, încă din 1993, perspectiva promovării unor noi programe, implicit a unor noi manuale, mai întâi la clasele primare, apoi la cele gimnaziale. Concomitent, au început pregătirile pentru adoptarea unei noi legi a educației, finalizată în 1995, dar care consolida statutul disciplinei noastre în ansamblul planului de învățământ, atribuindu-i două ore la toate clasele, încheiate cu examene obligatorii la fiecare sfârșit de ciclu, capacitate și bacalaureat. Încă la 1 septembrie 1993, reușeam să avem, într-o ediție revizuită, toate manualele de gimnaziu și liceu, mai puțin cel apărut în urmă cu un an, pentru clasa a XII-a.

După un calendar, care din păcate nu a fost în cele din urmă respectat, încheierea înțelegerilor cu Banca Mondială și F.M.I. urma să conducă imediat la declanșarea reformei programelor pentru gimnaziu, cea pentru clasa a V-a, cu grup de lucru, avizare în Comisia Națională, și dezbateri publice, trebuia să fie adoptată în mai 1994, după care, manualele aferente, primele alternative (opționale), fiind prevăzută a se afla în școli la 1 septembrie 1995⁴¹. În realitate, procedura de mai sus a mai întârziat și din motivul că s-a dorit, pentru prima oară, ca programele aceleiași arii curriculare să fie elaborate concomitent, și o comisie specială să monitorizeze toate concordanțele și complementaritățile. A fost între altele prima oară când s-a încercat introducerea de cunoștințe de geografie a continentelor într-un manual de geografie fizică, pentru a ușura înțelegerea temelor de istorie, a Orientului Antic, Greciei și Romei de la clasa a V-a. În cele din urmă, curricula gimnazialelor s-a încheiat pentru clasele V-VII în 1995, iar pentru clasa a VIII-a în martie 1996⁴².

La 1 septembrie 1996 apăreau astfel primele manuale alternative la istorie pentru clasa a V-a, iar un an mai târziu, cele pentru clasa a VI-a. Chiar dacă la prima vedere cele întâmplare în acești ani par a fi fost făcute sub imperiul grabei, în

⁴⁰ *Enciclopedia de istorie a României*, p. 162.

⁴¹ Bogdan Teodorescu, *Există instrumentele necesare de lucru*, în „Tribuna Învățământului”, IV/39, 28 septembrie 1993, p. 5.

⁴² Raportul inspectorului de specialitate la istorie pentru anul 1995, elaborat la 1 februarie 1996, copie în posesia autorului.

spate se aflau aproape doi ani de discuții repetate în Comisia pentru curriculum, și de pași atent supravegheați de comisia inspectorilor, reunită trimestrial pentru a dezbate rezultatele preliminare.

Au fost reunite aici eforturile specialiștilor de la Institutul de Științe ale Educației (Laura Căpiță și Monica Plesciuc Dvorski), din Comisia de Curriculum,⁴³ care a lucrat cu multă abnegație și competență (profesorii Borovină, Burlec, Manea, Pădureanu, Radu, și din nou Laura Căpiță), și colegii inspectorii care au arătat o mare disponibilitate în a adecva, la cerințele școlii, proiectele curriculare ale specialiștilor.

Un bilanț interesant și competent despre învățământul istoric azi realiza la sfârșitul anului 1995 „Buletinul Fundației Academice A.D. Xenopol” din Iași, numită, cum altfel, decât Xenopoliana. Împotriva titlului, care te-ar lăsa să înțelegi că cele aproape 200 de pagini ale volumului se referă exclusiv la școala zilelor noastre, doar câteva articole au în vedere manualele de istorie ale momentului, care altele decât cele mai sus prezentate. Cu o singură excepție, toate observațiile autorilor mi s-au părut pertinente. Astfel, Lucian Năstasă nu înțelege de ce manualul s-a numit istoria românilor și nu a României, cu observația corectă că acest titlu nu acceptă pluralitatea societății românești⁴⁴. Distinsa noastră colegă de la Bârlad, Oltea Rășcanu-Grămăticu, referind la unele chestiuni cronologice, și la modul în care a fost prezentat „mileniul obscur”, îi trimite pe autori la principiul accesibilității⁴⁵, iar profesorul Boia își reia aici ciclul de articole din „Cotidianul”⁴⁶, și discută din noua perspectivă unele chestiuni de istorie, abordate fie neclar, fie fără o temeinică cunoaștere a subiectului.

Nu pot fi însă de acord cu afirmația sa că tonul temelor despre perioada comunistă a fost „moderat”, și redactarea „rapidă”, pentru că nu ar fi avut cine să dea „indicații”. Bune sau rele, manualele acelor ani exprimă pe autorii lor, și, deși tot timpul, cei care au scris atunci despre comunism s-au străduit să nu greșească, se pare că tocmai acest complex le-a asigurat relativul insucces.

În fine, o analiză completă, fundamental negativă, aparține lui Damian Hurezeanu⁴⁷, care apreciază totuși corect nivelul manualelor, ca „ilustrativ pentru starea de confuzie a istoriografiei în această perioadă de tranziție”. Dacă peste Antichitate și Evul Mediu se trece mai repede, istoria secolului XX este obiect pentru multe considerații critice, autorul sperând că abia manualele alternative (opționale) vor rezolva problema calității. La sfârșit, articolul lui Gheorghe Tănăsă⁴⁸ remarcă „valorificarea sintezelor de istorie națională”, „preocuparea de a reconsidera importanța unui conținut care cuprinde exclusiv probleme clasicizate”, și „integrarea mai bună a istoriei românești în istoria universală”. Dar autorul nu a

⁴³ Laura Căpiță, *Reforma învățământului. Curricule pentru istorie*, în „Xenopoliana”, I-IV, 1995, p. 90.

⁴⁴ Lucian Năstasă, *Etnocentrismul și manualul de istorie*, *ibidem*, p. 93-97.

⁴⁵ Oltea Rășcanu-Grămăticu, *Mileniul obscur în manualele de istorie*, *ibidem*, p. 105-108.

⁴⁶ Lucian Boia, *op.cit.*, *ibidem*, p. 147.

⁴⁷ Damian Hurezeanu, *op.cit.*, *ibidem*, p. 135-143.

⁴⁸ Gheorghe Tănăsă, *Istoria în școală*, în *ibidem*, p. 72-84,

iertat proporțiile exagerate ale celor două manuale, peste 800 de pagini, pe care s-au bazat cele 5600 de teste grilă pentru admitere.

Anul 1996 a fost folosit pentru avizarea programei pentru clasa a VI-a și pregătirea manualului corespunzător, lucrându-se în același timp la primele programe pentru liceu. În toamnă, alegerile legislative au dat câștig de cauză Convenției Democratice, o alianță de partide condusă de național-tărăniști. În condițiile schimbării politice, a trebuit să ne despărțim de echipa profesorului Maior, cu merite deosebite în promovarea reformei curriculare în anii 1993-1996, și a primei legi post-decembriste a învățământului, adoptată în 1995, care îi aloca un procent anual de 6% din PIB, niciodată atribuit în cei 20 de ani care au urmat. La plecare, s-a apreciat că poziția echidistantă a inspectorului de istorie, datorită lipsei sale de angajare politică, a fost benefică disciplinei noastre. Din păcate, noii veniți au dorit să ia de la capăt reforma, formulând de la început nenumărate rezerve la adresa modului în care lucrasem. S-a adăugat la aceasta și dorința de a se evalua ceea ce făcusem, nimic rău în asta, doar că toate aceste decizii au blocat, vreme de un an (1997), mersul lucrurilor.

În răstimp, în vara 1997, valul de critici la adresa manualelor scrise și publicate acum câțiva ani, a revenit în forță, și și-a găsit și un autor. Un coleg din provincie mă căutase în mai multe rânduri în minister, și avusesem cu el și câteva discuții civilizate contradictorii. Acum, pe 26 iunie 1997, „România Liberă” îi acorda o pagină întreagă, cu un titlu la care aderasem demult și cu toate puterile: „Reforma învățământului istoric – o prioritate națională”⁴⁹. Cunoscutul *Apel către istorici*, semnat de Corneliu Coposu în august 1994, deschidea o critică vehementă la adresa cărților de istorie pentru școală din anii 1991-1992 (cu specială privire asupra monarhiei și rolului ei în anii 1944-1947). Nici lucrarea unui mare număr de specialiști, cu rezultate importante în schimbarea noilor programe de istorie nu se bucura de apreciere. Cert este că și aici, ca și în toate (evident, rele), prezența inspectorului de specialitate din minister jucase rolul hotărâtor. Ca să reiau o formulare veche de când lumea, încă odată un partid politic ne arăta și acum calea dreaptă, nouă, celor rătăciți, care credeam cu naivitate că școala și-a câștigat, într-un sfârșit, independența.

Mandatul de tranziție al lui Virgil Petrescu, bine zguduit de „criza bacalauratului” din octombrie 1997, s-a încheiat într-o atmosferă confuză. Din acest motiv m-am gândit că anunțata numire pe post a profesorului Andrei Marga, recomandat de rezultatele rectoratului său la Universitatea Babeș-Bolyai despre care auzisem numai de bine, va însemna un pas mai departe⁵⁰.

Ziua bună se cunoaște încă de dimineață, și alcătuirea noii echipe ministeriale mi-a spulberat o bună parte din iluzii. După o pauză de un an, am deranjat când am întrebat, la o ședință de departament, ce șanse avem să continuăm cele începute la jumătatea anilor '90. Răspunsurile erau evazive, dar am înțeles că se

⁴⁹ Documentar în „România Liberă” din 26 iunie 1997, p. 20.

⁵⁰ *Enciclopedia de istorie a României*, p. 162.

dorea ca alții să meargă mai departe⁵¹. La jumătatea lui mai 1998, Andrei Marga a convocat funcționarii din resortul învățământului preuniversitar, într-un moment în care se pregătea o nouă organigramă a ministerului, și fuseseră deja anunțate concursuri pentru ocuparea posturilor de inspectori, teoretic vacante. Discursul său a început cu o frază din care rezulta că noul curs al reformei a fost deturnat de istorie, pentru care „sunt critici și de la stânga, și de la dreapta” (a se înțelege politică). Era semnalul miciei ofensive a disciplinelor socio-umane, care în loc să-și găsească poziția lor, dealtfel meritată, în planul de învățământ, alimenta o dispută cu disciplina noastră pentru numărul de ore, din care s-au născut în viitor alte frustrări.

Mersul implacabil al manualelor alternative a continuat la 1 septembrie 1998 cu clasa a VII-a, și la 1 septembrie 1999 cu clasa a VIII-a, și ceea ce nu s-a mai văzut, cu toate clasele liceale deodată, numai la istorie. Dar asta este deja o altă poveste, pentru care, desigur, trebuie să mărturisească altcineva.

Așa cum am mai spus-o, autorul și-a propus să ofere o mărturie, cea dintâi după știința sa, despre oamenii care au publicat în anii 1991-1992 primele manuale de istorie post-comuniste și despre împrejurările care le-au făcut posibile. Subiectul se arată important nu doar pentru că îl evocăm cu prilejul unei aniversări, la 25 de ani de când s-a produs. Apariția celor 3 cărți de istorie a asigurat într-un moment confuz continuitatea studierii istoriei în școală și a precedat reforma curriculară de la jumătatea anilor '90. Totodată a generat două valuri de contestații, în parte justificate, în anii 1992-1995, și ulterior, în 1997. Cel dintâi, stârnit de multe motive, între care destule de ordin politic, nu a putut provoca, pe termen scurt, consecințele așteptate. Manualele în discuție au rămas în uz, până la înlocuirea lor, după procedurile convenite, cu instituțiile financiare care creditaseră împreună cu statul român reforma școlii, bucurându-se și de susținere din partea conducerii ministerului de resort. Cel de-al doilea însă, stârnit de schimbarea puterii în toamna 1996, a asociat acestei critici și tot ceea ce s-a realizat în anii anteriori, pentru a lansa astfel o nouă reformă curriculară, pe care să și-o însușească apoi în mod exclusiv. Câștigătoare sau perdantă, istoria a fost motorul restaurării școlii post-comuniste, dobândind astfel o întâietate incontestabilă. Rândurile de mai sus s-au dorit a fi o reconstituire onestă a acelor ani, spre o repunere cât mai corectă a adevărului în drepturile sale.

Aș mai adăuga doar că, la noi, timpul pare a nu avea nicio importanță. În 1991-1992, manualele de istorie a românilor au fost realizate în trei luni, și au ajuns în școli târziu, în octombrie-noiembrie. Am crezut că a fost prima și ultima oară. După 25 de ani, alte manuale, la care se lucrează chiar în aceste zile, au termen de redactare tot trei luni – martie-iunie 2017 – și vor ajunge la elevi tot la două-trei luni după începerea cursurilor. După care vor urma bine-știutele critici, adresate, după obicei, numai autorilor manualelor.

⁵¹ O evaluare a reformei Marga, la Cătălina Mihalache, *Educația în România – o miză politică în anii 1990*, în „S.A.I.”, LXXXII, 2015, p. 175-187.

La final, am preferat să adresez mai multe întrebări⁵² câtorva beneficiari ai acestor manuale, la aniversarea care a prilejuit acest articol. Au răspuns 42 de persoane, aproape la toate întrebările. Pentru a-i caracteriza mai ușor, am aflat că, 81% și le aduceau bine aminte, iar 19% nu foarte bine. Mai mult, majoritatea, peste 70% susținuseră cel puțin un examen – bacalaureat sau admitere la facultate, servindu-se de aceste texte.

Pe o scară de la 1 la 5 (de la foarte slab la foarte bun), aprecierea acestor manuale de către foștii elevi, s-a aflat între slab și mediu. În ce privește utilizarea lor, 61,9% au răspuns că notițele după cursul profesorului de la clasă erau esențiale, 23% foloseau și notițele și manualul, și numai 14,3% că le-a fost de folos doar manualul. Cât de prietenos a fost pentru profesori se poate constata dintr-o altă serie de răspunsuri. 12 intervievați ne spun că nu-și amintesc ca profesorul să-l fi folosit vreodată la clasă, 7 că îl folosea foarte rar, 3 rar, dar dintre cei 20 rămași, 14 spun că o făcea des, iar 6 – chiar la toate lecțiile.

Interesant este că între cei care au dat examenul de bacalaureat (obligatoriu în 1999, 16 la număr), cei mai mulți susțin că s-au pregătit temeinic, unul își laudă profesorul, iar altul recunoaște că a învățat numai de dragul lui. Chestionați asupra personajului istoric preferat (au răspuns 29), cel mai mare număr de opțiuni întrunește Alexandru Ioan Cuza (5), Ștefan cel Mare și Vlad Țepeș (2), dar și Revoluția de la 1848 (2), iar câte unul, într-o lungă listă, de la Burebista la Iorga. 4 respondenți spun clar că nu au niciun personaj preferat.

Am riscat și alte două întrebări, oarecum mai delicate. Mai întâi, ce soartă au rezervat ei manualelor, după încheierea liceului. Din 40, 15 le-au păstrat, 5 le-au dat unor prieteni, 13 le-au aruncat, alte destinații, fără vreo precizare, atribuindu-le 9.

Și, în fine, m-a interesat să aflu ce-ar discuta oricare dintre interlocutorii noștri cu autorii manualelor astăzi, dacă i-ar întâlni întâmplător. Și aici o jumătate a paharului este goală, cu răspunsuri de la „nimic”, „indiferență totală”, „să facă altele”, sau, „să dea admiterea măcar odată după ele”. Cealaltă jumătate, este firesc, plină: „felicități”, „au oferit o bază culturii mele generale, pe care nu cred că aș fi asimilat-o în altă perioadă a vieții”, și, desigur, fraza pe care orice autor și-o dorește, iar atunci când chiar o află, nu poate spune că nu se simte bine: „bravo, încă le mai citesc”.

⁵² Exprim și pe această cale toate mulțumițiile mele dnei C. Hornoiu, pentru a fi căutat și găsit pe internet respondenții și a fi alcătuit statisticile enumerate.

EVOLUȚIA ȘCOLILOR CU PREDARE ÎN LIMBA MINORITĂȚILOR DUPĂ 1989 ÎN JUDEȚUL TIMIȘ

Iuliana GALEȘ*

THE EVOLUTION OF THE MINORITY-LANGUAGE SCHOOLS IN TIMIȘ COUNTY SINCE 1989

(Abstract)

In Banat there is a long tradition of education in different mother tongues. In 1990 the high schools with teaching in Hungarian and Serbian were reestablished as independent institutions, joining the German High School. There were classes in many towns and schools with teaching in minority languages in which they studied their language and culture. In addition to the three minorities referred to above, it is also taught Bulgarian, Ukrainian, Slovak and Romani. However, initial enthusiasm has not been confirmed. In the 2000s classes with teaching in Hungarian and Serbian shrank steadily. But the Ukrainian High School was set up and the groups studying Romani have multiplied. This trend seems to continue in the near future. The activity of these schools is oriented towards preserving culture and tradition of cultural-linguistic community, schools becoming the main means of promoting their cultural values. The acquisition and perpetuation of habits of all ethnic groups by young people who do not belong to the group in question can also be observed. It is a continuation of the multicultural tradition and mutual respect which are characteristic for this area.

Keywords: education, minorities, multiculturalism, schools, Timiș (Romania).

Tradiția școlilor cu predare în diferite limbi materne este foarte veche în județul Timiș. Zona are un caracter multiethnic, deci plurilingv, astfel încât instituțiile școlare reflectă și astăzi acest specific. Despre învățământul din Banat până în 1989 există mai multe studii precum cele ai căror autori sunt Ioan Munteanu, Nicolae Bocșan, Mihai Pârvolescu. Studiile scrise despre învățământul în limba minorităților din Timiș sunt mai puține, cele mai consistente fiind cele ale lui Dușan Sablici despre sârbi, respectiv Ludwig Holzinger despre germani. Numeroase articole și monografii surprind aspecte legate de școli și comunitățile din care fac parte. Datele recente despre aceste instituții provin din arhivele acestora, documente sintetice fiind planurile de dezvoltare instituțională. Ne propunem să prezentăm câteva aspecte din activitatea școlilor cu predare în limbile minorităților

* Doctorand, Universitatea de Vest din Timișoara.

din județul Timiș după 1989. Vom încerca să analizăm modul în care aceste școli se raportează la grupul etnic pe care îl susțin, respectiv cum se integrează în sistemul de învățământ românesc.

Banatul, devenit în 1718 parte a Imperiului Habsburgic, a cunoscut o mare dezvoltare a sistemului de școlarizare. Autoritățile erau interesate de formarea cetățenilor, astfel încât au înființat școli în foarte multe localități¹. În 1769 împărăteasa Maria Tereza a solicitat elaborarea unui plan pentru organizarea învățământului în localitățile cu populație ortodoxă, română și sârbă. „Normal Patent”, legea din 1771, continuată de „Allgemeine Schulordnung” din 1774 și de „Regulae Directivae” sunt legi care susțin reforma școlară. Se înființează școli de diferite nivele, inclusiv școli de învățători și preoți. Sunt depuse eforturi mari pentru ca elevii să le frecventeze. Inclusiv autoritățile religioase îndeamnă populația să trimită copiii la școală. Evoluția societății a dus la creșterea continuă a numărului de elevi, deci a numărului de instituții școlare, respectiv la diversificarea acestora².

În 1908 în comitatele Timiș și Torontal, plus orașul Timișoara, existau 188 de școli primare zilnice cu sprijin de la stat din care 112 cu limba de predare maghiară, 18 germane, 10 române, 10 sârbe, 3 slovace.³ Acestea li se adaugă 151 școli primare de stat, cu limba de predare maghiară (politica autorităților maghiare fiind impunerea controlului statului asupra tuturor instituțiilor școlare)⁴. Au existat și școli comunale, finanțate de comunitățile locale. Astfel, în 1908 în cele două comitate au fost 107 școli cu predare în maghiară, 15 germane, 2 slovace, 15 române, 34 sârbe, 5 altele⁵. În schimb numărul școlilor confesionale a fost mult mai mare, 378, dar în descreștere față de perioada anterioară legii din 1893 care stipula încurajarea școlilor de stat cu predare în maghiară și salarizarea mai bună a cadrelor didactice în aceste instituții. În același an sunt menționate și 8 școli medii. În paralel există învățământul pedagogic, respectiv teologic care trebuiau să pregătească personalul necesar în domeniile respective.

După 1918 școlile vor trece sub tutela statului român. Limba de predare principală va fi cea română, dar au continuat să existe și instituții cu predare în alte limbi materne. Comunitatea maghiară a menținut mai mult timp școlile confesionale deoarece era posibilă predarea în limba maternă și o mai mare libertate față de normele învățământului de masă.

După 1948 toate instituțiile școlare devin laice, de stat. Învățământul a fost pus în slujba construirii noii societăți, iar aceasta a însemnat extinderea învățământului obligatoriu, dar și orientarea spre un învățământ tehnic care să formeze forța de muncă pentru întreprinderile socialiste. În primii zece ani ai noului regim

¹ Ioan Munteanu, *Banatul istoric: 1867-1918*, vol III, Timișoara, Excelsior Art, 2006.

² Aron Kovacs, *Învățământul în timpul Monarhiei Austro-Ungare*, în Victor Neumann (coord), *Istoria Banatului. Studii privind particularitățile unei regiuni transfrontaliere*, București, Editura Academiei Române, 2015, p.463-506.

³ Ioan Munteanu, *op.cit.*, p. 190.

⁴ *Ibidem*, p 193.

⁵ *Ibidem*, p 201.

situația învățământului cu predare în limba maternă părea înfloritoare. Se înființează secții noi sau cursuri de pregătire pentru educatori și învățători, respectiv pentru specialiști în agricultură mai ales, dar și în alte ramuri ale industriei. În anul 1961 are loc o reorganizare a rețelei școlare, iar în aceste condiții învățământul în limbile minorităților a avut de suferit. Cu excepția Liceului „Nikolaus Lenau”, exclusiv german, școlile maghiarilor și sârbilor au devenit secții în cadrul unor școli în care proporția lor era inferioară, iar profilul tehnic, obligatoriu în orice liceu, era acoperit de clasele cu predare în altă limba maternă decât româna. Existau însă clase în limbile minorităților în aproape toate localitățile din județ, ele începând să dispară după anii șaizeci datorită restrângerii numărului de elevi.

Anul 1990 este anul de naștere al multor instituții de învățământ din Timișoara. Se înființează Liceul Teoretic „Bartok Bela”, cu predare în limba maghiară, Liceul Teoretic „Dositei Obradovici” Timișoara, cu predare în limba sârbă, Liceul Teoretic „Jean Louis Calderon”, cu predare intensivă în franceză și spaniolă, Liceul Teoretic „William Shakespeare”, liceu bilingv româno-englez. Ulterior, peisajul liceelor timișorene s-a îmbogățit prin apariția liceelor cu profil teologic, catolic, baptist, penticostal, Liceul Teologic Romano-Catolic „Gerhardinum” având și clase cu predare în limba maghiară. Funcționau de asemenea numeroase clase cu predare în limba minorităților, respectiv școli și clase gimnaziale cu acest statut în toate orașele județului, precum și în multe sate. Transformările din societatea românească au determinat multe schimbări și în sistemul de învățământ, astfel încât evoluția unor instituții școlare nu a confirmat întotdeauna speranțele din primii ani ai democrației.

Școlile cu predare în maghiară, germană și sârbă

Maghiarii, germanii și sârbii sunt singurele grupuri cultural-lingvistice din întreaga țară care au școli cu predare integrală în limba maternă, respectiv au toate ciclurile de studiu din învățământul preuniversitar în limba maternă, oferind diferite specializări și alternative. În anii nouăzeci existau încă secții cu predare în limba maghiară, germană și sârbă la diferite școli din județ. Numărul elevilor s-a restrâns, încât rând pe rând în deceniile postrevoluționare clasele cu predare în aceste limbi au fost desființate. Astfel au dispărut secția maghiară de la Școala Gimnazială nr 1 din Timișoara, cea de la Școala Gimnazială „Eftimie Murgu” din Lugoj și clasele din satele limitrofe centrelor urbane, clasele cu predare în limba sârbă din Sânmartinul Sârbesc, Variaș, Dinaș, Jimbolia etc. În 2016 mai erau clase cu predare în maghiară la Liceul Romano-Catolic din Timișoara, în localitățile Otelec, Tormac, Jimbolia, Dumbrava. Clase cu predare în germană au Colegiul Național Bănățean Timișoara, Colegiul Național „Coriolan Brediceanu” Lugoj, Școala Gimnazială nr 2 „Nestor Oprean” Sânnicolau Mare. Predarea în limba sârbă se mai face la Beregsău Mic. Pe lângă aceste localități mai există acelea în care limbile materne se predau ca discipline opționale, la cererea comunității.

Liceul cu predare în limba maghiară funcționează din 1932, inițial ca școală confesională. Din 1948 este școală generală, devenind în anii 60 școală cu predare

în limbile română, maghiară și germană. În anul 1971 s-a înființat liceul maghiar sub numele de Liceul de Matematică-Fizică nr 2. În anii 80 este introdusă o secție în limba română. În 1990 liceul rămâne exclusiv maghiar, luând denumirea actuală. Liceul Teoretic „Bartok Bela”. După 2010 școala cuprinde toate ciclurile de învățământ: preșcolar, primar, gimnazial, liceal⁶.

Liceul cu predare în limba sârbă are la origine secția înființată în 1934 la Liceul C. D. Loga. Această secție devine în 1948 Școala Mixtă Sârbească, apoi, în 1961, Liceul nr 1 va cuprinde clase cu predare în română, sârbă și germană. Acesta își va mai schimba numele de câteva ori, iar din 1977 devine Liceul de Filologie-Istorie. În cadrul acestei școli au existat clasele I-VIII cu predare în sârbă, respectiv câte două-trei clase liceale pe nivel de studiu, care după 1980 au profil tehnic. În 1990 clasele sârbești formează Liceul Teoretic „Dositei Obradovici” Timișoara, cu profil teoretic, fiind singura instituție cu predare în limba sârbă din țară⁷.

Liceul Teoretic „Nikolaus Lenau” a fost înființat în 1870 ca Școala superioară regală maghiară de stat. Limba de predare germană a fost introdusă în 1919 când primește și denumirea Liceul German de Stat. Numele poetului Nikolaus Lenau a fost dat școlii în 1942, acest nume fiind întărit și printr-un decret din 1970⁸. Dacă anii optzeci au însemnat mai degrabă o stagnare, după 1989 interesul pentru acest liceu crește constant.

Existența celor trei școli este legată de prezența grupurilor etnice care asigură populația școlară și în sprijinul cărora se află. Însă rezultatele a două recensăminte ale populației, în 2002, respectiv 2011, arătau următoarea distribuție demografică:

Tabel 1. Populația de etnie maghiară, germană, sârbă din județul Timiș

Anul	Zona	Total populație	Maghiari	Germani	Sârbi
2002	Județul Timiș	677926	50556	14174	13273
	Timișoara	317660	24287	7157	6311
2011	Județul Timiș	683540	35295	8504	10102
	Timișoara	318279	15564	4183	4843

Sursa: informațiile au fost preluate de la Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, http://www.edrc.ro/recensamant.jsp?regiune_id=1832&judet_id=2057&localitate_id=0, respectiv de la Institutul Național de Statistică, <http://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul-ii-populatia-stabila-rezidenta-structura-etnica-si-confesionala/>.

Se poate observa scăderea numărului de persoane aparținând celor trei etnii. Numărul total al locuitorilor județului a crescut ușor, dar exclusiv în favoarea etniei majoritare. Numărul celor care își declară apartenența la o etnie este în scădere

⁶ Arhiva Liceului Teoretic „Bela Bartok”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

⁷ Arhiva Liceului Teoretic „Dositei Obradovici”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

⁸ Arhiva Liceului Teoretic „Nikolaus Lenau”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

constantă, cauza principală fiind asimilarea. Evoluția demografică descendentă se menține în continuare, fapt vizibil în scăderea numărului de elevi în instituțiile școlare al căror bazin demografic este un grup etnico-lingvistic.

Situația celor trei licee este destul de diferită. Numărul elevilor care doresc să studieze în limba maternă este în descreștere încă din anii 90, cu excepția liceului german. Astfel, în 2014 situația a fost următoarea:

Tablelul 2. Numărul elevilor din cele trei licee cu predare în limba maternă maghiară, germană, sârbă

Școală	Ciclu primar	Ciclu gimnazial	Ciclu liceal	Total
Liceul Bartok	169	163	197	594
Liceul Lenau	580	380	445	1405
Liceul Obradovici	66	56	112	204

Sursa: Informațiile au fost preluate din Planurile de Dezvoltare Instituțională, <http://www.isj.tm.edu.ro/>.

Dacă ne uităm pe rezultatele recensămintelor, germanii formează cel mai mic grup, cu o restrângere drastică în cei zece ani dintre sondaje. Liceul german are însă cel mai mare număr de elevi. În Planul de Dezvoltare Instituțională al Școlii este consemnat faptul că elevii aparțin unei diversități etnice, deși criteriul de admitere la această școală este cel legat de apartenența la grupul etnico-lingvistic. Explicația acestui aflux de elevi se află atât în nivelul ridicat de performanță pe care școala l-a avut constant, cât și în prestigiul pe care îl are limba și cultura germană și oportunitățile pe care le creează. Celelalte două licee își recrutează elevii strict din comunitățile maghiară, respectiv sârbă, astfel încât datele statistice legate de școală sunt în consonanță cu evoluția întregii comunități.

Liceul german are posibilitatea de a face o selecție, examenul de la finele clasei a VIII-a impunând un nivel ridicat de pregătire, ceea ce asigură un punct de pornire foarte bun pentru activitatea din timpul anilor de liceu. În cazul celorlalte două școli sunt admiși toți elevii care doresc să urmeze cursurile în limba maternă. Elevii provin mai ales din mediul urban, deși putem sesiza și aici o diferență de proporție. În timp ce la liceul german majoritatea elevilor provin din Timișoara, celelalte două școli au tot mai mulți elevi din mediul rural, ceea ce face necesară existența unor mijloace de transport școlar. Liceul maghiar dispune în prezent de două microbuze școlare care aduc copiii din satele limitrofe, ele fiind completate de două autobuze închiriate de Fundația „Bela Bartok” în același scop. S-a ajuns la această soluție deoarece în ultimii zece ani s-au închis majoritatea secțiilor cu predare în limba maghiară din județ, respectiv din Timișoara, astfel încât cei care doresc să studieze în limba maternă trebuie să o facă în capitala județului.

Într-o situație asemănătoare este și liceul sârbesc. Microbuzul școlar, completat de un mijloc de transport pus la dispoziție de Uniunea Sârbilor din România, aduce copiii din satele în care nu mai există posibilitatea de a studia în limba sârbă sau limba sârbă. În cazul ambelor licee vorbim despre elevi de toate

vârstele, iar aspectele logistice legate de transportul școlar afectează într-o oarecare măsură activitatea didactică. Inclusiv în ceea ce privește mediul socio-familial al elevilor se poate remarca o diferență. Ponderea elevilor cu probleme financiare este mai mare în cazul liceelor maghiar și sârb, comunitățile încercând să acorde diferite ajutoare pentru a asigura școlarizarea elevilor.

Un număr mai mare de elevi permite și diversificarea ofertei curriculare. Liceul Teoretic „Nikolaus Lenau” cuprinde clase de învățământ tradițional, iar la ciclul liceal specializările sunt matematică-informatică, științe ale naturii, filologie, științe sociale. Există și secția specială germană cu specializările matematică-informatică și științe sociale care oferă posibilitatea unui examen de bacalaureat în sistem german⁹. Liceul „Bela Bartok” are și el o ofertă curriculară variată, incluzând și specializări tehnice. La clasele primare există atât varianta tradițională a învățământului de masă, cât și cea de tip step by step. Clasele liceale au profil teoretic: matematică-informatică, informatică intensiv, științe sociale, engleză intensiv, și profil tehnologic, specializarea servicii. De-a lungul timpului au existat și un curs postliceal pentru educatori și învățători și o clasă SAM, în colaborare cu Colegiu Tehnic de Vest (2005). Din 2014, din cauza numărului mic de elevi și pentru a păstra diversitatea profilurilor, au fost realizate clase mixte, cu câte două profiluri fiecare¹⁰. Liceul Teoretic „Dositei Obradovici” are doar varianta tradițională pentru clasele primare. La liceu există doar specializări teoretice, matematică-informatică și filologie. Din anul școlar 2015-2016 clasa a IX-a are regim mixt, din cauza numărului restrâns al elevilor. Curriculumul la Decizia Școlii este aproape identic în cele trei școli, problema principală în crearea ofertei educaționale fiind personalul didactic calificat, cunoscător al limbii materne respective¹¹.

Viața unei școli înseamnă mult mai mult decât rutina zilnică, astfel încât, dincolo de datele statistice, respectiv de activitățile curente, comune tuturor instituțiilor, un indicator al tipului de cultură organizațională este activitatea extrașcolară și extracurriculară. Participarea, respectiv rezultatele la diverse competiții școlare arată atât dinamica activității curente, cât și modul în care comunitatea școlară se integrează în comunitatea mai largă. Există în primul rând competițiile specifice, legate de limba și literatura maternă. Elevii liceelor german și maghiar participă la olimpiadele școlare de germană, respectiv maghiară, având o concurență puternică din partea instituțiilor similare din celelalte județe ale țării. În cazul liceului sârbesc, la olimpiada de limbă sârbă mai participă câțiva elevi de la Liceul Tehnologic Moldova Nouă, respectiv de la școli din Timiș și Caraș-Severin care studiază limba sârbă în regim de opțional. Rezultatele foarte bune obținute la concursurile tuturor disciplinelor școlare situează liceul german printre liceele de frunte ale județului. Putem să remarcăm performanțele deosebite la concursurile de limba și literatura română, nivel județean și național, care arată că elevii acestei școli stăpânesc la nivel de performanță limba oficială. Liceul maghiar este prezent

⁹ Arhiva Liceului Teoretic „Nikolaus Lenau”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

¹⁰ Arhiva Liceului Teoretic „Bela Bartok”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

¹¹ Arhiva Liceului Teoretic „Dositei Obradovici”, Plan de Dezvoltare Instituțională.

atât la competiții din România (matematică, informatică, engleză, germană), cât și la concursuri din Ungaria. De altfel comunitatea maghiară este cea mai activă în ceea ce privește concursurile legate de cultivarea limbii maghiare, în programul oficial al ministerului educației fiind un număr mare de concursuri de recitare, de ortografie, de cultură generală dedicate acestei comunități. La acestea se mai adaugă și cele organizate la nivel local. În cazul liceului sârbesc participarea la competiții este mai restrânsă, o problemă fiind nivelul de cunoaștere al limbii române. Un fapt obiectiv este diferența dintre modul cum se studiază limba română în aceste școli. Însușirea citirii și scrisului în română începe cu un an mai târziu, primul an de școlaritate insistând asupra limbii materne. În plus, în cazul sârbilor, primul alfabet învățat este cel chirilic. La evaluările naționale periodice, precum și la concursuri, nu există o programă diferită, dar modul diferit de abordare al limbii române în timpul celor două cicluri de școlarizare inferioare se reflectă în rezultatele obținute de elevi.

Activitățile extracurriculare arată orientarea școlilor spre un anumit tip de activități și evenimente culturale și interesul pentru implicarea elevilor în acțiuni relevante pentru ei și pentru comunitate. Astfel, în Liceul „Bela Bartok” activează cercuri sportive – gimnaziu – fotbal, liceu – fotbal și baschet, înot clase primare, cercuri artistice: grup instrumental – gimnaziu, cor gimnaziu și liceu. Apar lunar reviste școlare – „Juventus” și „ÖtnyolcAsok(k)” și există un post de radio al școlii. În colaborare cu biserica catolică funcționează un grup social: „Îngerii păzitori”. Un aspect de remarcat este faptul că liceul își asumă cu adevărat rolul de coordonator al activităților educative ale comunității maghiare din județ, fiind organizatorul a numeroase acțiuni în colaborare cu celelalte școli în care există elevi maghiari.

Liceul Lenau are un cor, un grup vocal, două trupe de teatru în limba germană NIL, dans popular șvăbesc, echipe de volei, baschet, fotbal, precum și o revistă *Die Lenaulupe – Lenau heute*. Liceul Obradovici are un cor al școlii, activitate teatrală, sportivă, echipe de dansuri, revista școlii existând doar pe intervale limitate de timp. Majoritatea activităților educative se desfășoară în limba maternă, respectiv au legătură cu păstrarea valorilor tradiționale ale comunităților. Prin acestea școlile devin parte a comunității cultural-lingvistice și asigură conservarea și transmiterea elementelor ei specifice.

De asemenea, toate cele trei licee au participat la proiecte educative transfrontaliere, colaborând cu instituții școlare din țările-mamă. Liceul Lenau are secția după sistemul german ai cărei absolvenți obțin atât diploma de bacalaureat obișnuită, cât și cea corespunzătoare sistemului de învățământ german. Acestor elevi li se oferă și posibilitatea de a studia un an într-o școală din Germania, tânărul fiind găzduit de o familie. Absolvenții liceului maghiar se orientează pentru continuarea studiilor spre universități din Ungaria sau pentru cele cu predare în maghiară din România. Pentru elevii sârbi există doar posibilitatea unor participări în cadrul unor activități educative ale unor școli din Serbia (mai ales Vârșeț și Sremski Karlovci), dar se întâmplă tot mai rar ca studiile superioare să fie continuate în statul sârb.

Aceste informații legate de viața școlară scot în evidență anumite aspecte. Liceul „Nikolaus Lenau” este atipic. Elevii nu aparțin comunității germane, pentru ei limba germană este un mijloc de acces la o educație mai bună și la alte oportunități. Adaptarea la mediul școlar și cultural românesc este totală, performanțele școlare demonstrând acest lucru. De asemenea, religia, respectiv manifestările folclorice și cele dedicate istoriei și culturii proprii sunt mai puțin prezente. Liceul „Bela Bartok” și Liceul „Dositei Obradovici” au ca obiectiv principal menținerea și cultivarea limbii și culturii materne, legătura cu comunitatea cultural-lingvistică fiind mult mai puternică. Participarea elevilor și a cadrelor didactice la viața acesteia este activă, directă, iar comunitatea, la rândul ei, sprijină școala prin acțiuni care răspund nevoilor acesteia.

Pentru minoritari este la fel de important ca limba comună să facă accesibile pentru fiecare membru al comunității conținuturile culturale proprii, să transmită oportunitățile instituționale ale acesteia și să le fundamenteze solidaritatea. La fel de importantă se consideră a fi și educația care să promoveze valorile culturale proprii¹².

Chiar dacă nu există ostilitate față de limba și cultura oficială, în aceste școli se va insista asupra particularităților proprii și asupra valorizării lor pozitive, uneori prin delimitare de celelalte colectivități cultural-lingvistice față de care se păstrează sau se întăresc prejudecățile. Se petrece astfel acea situație paradoxală în care tocmai excesul în direcția relativizării, al cultivării și conservării etnicului duce la dispariția instituțiilor comunității respective. Autoritățile văd în existența școlilor cu predare în limba maternă o dovadă a deschiderii lor spre valorile multiculturalității, știind în același timp că, din diverse motive, sunt limitate opțiunile individuale. Pentru comunități, învățământul în limba maternă este dovada supremă a importanței și a recunoașterii grupului și devine instrumentul principal de conservare și chiar de reconstruire a valorilor cultural-lingvistice ale comunității, de aceea există tendința supralicitării aspectelor folclorice, tradiționale, religioase, fapt care îndepărtează indivizii care nu se regăsesc în acest cerc închis. Consecința imediată a acestui fapt este scăderea populației școlare, punându-se astfel în discuție însăși existența instituției de învățământ.

Așa cum am menționat mai devreme, mai există în diferite localități școli cu clase cu predare în limba maghiară, sârbă sau germană. Se poate face o constatare. Clasele în limba germană sunt organizate în centrele urbane, atrăgând, ca și liceul din Timișoara, elevi care văd în limba și cultura germană o oportunitate. În cazul celorlalte două comunități, clasele rămase sunt din mediul rural, de cele mai multe ori clase simultane cu colective mici de elevi. Sunt mai numeroase situațiile în care limba maternă se predă ca disciplină opțională, la cererea comunității. În această situație se află școlile din Variaș, Gelu, Dinaș, Peciu Nou, Rudna, Cenei, Foeni în cazul limbii sârbe, Deta, Dumbrăvița, Cenei, Cărpiniș, Gătaia, Uivar, Dudeștii Vechi. Din păcate această formă de studiu nu asigură decât o educație minimă și numărul elevilor este destul de fluctuant. În plus, puțini dintre acești elevi se orientează mai târziu către liceele cu predare în limba maternă.

¹² Levente Salat, *Multiculturalismul liberal: bazele normative ale existenței minoritare autentice*, Iași, Editura Polirom, 2001, p. 112.

Clase cu predare în alte limbi materne: ucraineană, bulgară, romani

Ucrainenii sunt cel mai „tânăr” grup etnic din județul Timiș. Au fost strămutați din Maramureș începând din 1964, în comuna Știuca, care cuprinde patru sate: Știuca, Oloșag, Zgribești și Dragomirești. În acesta din urmă populația este în totalitate de etnie ucraineană. Al doilea val de strămutare a fost între 1990-1999. Școala din comună este cu predare în limba română, dar limba ucraineană, respectiv disciplina „Istoria și tradițiile minorităților” sunt predate ca ore suplimentare¹³. La finalul clasei a VIII-a nu se susține în cadrul examenului de Evaluare națională proba obligatorie de limbă și literatură maternă. Având în vedere creșterea populației școlare, în anul 2007 s-a înființat la Colegiul Național „Iulia Hașdeu” din Lugoj o clasă liceală cu predare în limba ucraineană, admiterea făcându-se pe baza unui test de limbă ucraineană. Numărul elevilor care au frecventat această clasă este mic, profilurile s-au schimbat, iar predarea este doar parțial în ucraineană, datorită problemelor legate de personalul didactic¹⁴. Preocuparea pentru cultivarea tradiției ucrainene este mai evidentă în cazul școlii din Știuca. Se recunoaște faptul că există o interferență a obiceiurilor, că au fost preluate obiceiuri locale, românești sau germane, acestea fiind respectate concomitent cu cele aduse din Maramureș. În prezentarea rezultatelor deosebite ale școlii se observă ponderea mare a celor obținute în concursurile legate de limba și cultura ucraineană. Mai există școli în care se studiază limba ucraineană în satele Banloc, Darova, Variaș, Școala Gimnazială „Anișoara Odeanu” Lugoj, acestea adaptându-și oferta curriculară pe fondul prezenței unui grup tot mai mare de etnici ucraineni.

La Dudeștii Vechi funcționează Liceul Teoretic „Sfinții Kiril și Metodiu”. Recensămintele din 2002 și 2011 au arătat tendința de scădere a populației, de la 5087 la 4203, din care 2987, respectiv 2439 de cetățeni sunt de etnie bulgară¹⁵. Primii bulgari s-au stabilit în Banat în 1738, iar școala a început să funcționeze din 1745. Până în 1926 limba de predare a fost maghiara, apoi româna, iar bulgara a fost studiată ca limbă maternă. O secție cu predare în bulgară a funcționat doar în perioada 1949-1955. Instituția a devenit liceu din 1962, în perioada 1977-1990 s-a transformat în școală generală cu 10 clase, iar din 1990 redevine liceu teoretic cu profil real, științe ale naturii. În 2014 școala a avut 451 elevi (ciclul primar, gimnazial și liceal). Limba de predare este româna, bulgara fiind studiată ca limbă maternă la cerere. Atât elevii, cât și cadrele didactice provin din localitate, respectiv din satele limitrofe¹⁶. Și în cazul acestei școli activitățile legate de folclorul bulgar sunt cele scoase în evidență în materialele de promovare a instituției.

Este în creștere studiul limbii romani. Deși în majoritatea școlilor din județ există un număr de elevi romi, nu toți studiază limba maternă. În documentele tuturor școlilor apare precizarea legată de integrarea acestora în colectivele de

¹³ Plan de Dezvoltare Instituțională al Școlii Gimnaziale Știuca.

¹⁴ <http://admitere.edu.ro/>.

¹⁵ <http://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul-ii-populatia-stabila-rezidenta-structura-etnica-si-confesionala/>.

¹⁶ Plan de Dezvoltare Instituțională al Liceului Teoretic „Sfinții Kiril și Metodiu”, Dudeștii Vechi pe site-ul <http://www.isj.tm.edu.ro/concurs-directori-si-directori-adjuncti>.

elevi, dar destul de puține școli au prevăzute ore de limbă și cultură romani. Printre acestea se numără Școala Gimnazială nr 15 din Timișoara, școlile gimnaziale din Jimbolia, Dudeștii Noi, Cenad, Sânpetru Mare. Școala Gimnazială nr 12 din Lugoj, din Măguri, este singura care se declară cu predare în limba romaniei, toți cei 91 de elevi fiind romi. Din cauza numărului redus de elevi unele clase sunt simultane. De asemenea, din celelalte informații prezente în Planul de Dezvoltare Instituțională rezultă că școala are numeroase probleme legate de situația socio-financiară a familiilor. Cadrele didactice sunt foarte tinere, cele mai multe suplinitoare, cu vechime mică la catedră, deci cu experiență didactică destul de mică¹⁷. Această situație face ca rezultatele școlare să fie destul de slabe. Având în vedere că populația de etnie romă este în creștere, iar interesul pentru școlarizare la fel, în următorii ani va spori numărul elevilor care vor studia limba romani și, într-un viitor apropiat, este posibil să apară clase, inclusiv la liceu, cu predare în această limbă.

Se poate observa că majoritatea școlilor în care se predă limba maternă sunt în mediul rural, or, în condițiile în care populația este în scădere, comunitățile minoritare suferă mai mult deoarece se adaugă și procesul asimilării. Proveniența elevilor din mediul rural și/sau din medii defavorizate duce la apariția unor probleme specifice care, deși nu se recunoaște întotdeauna, afectează procesul de învățământ. Distanța față de Timișoara sau Lugoj, unde există inclusiv nivelul liceal, comoditatea sau oferta mai variată a claselor cu predare în română fac ca elevii să nu mai opteze pentru clasele cu predare în limba maternă.

Dacă ne uităm la lista localităților unde școala oferă și ore de limbă și cultură maternă diverselor grupuri etnice, vedem că sunt aproape aceleași nume. În aceeași localitate se predă în română, maghiară, romani, chiar slovacă, faptul fiind relevant pentru o caracteristică a zonei: Identitatea Multiplă. Există o moștenire plurală în care orizonturile fuzionează în mod firesc¹⁸, fiind astfel premisa formării unei societăți bazate pe valori civice. Cetățenii își asumă valorile etnice și religioase ale mai multor grupuri, fie datorită familiei, fie datorită mentalității locale. La nivelul școlilor fenomenul se remarcă printr-o participare asumată la activitățile educativ-culturale ale tuturor grupurilor etnice. Formațiile artistice, indiferent de denumire, au un repertoriu format din cântecele și dansurile tuturor etniilor, chiar dacă nu toți elevii sunt multilingvi și nu există o legătură personală cu toate comunitățile etnice. Totodată, faptul că se păstrează în continuare în cadrul instituțional orele de limbă și cultură maternă este dovada continuării tradiției multiculturale.

Studiul în limba maternă, respectiv al limbii și culturii materne va exista și pe viitor în comunitățile multietnice. Unele comunități precum romii și ucrainenii își vor extinde rețeaua școlară, în cazul altora se va restrânge, dar tradiția multiculturalității va continua. Comunitățile cu o structură etnică și religioasă atât de complexă vor prelua elemente culturale ale tuturor grupurilor și le vor perpetua, chiar dacă într-o altă formă.

¹⁷ Plan de Dezvoltare Instituțională al Școlii Gimnaziale nr 12 Lugoj pe site-ul <http://www.is.jm.edu.ro/> concurs-directori-si-directori-adjuncti.

¹⁸ Victor Neumann - *Neam, popor sau națiune? Despre identitățile politice europene*; București, Editura RAO, 2015, p. 203, 204.

PREDAREA ȘI STUDIAREA ISTORIEI NAȚIONALE ÎN QUÉBEC: DE LA PROMOVAREA VALORILOR RELIGIOASE LA DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

Catinca Adriana STAN*

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE NATIONALE AU QUÉBEC: DE LA PROMOTION DES VALEURS CHRÉTIENNES AU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE (Résumé)

Dans cet article nous nous proposons d'esquisser un portrait de la didactique de l'histoire au Québec, en mettant l'accent sur les temps forts qui ont créé, influencé, modifié, conduit à ce qu'on reconnaît aujourd'hui comme étant le spécifique de cette discipline. Nous n'avons ni la prétention, ni l'intention d'être exhaustive; nous voulons plutôt mettre en contexte l'apparition de la didactique de l'histoire, de décrire brièvement les étapes qu'elle a traversées au fil du temps, les questions auxquelles elle a tenté de répondre et les contraintes qu'on lui a imposées, pour arriver à souligner son apport social, notamment grâce aux recherches, souvent de nature empirique, que les didacticiens mènent aujourd'hui. Nous nous penchons également sur le devenir de cette discipline, sur les défis qu'elle rencontre et les perspectives qu'elle offre ce début de XXI^e siècle.

Rezumat

În acest articol ne propunem să retrăsim parcursul disciplinei istorie în provincia canadiană Québec, începând cu secolul al XIX-lea, ce marchează cristalizarea identității canadiene franceze. Asistăm astfel la crearea unui panteon de eroi naționali aparținând Noii Franțe, care va fi promovat în manualele școlare până la jumătatea secolului al XX-lea. „Revoluția liniștită” din anii 1960 și reformele școlare succesive au antrenat dezvoltarea didacticii istoriei, ajungându-se

* Catinca Adriana Stan, Ph. D., este asistent profesor la Universitatea Laval din Québec, Canada, unde predă didactica istoriei. Ea a coordonat volumul colectiv «L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions» [Istoria națională așa cum este predată în școlile noastre. Dezbateri și propuneri] (2015, Presses de l'Université Laval), în care face o analiză a reformelor succesive privind predarea istoriei în Quebec. Principalele domenii de cercetare: analiza comparată a programelor școlare, analiza manualelor școlare, dezvoltarea conștiinței istorice a elevilor, educația pentru cetățenie. Email: catinca-adriana.stan@dgc.ulaval.ca.

astăzi la cercetări de natură empirică și la un învățământ centrat pe elevi care stimulează dezvoltarea gândirii critice.

Mots-clés: histoire du Québec, enseignement de l'histoire, recherches en didactique de l'histoire.

I. Moștenirea didacticii: predarea istoriei de-a lungul timpului

În secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, în contextul cuceririi de noi teritorii și al expansiunii coloniale, educarea creștinilor ia forma unei convertiri, atât religioase cât și politice: noul creștin nu numai că recunoaște supremația lui Dumnezeu, ci și pe cea a regelui. În Noua Franță, fondarea orașului Ville-Marie (Montréal) în anul 1642, în scopul de a-i creștina pe copiii autoctoni¹, precum și numărul considerabil de asociații religioase care și-au deschis școli finanțate parțial de către Franța reflectă această realitate a timpului: un bun creștin era un bun supus al Majestății Sale și invers, un bun supus era un bun creștin². De la Lionel Groulx³ și până la Michel Allard, toți istoricii învățământului sunt de acord că predarea istoriei a fost, la început, adică în epoca Noii Franțe, o educație axată pe istoria sacră și istoria antichității grecești și romane. A fost nevoie de o schimbare dramatică cum a fost Cucerirea Noii Franțe de către britanici (1763) pentru a crea o distanță, care a pus bazele a ceea ce va deveni primul capitol al istoriei Québec-ului, „regimul francez”.

Primele manuale de istorie redactate în sol canadian moștenesc viziunea creștină a timpului, cu toate că din ce în ce mai mulți laici devin profesori⁴. Manualul Perrault, publicat în 1831, care tratează într-un prim volum perioada Noii Franțe, apoi perioada de după Cucerire, conține, potrivit unor istorici ai educației⁵, o viziune a istoriei de tip eroic și mesianic. Mai mult decât atât, prin interpretarea exagerat idilică a Cuceririi, acest manual marchează începutul unei schisme între istorici care durează până în ziua de astăzi și care a culminat cu apariția simultană

¹ Termenul „Autohtoni” înlocuiește începând cu anul 1970 termenul „Amerindieni”, perceput ca având o conotație negativă. Pentru desemnarea populației indigene mai este acceptată și formula „primele națiuni și populațiile inuite”, acestea din urmă înlocuind vechiul termen „eschimos”.

² Denys Delâge, *Le pays renversé. Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est – 1600-1664*, Montréal, Boréal, 1991, p. 12-75.

³ Lionel Groulx (1878-1967) a fost un preot catolic, profesor, istoric, intelectual naționalist și scriitor al anilor 1930. Personalitate controversată, este astăzi acuzat de xenofobie și denigrat de o parte a intelectualilor quebecoși, cu vederi comuniste sau neolibérale. Pentru cei mai mulți însă, Lionel Groulx rămâne unul dintre marii intelectuali din Québec-ul anilor 1930.

⁴ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec. Vol. 1: (1608-1840)*. Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 27-156.

⁵ Michel Allard, *L'enseignement de l'histoire nationale (1831-1873). Du premier manuel au premier programme*, în Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin, Marie-Claude Larouche (coord.), *L'histoire nationale à l'école québécoise, Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, p. 23-70.

în anii 1950 a două școli academice de gândire, școala de la Montréal, reprezentată în special de Maurice Séguin⁶, și școala de la Laval, reprezentată de istoricul Marcel Trudel⁷.

Predarea istoriei, „Canadei”, noțiune vagă, desemnând în mod succesiv teritoriul și construcții politice diverse, este investită de la început cu o dublă finalitate: formarea unui bun creștin și a unui bun patriot, cu două variante de supunere și de loialitate față de vechea sau noua metropolă. Într-adevăr, istoria sacră lasă loc treptat „epopeii canadienne”, pentru a împrumuta titlul unui manual catolic, care se adresa elevilor, chiar și în 1950, cu acest sfat: „după cartea de religie, manualul vostru de «Istoria Canadei» trebuie să fie cel mai iubit dintre manuale”⁸.

Această viziune a istoriei, la care se adaugă o modestă instrucție pentru profesorii de istorie, de multe ori relizată în școli normale sau în colegii clasice⁹ și asociată cu metodele tradiționale de predare (citire cu voce tare, dictarea lecției, învățarea pe dinafară etc.), va fi pusă sub semnul întrebării în anii 1960, în special în raportul Parent (1964)¹⁰.

II. Metamorfozele didacticii

1. Anii 1960 sau didactica instituționalizată

În contextul „Revoluției Liniștite” din Québec, în care a avut loc o mutație¹¹, o transformare a valorilor morale, a culturii și a educației, prim-ministrul de atunci, Jean Lesage, creează în 1961 Comisia Regală privind educația, cunoscută sub numele de comisia Parent, după numele președintelui acestor comisii, Mgr. Alphonse-Marie Parent, preot și profesor la Universitatea Laval. Scopul acestei anchete a fost de proporții: regândirea educației, democratizarea școlii, un învățământ de calitate pentru elevi, studenți și profesori¹².

⁶ Maurice Séguin (1918-1984), fost student al lui Lionel Groulx, a devenit istoric și profesor la Universitatea din Montréal, fondând, alături de Michel Brunet și de Guy Frégault, școala istorică de la Montréal, ce se baza pe teoria anexării : canadienii-francezi n-au putut să se dezvolte ca popor din cauza britanicilor care i-au cucerit în perioada 1759-1763 și care continuă să-i domine și astăzi, Canada nefiind altceva decât continuarea politică a ocupației britanice, care împiedică Québec-ul (fața modernă a Noii Franțe) să devină o țară cu drepturi depline.

⁷ Marcel Trudel (1917-2011), profesor de istorie și cercetător al istoriei Noii Franțe, a condus vreme îndelungată Școala de științe sociale a Universității Laval. Alături de Jean Hamelin și de Fernand Ouellet, Trudel combate argumentele istoricilor naționaliști, considerând că situația precară a canadienilor-francezi în fața canadienilor englezi este cauzată tocmai de naționalismul provincial și de controlul asupra populației exersat de reprezentanții religiei catolice.

⁸ Louis Daigneault. *L'Épopée canadienne. Manuel de 6^e année*, Montréal, Les Frères des Écoles Chrétiennes, 1954, p. 7.

⁹ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 44-46.

¹⁰ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (1964), http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/rapport_parent_vol_3.pdf, accesat la 17 august 2016.

¹¹ Guy Rocher, *Le Québec en mutation*, Montréal, Les Éditions Hurtubise, 1973, p. 15-37.

¹² Maurice Tardif, *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 47-59.

Asistăm treptat la secularizarea școlii și la dispariția colegiilor clasice, adevărate lăcașuri de cultură, în care doar o elită (în special băieți de familii bogate) au beneficiat de cursuri de latină, de limba greacă, de poezie, de istoria antică și medievală etc. În schimb, asistăm la apariția grădinișelor, precum și a Colegiilor de învățământ general și profesional (GEGEP). Pregătirea cadrelor didactice, până atunci asigurată în școli normale, este acum integrată în educația oferită de universități. Noi structuri administrative asigură această tranziție: Ministerul Educației, Consiliul Învățământului Superior, consiliile școlare regionale etc.

Ca răspuns la această nouă valorizare a învățământului, în care se pune accent deosebit pe profesionalism și mai puțin pe „arta de a predă”, universitățile se grăbesc să creeze în perioada 1966-1970 facultățile de Științe ale educației. În aceste condiții în care didactica trebuia inventată¹³, Andre Lefebvre, de la Universitatea din Montréal, se impune cu o metodă de predare centrată pe elev, de o noutate absolută pentru moment, conform teoriei sale a elevului „istoric”, care este ghidat să examineze documente și să interpreteze aceste rămășițe ale trecutului. Lefebvre crează un grup de cercetare și de didactică a istoriei, care expune în *Cahiers (Caiete)*, începând cu 1968 noile practici ale predării istoriei, bazate pe metoda istorică. În acest context al unei didactici născute în mediul de practică ca o necesitate de a răspunde acestor transformări sociale și instituționale legate de educație, Pierre Savard a fondat în 1962 Societatea profesorilor de istorie din Quebec (SPHQ), având rolul de a compensa lipsa de pregătire didactică a profesorilor instruiți în facultățile de istorie.

De altfel, în capitolul dedicat predării istoriei, raportul Parent definește istoria referindu-se la gândirea critică: „Istoria nu trebuie să fie un instrument de convingere sau de propagandă, ci trebuie să dezvolte spiritul critic și să alimenteze meditația asupra prezentului”¹⁴. Este de asemenea precizat că istoria politică trebuie să fie la baza unui învățământ mai aprofundat, care include istoria economică, istoria artei, istoria claselor sociale, a mentalităților, a evoluției culturale etc. Din acest punct de vedere, raportul Parent propune o viziune asupra predării istoriei valabile până în ziua de azi.

Această viziune modernă asupra educației, promovată în raportul Parent, în care accentul este pus pe abilitățile intelectuale ale elevilor, necesită între altele o actualizare a programelor și a manualelor școlare, o „dezideologizare” benefică istoriei ca știință. Manualele de istorie și de franceză păreau să fie cele mai impregnate de valori religioase, așa cum se arată în raportul Comisiei regale de anchetă asupra bilingvismului și a biculturalismului privind educația (numit, de asemenea, Comisia Laurendeau-Dunton). Citim în acest raport că doctrina religioasă este asociată cu respectul față de autoritatea politică și, în cazul

¹³ Micheline Dumont, *Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec. Considérations impressionnistes et politiques*, în Marc-André Éthier, Jean-François, Cardin, David Lefrançois (coord.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 13-36.

¹⁴ Comisia Parent, *op. cit.*, p. 179.

manualelor francofone, cu cultul strămoșilor, precum și cu rezistența la limba și la cultura engleză. Decalajul dintre naționalismul canadian și naționalismul quebecos, moștenit din secolul al XIX-lea, generează diferite proiecte politice, chiar opuse:

Manualele englezești [...] sunt în favoarea unui angajament deplin pentru națiune ca un întreg, mai degrabă decât un naționalism provincial; manualele școlare franceze [...] dau prioritate loialității provinciale față de loialitatea națională. Atunci când se vorbește de independența „națională”, se face referință la independența provincială; spre deosebire de manualele englezești, naționalismul lor nu este la scară canadiană, ci la scară provincială: Canada lor este întotdeauna cea a regimului francez¹⁵.

Într-o serie de patru capitole, istoricul și didacticianul Félix Bouvier¹⁶ retracează pacursul și controversese legate de predarea istoriei naționale în Québec, începând cu raportul Parent. Acesta subliniază influența catolică asupra educației, afirmând că, deși colegiile clasice au dispărut în anii 1960, educația lor clasică, de natură umanistă, a fost impregnată cu o ideologie religioasă. Într-adevăr, elitele religioase, care au știut să încurajeze naționalismul canadian francez din anii 1930¹⁷ (Noël, 2011), au văzut în exagerarea neonaționalismului din anii 1960 o oportunitate de a răspândi această ideologie. Rezultă astfel un discurs care pare să unească ideea unei țări canadiene franceze cu cea a supremației religiei catolice:

În manualele franțuzești se vorbește mai degrabă de o misiune de a îndeplini, ceea ce este destul de diferit: a-și proiecta visul în viitor este faptul unui individ care-și exercită voința sa liberă, angajându-se; misiunea vine din afară, de la autoritatea publică, și se impune individului. Autorii manualelor vorbesc de altfel de această misiune în termeni religioși : *Gesto Dei per Francos*.

Dacă valorile religioase pot fi asociate cu un învățământ tradițional și cu o viziune a istoriei ce poate fi în urmă față de teoriile istorice ale vremii, patriotismul canadian francez este un act politic, promovat de istorici și profesori universitari, care se folosesc de caracterul științific al istoriei pentru a justifica anumite teze. De exemplu, istoricul Michel Brunet, reprezentând școala de la Montréal, invocă în textele sale specialiști universitari și politologi pentru a susține necesitatea suveranității¹⁸.

¹⁵ Marcel Trudel, Geneviève Jain, *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels*, în Pierre-William Bélanger, Guy Rocher (coord.), *École et société au Québec – Éléments d'une sociologie de l'éducation - tome 1*, Montréal, Hurtubise, 1975, p. 114.

¹⁶ Félix Bouvier, istoric și didactician, este profesor la Universitățile du Québec à Trois-Rivières. Face parte din Coaliția pentru Istorie, o grupare neonaționalistă care militază pentru predarea unei istorii politice, care să pună accentul pe consecințele nefaste ale dominației anglofone.

¹⁷ Mathieu Noël, M. (2011). *Lionel Groulx et le réseau indépendantiste des années 1930*, Montréal, VLB, 2011, p. 27-133.

¹⁸ Michel Brunet, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, citat în Clement Cormier, *Éducation patriotique*, Ottawa, Éditions de l'Association canadienne des éducateurs de langue française, martie 1955, p. 13.

2. Anii 1970: în căutarea unei didactici adaptate contextului din Québec

Profesorii de istorie și cercetătorii din domeniul educației nu rămân indiferenți în fața ecourilor provenite de la cercetări din psihologie și psihologie educațională, în special a lucrărilor lui Jean Piaget, a cărui teorie a dezvoltării globale și treptate a copilului se potrivește cu dezvoltarea conceptului de timp istoric la elevi. Pe de altă parte, terminologia lui Bloom aduce informații semnificative privind obiectivele educaționale, în plus de a propune o ierarhie a obiectivelor cognitive, care merg dincolo de ceea ce se știa, adică obiective de cunoaștere și de înțelegere. Alți autori, cum ar fi Marc Bloch și Henri-Irénée Marrou, alimentează cercetările asupra metodei istorice și a analizei de documente¹⁹.

În același timp în care pe plan instituțional asistăm la uniformizarea programelor de istorie, atât pentru elevii catolici cât și pentru cei protestanți²⁰, Grupul de cercetare în didactica istoriei publică în *Caietele* lor analize privind finalitățile educative ale studiului istoriei și studii despre importanța predării istoriei naționale în școlile gimnaziale. Citim în acest volum că istoria ajută la o mai bună înțelegere a prezentului și asigură integrarea cu succes a individului în societate. Acest grup de lucru expune o metodologie foarte riguroasă pentru a îi face pe elevi să lucreze cu surse primare²¹, inclusiv de tipul celor scrise. Se recomandă începerea analizei printr-o serie de întrebări pregătite de profesor, pentru ca mai apoi elevii să analizeze ei înșiși documentul. O comparație sincronă, de documente care aparțin aceleiași epoci și tratând același subiect, urmată de una diacronică, precum și de comparații cu surse secundare²², completează acest demers istoric, asemănător cu ceea ce istoricii de azi numesc metoda istorică.

3. Anii 1980: învățământul bazat pe obiective

Anii 1980 au marcat un moment important în educație, prin introducerea unor obiective generale și specifice pentru fiecare materie. În istorie, o nouă programă publicată în 1982 ia locul programei-cadru din 1970. Aceasta a fost o oportunitate de a schimba, de asemenea, obiectivele programei din 1970 care fusese percepută ca o încercare de a difuza un naționalism canadian, inclusiv prin modul superficial în care au fost prezentate consecințele Cuceririi²³.

¹⁹ Micheline Dumont, *op. cit.*, p. 15. Predarea pe bază de obiective, introdusă în Québec anii 1980, a fost înlocuită în 2001, când s-a trecut la predarea pe bază de competențe disciplinare (capacități intelectuale ce trebuie dezvoltate în cadrul unei materii pe o perioadă îndelungată) și de competențe transversale (capacități intelectuale care sunt valabile în orice context de învățare, cum ar fi rezolvarea de probleme, exploatarea informației, colaborarea cu alți elevi etc.).

²⁰ Până în anul 1999, sistemul școlar din Québec a fost un învățământ confesional, controlat de Biserica Catolică și de Biserica Protestantă. De asemenea, înscrierea elevilor se făcea în primul rând în funcție de religie (existând școli catolice și școli protestante), iar în al doilea rând în funcție de limbă sau de gen (școli pentru fete și școli pentru băieți).

²¹ Sursele primare fac referință la documente de epocă și la artefacte.

²² Sursele secundare sunt constituite în general de manuale sau cărți de istorie.

²³ Félix Bouvier, *Les mutations accélérées se poursuivent: les années 1970-1983 au secondaire*, în Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin, Marie-Claude Larouche (coord.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, p. 346-376.

Rezultat al unei munci asidue între profesori și istorici, noua programă, împărțită în șapte module, este bazată pe metoda istorică, în conformitate cu viziunea prezentată în raportul Parent. Cu toate acestea, constrângeri obiective, cum ar fi numărul insuficient de ore alocate predării sau examenul de sfârșit de parcurs²⁴, fac în așa fel încât profesorii nu reușesc să predea toată materia și neglijează abordarea tematică, care ar fi putut să contribuie la practicarea metodei istorice prin analiza surselor primare. Cu toate acestea, această programă a însemnat revenirea manualului ca instrument educațional principal. Noi modalități de a atrage interesul elevilor, cum ar fi utilizarea unui limbaj mai familiar, introducerea documentelor color, studiile de caz ce iau în considerare viața de zi cu zi a elevilor etc., precum și un discurs echilibrat asupra aspectelor controversate din istorie, dovedesc o însușire a ideilor didactice de către autorii de manuale.

4. Anii 1990: reforma privind formarea profesorilor

Analizând statutul cadrelor didactice din Quebec, Maurice Tardif²⁵ subliniază, printre altele, schimbările legate de formarea cadrelor didactice ce au fost făcute în timpul reformei realizate de către Ministerul Educației între 1992 și 1994. Este vorba de un program de studiu care trece de la trei la patru ani și la un mai mare număr de ore alocate stagiilor (700 de ore, în medie, în funcție de universitate), pentru o mai bună pregătire a cadrelor didactice, ce obțin la finalul studiilor autorizația de predare valabilă pe tot parcursul vieții lor active²⁶. Acest program de studiu este controlat de către facultățile de educație care oferă cele mai multe cursuri, cu excepția unor cursuri disciplinare pe care studenții le urmează în alte facultăți. Zece ani mai târziu, în 2001, această reformă va fi completată de către referențialul de 12 competențe profesionale, precum și de constituirea unei noi specializări, cea de învățător și de profesor de învățământ secundar²⁷.

În contextul acestei reforme cuprinzătoare, Ministerul Educației din Quebec organizează în 1995 o consultare publică cu privire la predarea istoriei, urmată de raportul «Se souvenir et devenir» [A-și aminti și a deveni] (1996), cunoscut sub

²⁴ Examen național la sfârșit de învățământ secundar, echivalent al probelor de bacalaureat.

²⁵ Maurice Tardif este profesor la Universitatea din Montréal, după ce a profesat timp îndelungat la Universitatea Laval din Québec. Specialist în istoria ideilor educative, el a fondat în 1999 Centrul de cercetare interuniversitară asupra formării și profesiei de profesor (CRIFPE), care organizează în fiecare an la Montréal în luna mai un colochiu internațional pe teme educative (<http://www.crifpe.ca/>) și care acceptă articole în limba franceză în revista sa *Formation et profession* (<http://formation-profession.org/>).

²⁶ Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 127-203. De remarcat este faptul că dreptul de a profesa nu poate fi retras, spre deosebire de profesorii suplinitori din România, care pierd acest drept dacă nu profesază timp de 5 ani.

²⁷ În provincia Québec, învățământul preuniversitar durează 13 ani și este compus din 6 ani de învățământ primar, 5 ani de învățământ secundar (gimnazial) precum și de doi ani de CEGEP (echivalentul ultimilor doi ani de liceu).

numele de raportul Lacoursière²⁸, după numele istoricului care a condus grupul de lucru privind predarea istoriei. Este de menționat că regăsim în acest moment un context similar celui din anii 1980 în ceea ce privește accentuarea naționalismului și organizarea unui al doilea referendum privind independența în Québec (1995). Coincidență sau nu, raportul deplasează privirea din trecut spre prezent, pentru a prefigura viitorul. Metoda istorică, definită ca procedură pentru a aborda o problemă, este descrisă pe larg, subliniind rolul său în educație, adică construirea de noi cunoștințe. Este de reținut că cele două funcții ale istoriei – de a dezvolta abilități intelectuale și de a construi o identitate națională – sunt prezentate în perfect echilibru, fără a se opune, așa cum va fi cazul în anii următori.

5. Anii 2000 sau noul teritoriu al didacticii: competențe, concepte, gândire istorică

Curențele cognitivism²⁹, constructivism³⁰, precum și socioconstructivismul³¹ au inspirat reformele educaționale majore ale anilor 2000, în special în timpul

²⁸ Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, 70 p. Jacques Lacoursière este un istoric, autor al colecției *Istoria populară a Québec-ului* și al revistei Boréal Express, care prezenta momente istorice sub formă de articole de gazetă reconstituite.

²⁹ Cognitivismul este un curent educațional apărut în anii 1960 care se ocupă cu studiul funcționării inteligenței, al originii cunoștințelor noastre și a strategiilor utilizate pentru a asimila, reține și reutiliza cunoștințele. El se inspiră în principal de la modelul de funcționare al calculatorului pentru a explica cum memoria adună, tratează și înmagazinează noi informații și cum activează, după aceea, aceste informații. Principii generale: 1. Existența unei structuri cognitive: noțiunea de cunoștințe anterioare; 2. Procesele cognitive fac apel la diversele forme ale memoriei: memorie pe termen scurt și pe termen lung; 3. Se presupune că la nivelul structurii cognitive se produce o ierarhie a cunoștințelor: învățarea se face așadar de manieră structurată.

³⁰ Constructivismul este un curent educațional fondat pe ideea potrivit căreia cunoștințele sunt construite de către cel ce învață, pe baza unei activități mentale. Elevii sunt considerați niște subiecți activi care caută un sens, niște semnificații. Constructivismul este bazat pe ipoteza că, chibzuiind asupra experiențelor noastre, construim propria noastră viziune asupra lumii în care trăim. Fiecare dintre noi produce propriile lui reguli și moduri de gândire, pe care le utilizăm pentru a conferi un sens experiențelor noastre. Învățarea este deci o continuă adaptare la lumea în care trăim, prin asimilarea de noi cunoștințe și acomodarea lor cu ceea ce știam deja. Construcțiile de sens sau explicațiile pe care ni le dăm pot fi la început greșite (ca în cazul teoriilor naive ale copiilor), dar pe parcurs vor deveni din ce în ce mai complexe, nuanțate și realiste. Reprezentantul cel mai de seamă al acestui curent a fost biologul și psihologul elvețian Jean Piaget (1896-1980).

³¹ Socioconstructivismul presupune, la fel ca și constructivismul, că diferitele cunoștințe nu sunt numai dobândite, ci și construite. Ceea ce le distinge este că această construcție se face la nivel colectiv, nu individual. Psihologul rus Lev Vigotski este la originea acestui curent, fiind primul care a evidențiat importanța interacțiunilor sociale în dezvoltarea cunoștințelor la copii. Astfel, deși personală, cunoașterea se efectuează într-un cadru social, prin dialogul cu ceilalți. Dealtfel, pentru acest autor, limbajul este motorul cunoașterii, singur capabil să realizeze medierea culturală necesară cunoașterii. Un concept central pentru acest curent educativ este cel al zonei proximei dezvoltări (ZPD), enunțat de Vigotski. El exprimă diferența între ceea ce un copil poate învăța singur și ceea ce poate învăța dacă este ajutat sau îndrumat. Zona proximei dezvoltări este așadar o distanță între nivelul de dezvoltare actual, determinat de capacitățile copilului de a rezolva singur o problemă și nivelul de dezvoltare potențial, determinat de gradul de rezolvare al problemei de către același copil.

rescrierii *Programei școlare din Québec*, la nivel de învățământ primar, prin care s-a introdus abordarea competențelor în fiecare dintre disciplinele școlare. În plus față de abilitățile disciplinare, noi competențe transversale, la toate nivelurile, au rolul de a asigura transferul de cunoștințe și de a dezvolta competențe pentru a rezolva diferite probleme. Cu toate că educația pentru cetățenie își are rădăcinile în raportul Parent (ce pare a fi înlocuit valorile catolice prin promovarea valorilor democratice și civice), acest tip de educație devine explicit în cadrul programei din 2001. Începând cu anul 2006, la nivel secundar, educația pentru cetățenie este asociată cu învățământul geografiei și al istoriei, în special prin competența numărul 3, „Construirea conștiinței cetățenești cu ajutorul istoriei”. Astfel, în cadrul universului social (disciplină ce include istoria, geografia și educația pentru cetățenie), elevii sunt ghidați spre a-și construi o reprezentare a spațiului, a timpului și a societății în care trăiesc, apoi, în ciclurile 2 și 3 ale învățământului primar studiază istoria Québec-ului, punând accent pe schimbările și continuitățile între diferitele epoci și contexte politice, pe care le compară apoi cu realități din alte țări, spre o mai bună înțelegere a fenomenului diversității. Potrivit acestei programe școlare, elevii vor fi capabili să dezvolte gândirea critică și să devină cetățeni angajați din punct de vedere social. Educația cetățenească devine un scop în predarea istoriei, pentru a înțelege mai bine problemele din prezent și a participa la viața socială.

6. Anii 2010: dezbaterea privind predarea istoriei

În luna aprilie 2006, prezentarea în presa din Québec a lungi extrase din noua programă școlară a provocat reacții puternice în rândul profesorilor de istorie. Această programă a fost acuzată de încercarea de a denaționaliza istoria, printr-o cenzură impusă în jurul momentelor tensionate dintre francofoni și anglofoni, în special în jurul consecințelor Cuceririi. Această critică de natură ideologică a fost asociată nemulțumirii profesorilor cu privire la dificultatea evaluării competențelor, precum și a repetării materiei, abordate cronologic și tematic în doi ani consecutivi³². Discursurile se polarizează, se creează opoziții și rivalități. Astfel, în 2013, în contextul în care a venit la putere *le Parti Québécois* [Partidul din Québec], Ministerul Educației a stabilit un comitet pentru a efectua o consultație publică, condusă de sociologul Jacques Beauchemin³³ și de istoricul Nadia Fahmy-Eid³⁴.

atunci când este ajutat de un adult sau de copii mai avansați. Potrivit acestei viziuni, pentru a favoriza învățarea este necesară încurajarea lucrului în echipă și supravegheat, în care fiecare participant explică demersul făcut permițându-i astfel copilului să construiască noi cunoștințe.

³² Jean-François Cardin, Erick Falardeau, Sylvie Bidjang, « *Tout ça, pour ça...* » *Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec*, în *Formation et profession*, 1(1), 2013, p. 13-31.

³³ Jacques Beauchemin este un sociolog quebecos, profesor la Universitatea din Québec la Montréal. Autor cu vederi naționaliste, el a publicat mai multe cărți în care trage un semnal de alarmă cu privire la absența coeziunii sociale în Québec: *Societatea identităților, Cetatea identitară, Prea multă istorie: conștiința negativă a suveraniștilor quebecoși* [trad. noastră].

Acest comitet a produs un document inițial care orienta deja dezbateră propunând cadrul național ca bază de predare a istoriei. Analizând 17 memoriile depuse pe parcursul consultărilor, am distins două viziuni de predare a istoriei care reflectă, credem noi³⁵, două tipuri de cadru didactic: profesorul-istoric, care are datoria de a transmite istoria națională și profesorul-didactician, care urmărește să dezvolte raționamentul elevilor săi.

În martie 2014, comitetul Beauchemin Fahmy-Eid întocmește raportul *Pentru o reformă a istoriei și a educației cetățenești*, document ce stă la baza noii programe de istorie. Această programă, intitulată *Istoria Québec-ului și a Canadei*, a cărei punere în aplicare este amânată pentru anul 2017-2018, ca urmare a criticilor din partea comunităților autohtone și anglofone, comportă două competențe disciplinare „Caracterizează o perioadă a istoriei Québec-ului și a Canadei” și „Interpretează o realitate socială”. Examinând cu atenție noua programă în versiunea sa provizorie făcută publică în 2014, am constatat că „programa, construită în jurul unei narațiuni prezentate cronologic, pare să se rupă de actuala pedagogie socio-constructivistă și să revină la învățământul tradițional”³⁶.

Suntem de părere că noul curriculum de istorie pentru al treilea și al patrulea an de învățământ secundar va reflecta în mod inevitabil raportul de forțe dintre istorici și didacticieni, reprezentanți ai două viziuni diferite asupra istoriei. În această dezbateră, cetățenia și națiunea reprezintă concepte care par contradictorii, unul încurajând elevii să se integreze și să se dezvolte ca indivizi, celălalt adresându-li-se ca membri ai unei comunități politice³⁷.

III. Didactica, astăzi: noi întrebări care ghidează cercetarea

Este foarte dificil, dacă nu imposibil, să facem o sinteză echilibrată a tuturor cercetărilor din didactica istoriei, mai ales în sensul său cel mai larg, care este predarea științelor sociale (umaniste). Ele sunt numeroase în Québec, iar acest lucru atestă despre starea de sănătate a acestei discipline, care urmărește să ofere răspunsuri la probleme sociale. Astăzi, predarea științelor umaniste a ajuns la maturitate; ea are propriile sale reguli, propriile protocoale de cercetare, propriul său limbaj. Preferăm astfel să ne pronunțăm asupra problematicilor și asupra

³⁴ Nadia Fahmy-Eid a fost profesoară la Universitatea din Québec la Montréal. Specialistă în studii feministe, ea a scris mai multe articole despre profesiile ocupate de femei, în special în educație și în domeniul medical.

³⁵ Catinca Adriana Stan, Marc-André Éthier, David Lefrançois, *Les programmes et les enjeux de l'histoire nationale : quel type de citoyen souhaitons-nous former?* în Pagès Joan, Antoni Santisteban (coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelone, AUPDCS, 2014, p. 167-174.

³⁶ Catinca Adriana Stan, *Analyse du programme d'histoire du Québec au 2e cycle du secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel*, în *Enseñanza de las Ciencias Sociales(14)* 1, 2015, p. 118.

³⁷ Catinca Adriana Stan, *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 2.

obiectelor de cercetare, asupra temelor care rețin atenția comunității de didacticieni din Québec. Ne propunem astfel să facem o clasificare a acestor cercetări în funcție de: 1) contribuția lor socială în a construi o cultură comună; 2) a permite cetățenilor să se dezvolte intelectual și 3) a contribui la formarea cadrelor didactice.

În prima categorie se încadrează cercetările care iau în considerare patrimoniul, depozitar al valorilor moștenite din trecut. Asociat adesea cu o parte de istorie locală sau de istorie a grupurilor sociale³⁸, acest tip de cercetare permite adoptarea unui punct de vedere social și cultural, în conformitate cu realitățile și mentalitatea timpului. Vizitele la muzee, teritoriu al națiunii prin excelență, pot de asemenea să contribuie la conștientizarea culturii în esența ei unificatoare. Din ce în ce mai multe cercetări sunt realizate asupra colecțiilor muzeale și a vizitelor pedagogice virtuale sau care implică utilizarea TIC. Alte cercetări se concentrează pe căutarea sensului între discursuri narrative concurente³⁹ sau privind predarea unor subiecte dificile și controversate, cum este cazul Shoah-ului. Acestea contribuie la formarea unei conștiințe istorice, care ia în considerare pluralitatea trecutului. Cercetările cu privire la vizibilitatea grupurilor marginalizate din punct de vedere istoric, cum ar fi femeile⁴⁰, autohtonii⁴¹, imigranții etc., oglindesc tensiunile și raportul de forțe care au format societatea Québec-ului așa cum o cunoaștem noi astăzi.

A doua categorie de cercetare, aceea a educației pentru cetățenie, necesită o privire de ansamblu asupra finalităților de predare a științelor sociale. Cum să pregătim elevii să se dezvolte în acest secol al XXI-lea, spre a deveni nu numai cetățeni ai planetei, dar și cetățeni al timpului, care pot crea o lume mai bună, care învață să învețe și să se adapteze la schimbări din ce în ce mai rapide, ce prefigurează deja viitorul? Deși nu există nicio disciplină omoloagă în universități, educația pentru cetățenie poate fi asociată cu practica istoriei și a geografiei în sensul dezvoltării unui mod de gândire critic.

³⁸ Stéphanie Demers, David Lefrançois, Marc-André Éthier, *Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire : expérience d'apprentissage de l'histoire locale*, în Marie-Claude Larouche, Anderson Araujo-Oliviera (coord.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards sur un domaine d'intervention et de recherche*, Québec, Canada, Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 49-82. Stéphanie Demers și David Lefrançois sunt profesori la Universitatea din Quebec la Outaouais. Ei au fost studenții lui Marc-André Éthier, profesor de didactică la Universitatea din Montréal. Având vederi cumunist-marxiste, ei se opun istoricilor naționaliști ce fac parte din Coaliția pentru istorie.

³⁹ Paul Zanazanian, (2010). *Historical consciousness and ethnicity: How signifying the past influences the fluctuations in ethnic boundary maintenance*, în *Ethnic Studies Review*, 33(2), 2010, p. 27-35. Paul Zanazanian, profesor de didactică de origine armeană, este specialist în istoria anglo-quebecoșilor, el predând la Universitatea McGill, universitate de limba engleză situată în Montréal.

⁴⁰ Marie-Hélène Brunet, *L'étude des rapports sociaux de sexe ne peut se faire sans problématisation*, în Catinca Adriana Stan (coord.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 37-43.

⁴¹ Catinca Adriana Stan, (2015). *De peuple sauvage à peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie*, în *Acta iassyensia comparationis*, (15) 1, 2015, p. 234-246.

În mare măsură inspirată de cele șase concepte ale gândirii istorice propuse de Peter Seixas⁴² și de cele patru criterii euristice enunțate de Sam Wineburg, asociată adesea cu teoria agentivității a lui Keith C. Barton⁴³, educația pentru cetățenie provine dintr-o practică deliberativă în care elevii învață să adune informații și apoi să dezbată și să găsească soluții. Clasificarea făcută de Westheimer și Kahne⁴⁴ în ceea ce privește tipurile de cetățean dorit în societățile democratice i-a condus pe unii cercetători⁴⁵ să se concentreze asupra cetățeanului orientat către justiția socială, care caută să înțeleagă cauzele profunde, de multe ori politice și structurale, ale nedreptăților sociale. Educația pentru cetățenie are ca scop formarea cetățenilor cu o gândire critică, capabili să observe diferite cauze sociale ale fenomenelor culturale, economice, sociale și politice. Alte cercetări s-au concentrat pe ceea ce cred viitorii profesori cu privire la importanța educației pentru cetățenie într-un context democratic.

Formarea cadrelor didactice este a treia categorie de cercetări legate de învățământul științelor sociale. Într-adevăr, cercetătorii specializați în didactica istoriei, a geografiei și a educației cetățenești participă la cursuri de formare a cadrelor didactice oferite de către Facultățile de științe ale educației. Prin cercetările lor, ei alimentează bazele teoretice ale studenților.

⁴² Peter Seixas este profesor la University of British Columbia (Vancouver, Canada), unde a fondat Centrul de studii a conștiinței istorice (<http://www.cshc.ubc.ca/>). Unul dintre cei mai mari specialiști în gândire istorică, el a condus cercetări în care a măsurat gradul de gândire al elevilor în legătură cu următoarele operații mentale: stabilirea cronologiei, atribuirea unei semnificații istorice, stabilirea cauzelor și a consecințelor unui eveniment istoric. De exemplu, pentru cronologie a demonstrat că elevii de 9-11 ani sunt capabili să dateze corect o serie de fotografii, cu condiția să înceapă prin a identifica fotografia cea mai recentă. Cele șase concepte identificate de Seixas sunt: evidența, semnificația istorică, continuitățile și schimbările, cauzele și consecințele, perspectiva istorică și dimensiunea morală. Pentru cartea lui a se vedea trimiterea no. 48.

⁴³ Keith C. Barton este un cercetător american, profesor la Indiana University. El este autorul teoriei agentivității (*agency* în engleză), prin care se explică faptul că dacă un elev constată că istoria a fost făcută de mari personalități, în timp ce poporul (grupurile sociale guvernate) a suportat pasiv schimbările produse, atunci el va crede că nici el nu are nicio putere în a schimba ceva în prezent. Dimpotrivă, dacă un elev vede că oameni ca și el, fără putere politică, au putut schimba ceva, în ceea ce privește legile, condițiile de muncă etc., atunci va crede că și el, prin mijlocele pe care le are la dispoziție (dreptul de vot, dreptul la grevă) poate să constituie un agent de schimbare. Altfel spus, viziunea unui elev asupra istoriei influențează viziunea sa asupra viitorului.

⁴⁴ Joel Westheimer, Joseph Kahne, *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, în *American Educational Research Journal*, 41(2), 2004, p. 237-269. Westheimer și Kahne au analizat programele școlare din majoritatea Statelor Unite și au conchis că societățile democratice își propun să formeze trei tipuri de cetățean: 1) cetățeanul personal responsabil, care plătește taxele, reciclează, respectă legile, contribuie la păstrarea lucrurilor așa cum sunt; 2) cetățeanul implicat social, care cunoaște instituțiile statului și care lucrează cu ele, implicându-se ca binevol pentru cauze sociale, cum ar fi sărăcia, analfabetismul, donarea de sânge sau colectarea de fonduri etc.; 3) cetățeanul orientat către justiția socială, care caută să înțeleagă și să combată problemele sociale la rădăcină, căutând soluții în fața diferențelor sociale, mergând până la a dezbate și chiar a schimba sistemul existent, dacă acesta din urmă se dovedește a fi cauza in Justițiilor.

⁴⁵ Stéphanie Demers, David Lefrançois, Marc-André Éthier, *op. cit.* p. 49-82.

Predarea științelor sociale este, probabil, terenul cel mai fertil legat de didactica istoriei. Cum predăm, care sunt activitățile sunt cele mai relevante, în funcție de subiectul abordat, de grupul de elevi etc., cum utilizăm manualul școlar, ce alte resurse documentare pot fi folosite de profesori? Cum să ținem cont de elevi, de experiențele lor de viață și de întrebările pe care și le pun, cum să-i motivăm, cum să-i obișnuim cu această lume virtuală, care recrează trecutul pe calculator? Cum să-i inițiem în practica istoriei, ajutându-i să facă o mai mai bună analiză a documentelor sau a altor tipuri de surse primare, cum să-i ghidăm, astfel încât să dezvolte un raport rațional față de cunoștințele științifice, care să se reflecte în rigoarea cu care analizează probele istorice spre a înțelege realitățile unei epoci, ținând cont în același timp de faptul că disciplinele noastre sunt social construite și că este mai bine ca elevii să facă distincția între o pluralitate de puncte de vedere ale personajelor din trecut, mai degrabă decât să caute „adevărul istoric”? Cum să dezvolte noțiunea de timp, cum să dezvolte lectura în științe sociale⁴⁶, de exemplu? Acestea sunt întrebări fundamentale, la care didacticienii științelor sociale caută să răspundă iar și iar, având în vedere că aceste răspunsuri variază semnificativ de la un elev sau un grup la altul, de la o școală la alta, de la un conținut istoric la altul etc. De exemplu, analiza programelor școlare și cea a manualelor sunt completate cu alte cercetări, care se concentrează pe utilizarea acestor resurse de către cadrele didactice, în special în vederea dezvoltării gândirii istorice. Alți cercetători subliniază interesul de a utiliza materiale pedagogice variate, în special a benzilor desenate, a jocurilor video, a hărților vechi etc.

Este dificilă măsurarea impactului acestor cercetări în ceea ce privește rezultatele învățării sau accelerarea procesului de învățare. Observăm însă o preocupare pentru dezvoltarea abilităților intelectuale ale elevilor, inclusiv gândirea istorică, bazată pe cele șase concepte de analiză a surselor primare: evidența, semnificația istorică, continuitățile și schimbările, cauzele și consecințele, perspectiva istorică și dimensiunea morală⁴⁷. Mai mult decât atât, această preocupare pentru îmbunătățirea învățării a generat mai multe cercetări asupra lecturii în științele sociale și a studiului surselor istorice, de natură scrisă, iconografice sau constituite din artefacte.

Printre preocupările didacticii regăsim, de asemenea, integrarea TIC în predarea istoriei, producția de materiale didactice, precum și cercetări cu privire la pregătirea cadrelor didactice, cum ar fi planificarea pe termen lung în predarea științelor sociale. Toate aceste materiale, aceste reflecții și rezultate de cercetare didactică sunt, de asemenea, evaluate în timpul cercetărilor empirice, ce consistă în studii realizate în sala de clasă, într-un fel de continuum de auto-corectare a

⁴⁶ Virginie Martel, *Lire et interpréter des sources écrites*, în Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers (coord.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Montréal, Multimondes, 2014, p. 163-186.

⁴⁷ Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013, p. 10-170.

didacticii însăși, ce ține cont de rezultatele practice pentru a modifica teoriile și strategiile de învățământ propuse.

O categorie aparte de cercetări ne atrage atenția, atât prin apropierea obiectului de cercetare cu care se confruntă cercetătorul, cât și prin numărul lor în creștere: este vorba de cercetările care se interesează de ideile și percepțiile viitorilor profesori. Astfel, se observă că viitorii profesori sunt preocupați de subiecte considerate fundamentale pentru viitoarea lor profesie: educația pentru democrație, problema națională și conștiința istorică, concepții despre obiectivele predării istoriei și concepțiile disciplinare de predare și de învățare, modele legate de utilizarea resurselor educaționale „tradiționale”, dar și de utilizare a noi resurse, cum ar fi muzeele⁴⁸, jocurile video etc. Noi credem că acest tip de cercetare care examinează convingerile viitorilor profesori poate crește calitatea studiilor în facultățile de educație, în special în cazul cursurilor de predare a științelor umaniste. În acest sens, aceste cercetări pot să devină un ghid valoros pentru a consolida bazele epistemologice ale studenților.

Trebuie remarcat faptul că cercetările întreprinse în didactica științelor sociale practicate în Québec nu sunt izolate. Prin comparații ale aceleiași problematici sau prin construirea unui obiect comun, cercetarea din Québec se deschide realităților canadiene, europene și globale.

Ceea ce unește aceste cercetări din domeniul predării istoriei, a geografiei și a educației pentru cetățenie, în afară de dorința de a îmbunătăți formarea profesorilor și de a oferi o mai bună instruire a elevilor, este apropierea de istorie și de geografie ca științe și împrumuturile epistemologice care se realizează. Este vorba despre concepte proprii istoricilor și geografilor, cum ar fi prezentismul⁴⁹, relevanța istorică, frontiera, teritoriul, etc., precum și de instrumente și metode de investigare: artefacte, instrumente de geo localizare, metoda de analiză a probelor (metoda istorică), interpretarea hărților, etc.

IV. Dificultățile și perspectivele didacticii în secolul al XXI-lea

Așa cum am văzut, predarea istoriei în Quebec ia naștere în anii 1960, moștenind o lungă tradiție. Această învățătură nu a fost niciodată neutră, obiectivă, lipsită de orice intenție ideologică. Patriotismul și catolicismul au mers mai

⁴⁸ Anik Meunier, Charlene Bélanger, *Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme source didactique*, în Marie-Claude Larouche, Anderson Araújo-Oliveira (coord.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 149-173.

⁴⁹ Ne referim la acest concept așa cum a fost explicat de istoricul francez François Hartog, în cartea sa *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps* (Paris, Seuil, 2003) [Registre de istoricitate : prezentismul și experiența timpului]. Este vorba de modul în care o societate acordă o importanță mai mare sau mai mică trecutului, prezentului sau viitorului. Ipoteza acestui istoric este că societatea tradițională se baza pe o anumită ordine a timpului, în care trecutul și viitorul aveau o mai mare valoare decât prezentul, pe când societatea modernă acordă o mai mare importanță prezentului și instantaneității.

degrabă mână în mână pentru a crea un proiect politic. Funcția identitară a istoriei a fost întotdeauna cunoscută și evaluată în diferitele rapoarte și programe de istorie, chiar dacă acea identitate părea să încline, ca și contextul politic, între naționalismul canadian și cel quebecos. În cercetarea lor și în pozițiile lor, anumiți didacticieni s-au pronunțat asupra funcției istoriei și au combătut cu argumente epistemologice excesele conștiinței istorice. Dezbateră cu privire la predarea istoriei, polarizată atât între istoricii care se identifică cu școala de la Montréal sau cu școala de la Laval, i-a dezbinaț însă și pe didacticieni. Noi credem că dezbateră care durează de zece ani ar trebui să ia o cale mai împăciuitoare și să se renunțe la acele idei care opun în mod artificial cunoștințe și competențe, cetățenie și națiune, metoda istorică și valori etc.

În ceea ce privește cercetarea, didactica științelor umaniste a știut să legitimizeze rolul său social, oferind câteva răspunsuri la întrebările formulate de societatea din Québec. Cu toate acestea, din ce în ce mai multe probleme sociale controversate necesită o abordare interdisciplinară și echipe de cercetare în cadrul cărora vom găsi specialiști cu experiență în alte domenii decât cel de didactică. În același timp, asistăm la crearea unor noi domenii de cercetare, cum ar fi educația pentru justiția socială sau dezvoltarea durabilă, cazuri în care se solicită expertiza didacticienilor.

La începutul secolului al XXI-lea, când școala ca instituție încearcă să se adapteze la democratizarea informației, activitatea didacticienilor va fi din ce în ce mai importantă, în special în ceea ce privește educația cetățenească, prin necesitatea de a instrui profesori și elevi într-o perspectivă culturală deschisă, capabili să predea și să învețe în clase ce se caracterizează printr-o diversitate culturală.

III. DIDACTICĂ ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ISTORIEI. ANALIZE ȘI OPINII

VALORIFICAREA ISTORIEI LOCALE PRIN ACTIVITĂȚI EDUCATIVE

Nicolae ȘERBAN*

PRESERVING AND PROMOTING LOCAL HISTORY THROUGH EDUCATIONAL ACTIVITIES (Abstract)

This short article analyses the benefits of learning local history in the contemporary society. Rethinking the curriculum and creating an optional syllabus represent ways which can be achieved. It is also important to recognize the quality of these educational activities and to use the model of the good practices in this sense.

Starting from the fact that the study of the Communist regime is very popular for young people, we propose a optional entitled: „A recent history of the city of Drobeta Turnu Severin – The period of the Communist regime”, which can be adapted for high school in any county from Romania.

Considering the fact that the students choose optional syllabus between many options, the teacher-student relationship is very important. The teacher has to become a facilitator of learning, organizes and makes available resources, influence pupils' motivation and performance. using modern strategies for learning and assessment (project, portfolio) to lay the foundation of building up a lifelong education.

Keywords: *local history, communism, modern strategies, project, portfolio.*

Locul și rolul fiecărei discipline în cadrul Planurilor-cadru de învățământ pentru gimnaziu și liceu au constituit, întotdeauna, probleme delicate în societatea românească postdecembristă. Statutul disciplinelor școlare a fost cu precădere asociat cu numărul de ore alocat pe săptămână și în mai mică măsură raportat la

* Prof. dr., Colegiul Național Economic „Th. Costescu” și Colegiul Tehnic „Decebal” Dr. Tr. Severin; serbannucu2005@yahoo.com.

capacitățile și posibilitățile concrete de a contribui la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, formulate atât în Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții (2006/962/CE), cât și în art. 68, alin. 1 din Legea Educației Naționale nr. 1/2011.

Istoria, prin valențele sale formative, crează cadrul în care se pot dezvolta șase competențe-cheie: comunicare în limba maternă, competențe sociale și civice, competențe de sensibilizare și de exprimare culturală, competență digitală, spirit de inițiativă și antreprenoriat și competența de a învăța să înveți¹. Totodată, demn de observat este și faptul că un curs opțional de Istorie locală are avantajul de a-l aduce pe elev mai aproape de realitatea orizontului său local prin cunoașterea de tip inductiv, în sensul că de la premise particulare se poate trece la concluzii generale, cât și prin cunoaștere deductivă, prin particularizări și concretizări ale unor aspecte generale.

Componenta flexibilă a Planurilor-cadru de învățământ este reprezentată de *Curriculum-ul* la decizia școlii (CDS) ce se poate constitui atât din opționale oferite la nivelul unității de învățământ, cât și din opționale oferite la nivel național. Pentru disciplina *Istorie*, există numeroase programe școlare aprobate de către Ministerul Educației Naționale și, dintre acestea, pot fi menționate: „Istoria evreilor. Holocaustul” (pentru liceu), „Istoria românilor din sudul Dunării” (pentru clasa a IX-a), „Migrațiile contemporane – sec. XX și XXI (vobind cu și despre migranți)” (pentru clasele a XI-a și a XII-a), „Istoria minorităților naționale din România” (pentru clasa a X-a), „Istoria Monarhiei în România (1866-1947)” (pentru clasele a XI-a și a XII-a), „Istorie orală: Istorie trăită – Istorie povestită” (pentru gimnaziu), „Istoria Recentă a României” (pentru clasele a XI-a și a XII-a).

Deși toate aceste programe școlare enumerate anterior reprezintă exemple de bune practici în dezvoltarea curriculumului la decizia școlii, fiind relevante din punct de vedere social pentru disciplina și aria curriculară de care aparțin, ele nu pot valorifica pe deplin oportunitățile și nevoile specifice fiecărei comunități locale. Astfel, una din direcțiile principale de valorificare a elementelor de istorie locală este elaborarea, avizarea și aprobarea în cadrul ofertei curriculare a școlii a tipului de opțional ca disciplină nouă dedicat istoriei locale.

Prezentăm, în continuare, o modalitate de realizare și aplicare a unei programe școlare denumită „O istorie recentă a orașului Drobeta Turnu Severin – perioada regimului comunist” cu mențiunea că elaborarea ei s-a realizat în urma consultării elevilor, părinților și pe baza resurselor disponibile, cu respectarea metodologiei de selecție și exprimare a opțiunilor în privința *curriculum-ului* la decizia școlii. În încheiere, am adăugat și un proiect didactic aferent unei lecții din cadrul programei de curs opțional în care se pot îmbina elemente de istorie națională și elemente de istorie locală.

¹ Marilena Bercea, *Cu privire la competențe în predarea istoriei*, în F. Adăscăliței, M. Bercea, D. Dumitrescu, L. Lazăr, M. Manea, M. Popescu, *Elemente de didactica istoriei*, ed. Nomina, ed. a II-a, 2010, p. 24-33.

PROGRAMĂ DE CURS OPȚIONAL (CDȘ)

O ISTORIE RECENTĂ A ORAȘULUI DROBETA TURNU-SEVERIN – PERIOADA REGIMULUI COMUNIST

ARGUMENT

Prezentul proiect de curs opțional se adresează elevilor clasei a XI-a / a XII-a și își propune să vină în întâmpinarea unei nevoi reale a tinerei generații de a-și cunoaște trecutul și de a-și forma/ dezvolta capacitatea de a integra istoria locală în cadrul istoriei naționale. Așteptările elevilor sunt pe deplin justificate având în vedere inexistența unei programe școlare opționale cu această tematică.

În contextul globalizării și al integrării europene, un curs de istorie locală va oferi elevilor posibilitatea de a a-și dezvolta sentimentul de apartenență la o colectivitate (sau la o comunitate) și va crea cadrul exersării unor competențe civice și inter-relaționale de care familia, comunitatea și societatea au nevoie.

Programa este alcătuită astfel încât să fie parcursă într-un an școlar și respectă particularitățile de vârstă ale elevilor ciclului superior al liceului. Ea susține finalitățile cursului general de istorie prin setul de valori și atitudini propus, precum și prin competențele generale pe care le promovează. Selecția conținuturilor reprezintă o abordare complementară la temele care tratează istoria comunismului din România și pe care elevii le studiază pe parcursul liceului.

În ceea ce privește demersul didactic, activitățile de învățare propuse se axează pe utilizarea unor surse diverse de informare și documentare, pe înțelegerea perspectivelor multiple asupra istoriei, pe integrarea cunoștințelor obținute din medii non-formale în analiza fenomenelor istorice studiate și pe proiectarea și realizarea unei investigații cu subiect de istorie locală.

Cu acest prilej profesorul are posibilitatea de a-i iniția pe elevi în tehnica studiului istoriei orale (cum se alcătuiește un chestionar, cum se realizează un interviu, cum se compară sursele și cum se valorizează informațiile) pentru a le facilita demersuri autonome de cunoaștere.

TIPUL: Opțional ca disciplină nouă

CLASA: a XI-a/a XII-a

DURATA: 1 an școlar

Activitatea de predare-învățare-evaluare se va desfășura pe durata unui an școlar (două semestre), având alocată 1 h pe săptămână.

SCOPUL PRINCIPAL AL ACTIVITĂȚII

Cunoașterea și valorizarea istoriei locale prin raportarea sa la Istoria recentă a României.

COMPETENȚE GENERALE

1. Utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate
2. Exersarea demersurilor și acțiunilor civice democratice
3. Aplicarea principiilor și metodelor adecvate în abordarea surselor istorice
4. Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă

VALORI ȘI ATITUDINI

- Coerență și rigoare în gândire și acțiune
- Gândire critică și flexibilă
- Relaționare pozitivă cu ceilalți
- Respectarea drepturilor fundamentale ale omului
- Dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială
- Antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor
- Rezolvarea pe cale non-violentă a conflictelor
- Asumarea toleranței etnice, religioase și culturale.

COMPETENȚE SPECIFICE

- C1. Folosirea adecvată a termenilor/ conceptelor specifici(e) istoriei recente în comunicări orale sau scrise;
- C2. Selectarea și comentarea surselor istorice pentru a susține/ combate un punct de vedere;
- C3. Compararea surselor istorice în vederea stabilirii credibilității și a validității informației conținute de acestea;
- C4. Identificarea în sursele de informare a perspectivelor multiple asupra evenimentelor și proceselor istorice;
- C5. Integrarea cunoștințelor obținute în medii non-formale de învățare în analiza unor perioade istorice;
- C6. Proiectarea unei cercetări cu subiect istoric;
- C7. Analiza diversității sociale, culturale și de civilizație în istorie pornind de la sursele istorice;
- C8. Analizarea instituțiilor, normelor și procedurilor de guvernare din perioada regimului comunist;

SUGESTII METODOLOGICE:

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

- Exerciții de utilizare adecvată, în contexte noi, a terminologiei istorice.
- Formularea unor opinii personale în urma lecturării unor texte istorice;
- Compararea unor surse istorice care prezintă același eveniment;
- Analizarea unor materiale documentare care descriu orizontul local;
- Realizarea unei investigații în ceea ce privește viața cotidiană în timpul regimului comunist;
- Conceperea unui chestionar care să cuprindă un set de întrebări de tip interviu;

- Joc de rol. Formularea unor argumentări pro și contra în ceea ce privește atitudinile xenofobe;
- Realizarea unor biografii ale personalităților culturale și științifice locale;
- Identificarea urmărilor de scurtă și de lungă durată a unor fapte istorice;
- Realizarea unei expoziții cu obiecte din perioada regimului comunist;
- Întocmirea de către elevi a unor albume care să cuprindă istoria propriei familii.

MODALITĂȚI DE EVALUARE:

Evaluarea reprezintă o componentă organică a procesului de învățare. Pentru a realiza o evaluare obiectivă profesorul trebuie să prezinte cu claritate rezultatele pe care și-a propus să le atingă elevii. Având în vedere tipul de activitate educativă (opțional ca disciplină nouă) se recomandă utilizarea, alături de formele clasice de evaluare (evaluări orale și scrise la sfârșitul capitolelor) și a instrumentelor complementare/alternative de evaluare:

- Investigația;
- Proiectul (de tip referat, interviu, album cu istoria familiei etc.);
- Portofoliul (ce poate conține: fișe de lucru; proiecte, fișe de autoevaluare etc.);
- Autoevaluarea;
- Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor.

RESURSE MATERIALE:

- fișe de lucru individuale;
- culegeri de texte istorice;
- albume cu ilustrații;
- selecții de articole din presa regimului comunist;
- Planurile orașului Drobeta Turnu Severin;
- Ilustrații;
- Dvd-uri (documentare despre orașul Drobeta Turnu Severin).

CONȚINUTURI:

Introducere. Relația dintre istoria locală – istoria națională – istoria universală.

Scurte repere istorice locale: epoca antică, evul mediu, epoca modernă și contemporană

1. Preluarea puterii de către Partidul Comunist Român (1944-1947):

- Actul de la 23 august 1944 și implicațiile sale;
- Activitatea guvernamentală: guvernele Constantin Sănătescu, Nicolae Rădescu și dr. Petru Groza;
- Consolidarea structurilor de putere în teritoriu în timpul guvernului Petru Groza;
- Sistemul electoral din România; Alegerile parlamentare din 19 noiembrie 1946. Rezultate naționale și locale;

2. Regimul Gheorghe Gheorghiu Dej

- Constituțiile din 1948 și 1952;
- Structuri de putere centrale: Marea Adunare Națională, Guvernul și Ministerul Justiției.
- Activitatea Partidului Muncitoresc Român;
- Structuri de putere locală: Comitetele regionale, raionale și orășenești de partid.
- Structuri economice: Naționalizarea mijloacelor de producție; Colectivizarea agriculturii;
- Represiunea comunistă. Studiu de caz. Preotul martir Robert Lenz.
- Aspecte ale mișcării de rezistență anticomunistă. Grupul de rezistență din sud-vestul Olteniei. Studiu de caz: Nicolae Trocan
- Legea pentru reforma învățământului. Studiu de caz: Desființarea Institutului Sancta Maria din Turnu Severin
- Agitație și propagandă comunistă.

3. Regimul Nicolae Ceaușescu

- Constituția din 1965;
- Structuri de putere centrale: Marea Adunare Națională, Președenția (1974-1989), Guvernul și Ministerul Justiției, Partidul Comunist Român.
- Structuri de putere locală: Comitetele județene și orășenești de partid.
- Structuri economice: Dezvoltarea industrială în Drobeta Turnu Severin; Agricultură în județul Mehedinți.

4. Sistematizarea urbană. Evoluția planului urbanistic.

5. Viața cotidiană în timpul regimului comunist.

- Raportul dintre viața publică și viața privată în timpul regimului comunist;
- Timpul liber și mentalități.

6. Contribuții la dezvoltarea științei și tehnicii. Personalități mehedintene.

7. Revoluția din decembrie 1989. Monumente comemorative și eroi mehedinteni.

8. Orașul Drobeta Turnu Severin astăzi – Perspective de dezvoltare.

- Evoluția structurii populației;
- Viața economică și obiective turistice.

BIBLIOGRAFIE

1. Butnariu, M., *Monografia Municipiului Drobeta-Turnu Severin*, ed. a II-a, Drobeta-Turnu Severin Editura Prier, 2012.
2. Chipurici, N., Rățoi, T., *Rezistența anticomunistă din sud-vestul României. Opresiune și rezistență. Documente. Vol. I*, Craiova, Editura MJM, 2004.
3. Chipurici, N., Rățoi, T., *Rezistența anticomunistă din sud-vestul României. Opresiune și rezistență. Documente. Vol. II*, Craiova, Editura Prier, 2006.
4. Chipurici, N., Rățoi, T., *Rezistența anticomunistă în sud-vestul României. Opresiune și rezistență. Documente. Vol. III*, Craiova, Editura Autograf MJM, 2007.
5. Cioculescu, Ș., *Amintiri*, București, 1975.
6. Costea, A., Ieva, N., Nica, Gh., Săvoiu D., Vișan O., *Municipiul Drobeta-Turnu Severin*, 1972.
7. Deletant, D., *România sub regimul comunist*, București, Fundația Academia Civică, 2007;
8. Doboș, D. (coord.), Boboruță, A., Rățoi, T., Sinigalia, T., Bortoș, E., Banner, D., *Catolicii din Turnu Severin*, București, 2012.
9. Dragomir, C., *Rememorări ale vieții cotidiene din timpul comunismului într-un oraș provincial. Studiu de caz: Drobeta Turnu Severin*, Iași, 2009.
10. Giurescu, D. C., *Falsificatorii: Alegerile din 1946*, București, Editura RAO, 2006.
11. Hlihor, C-tin, Lazăr, L., Rotundu, E., Manea, M., *Istoria recentă a României: ghidul elevului*, București, Editura Tradiție, 2015.
12. Ieva, N., Vișan, O., *Mehedinți. Timp și istorie*, Drobeta Turnu-Severin, 1994.
13. Prună, N., *Istoria municipiului Drobeta Turnu Severin*, Timișora, Editura Artpress, 2013.
14. Retegan, M. (coord.), *Istoria recentă a României: ghidul profesorului*, București, Editura Tradiție, 2015.
15. Roman, I., Rățoi, T., (coord.) *Dicționarul enciclopedic al județului Mehedinți*, Drobeta-Turnu Severin, Editura Prier, 2003.
16. Rățoi, T., Chipurici, N., *Rezistența anticomunistă din sud-vestul României. Colectivizarea agriculturii. Realități și aparențe. Documente*, vol. IV, Craiova, Editura ALMA, 2008.
17. Scalcău, P., Rățoi, T., *Prezența elenă în Mehedinți. Pagini de monografie*, București, 2008.
18. Stamatescu, M., Grosescu, R., Dobrinu, D., Muraru, A., Pleșa, L., Andreescu, S., *O istorie a comunismului din România: manual pentru liceu*, ed. a II-a, Iași, Editura Polirom, 2009.

PROIECT DIDACTIC

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

PROFESOR:

DATA:

CLASA:

DISCIPLINA: O istorie recentă a orașului Drobeta Turnu Severin – perioada regimului comunist

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Regimul Gheorghe Gheorghiu Dej

TITLUL LECȚIEI: Represiunea comunistă. Studiu de caz. Preotul martir Robert Lenz.

TIPUL LECȚIEI: mixtă.

STRATEGIA DIDACTICA:

- metode: învățarea prin descoperire, conversația, explicația, demonstrația, problematizarea, comparația;
- mijloace: manualul, fișe de lucru, ilustrații.
- forme de organizare: pe grupe, frontal, individual

SCOPUL LECȚIEI : dezvoltarea nivelului atitudinal prin evidențierea importanței spiritului de toleranță.

COMPETENȚE SPECIFICE:

- C3. Compararea surselor istorice în vederea stabilirii credibilității și a validității informației conținute de acestea;
- C4. Identificarea în sursele de informare a perspectivelor multiple asupra evenimentelor și proceselor istorice;
- C8. Analizarea instituțiilor, normelor și procedurilor de guvernare din perioada regimului comunist;

OBIECTIVE OPERAȚIONALE :

- O₁ – să descrie un fapt istoric folosind diferite surse de informare;
- O₂ – să analizeze procedurile și metodele utilizate de către poliția politică;
- O₃ – să formuleze puncte de vedere referitoare la atitudinea autorităților față de minoritățile etnice și confesionale.

BIBLIOGRAFIE:

- Deletant, D., *România sub regimul comunist*, București, Fundația Academia Civică, 2007.
- Retegan, M. (coord.), *Istoria recentă a României: ghidul profesorului*, București, Editura Tradiție, 2015.
- Stamatescu, M., Grosescu, R., Dobrințu, D., Muraru, A., Pleșa, L., Andreescu, S., *O istorie a comunismului din România: manual pentru liceu*, ed. a II-a, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Doboș, D. (coord.), *Catolicii din Turnu Severin*, București, 2012.

Momentele lecției	Comp. spec.	Timp	Conținut instructiv educativ		Strategii didactice	Mijl.de învățare	Evaluare
			Act.prof.	Act.elev			
Moment organizatoric		1 min.	- notează absenții - organizează clasa				
Actualizarea cunoștințelor	C3 C4	5 min.	Profesorul verifică cu ajutorul unui set de întrebări noțiunile acumulate de elevi din lecția: STRUCTURI ECONOMICE: NAȚIONALIZAREA MIJLOACELOR DE PRODUCȚIE ȘI COLECTIVIZAREA AGRICULTURII 1. Sub ce formă s-a realizat naționalizarea și cum a fost ea percepută de către contemporani ? 2. Cum s-a realizat colectivizarea agriculturii în sud-vestul țării ? 3. Localizați pe hartă zonele în care au existat forme de rezistență din partea țăranilor la colectivizare. 4. Ce efecte a avut procesul de colectivizare pe termen scurt și pe termen îndelungat?	- Elevii răspund la întrebările adresate de către profesor pe baza cunoștințelor și a activităților desfășurate în lecția anterioară.	- conversația examinatorie	PPT Harta României	Observarea sistematică a elevilor
Pregătirea elevilor pentru receptarea noulor cunoștințe		1 min.	Profesorul organizează elevii pe 4 grupe cu sarcini de lucru diferențiate				
Anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției		1 min.	Profesorul anunță titlul noii lecții: <u>REPRESIUNEA COMUNISTĂ. STUDIU DE CAZ. PREOTUL MARTIR ROBERT LENZ.</u>	- Elevii notează pe caiete titlul lecției și planul de predare - învățare al acesteia.	expunerea	Tabla creta	
Dirijarea învățării	C3 C4 C8	25 min.	Profesorul oferă fiecărei grupe de elevi spre informare un set de documente istorice sub formă de texte și sarcini de lucru (FIȘELE DE LUCRU 1-3) – anexă.	Fiecare grupă de elevi studiază materialul didactic aflat la dispoziție și rezolvă sarcinile de lucru.	-conversația - învățarea prin descoperire problematizarea -observația	-manualul -fișe de lucru -ilustrații - activitate pe grupe	Observarea sistematică a elevilor

Momentele lecției	Comp. spec.	Timp	Conținut instructiv educativ		Strategii didactice	Mijl.de învățare	Evaluare
			Act.prof.	Act.elev			
			<p>Acordă timp de lucru fiecărei grupe de elevi și coordonează munca acestora prin consultări și îndrumări.</p> <p>Primește sarcinile fiecărei grupe și dezbate cu elevii răspunsurile primite. Pe baza acestor răspunsuri se realizează SCHEMA LECȚIEI – anexă.</p>	<p>-Fiecare grupă își argumentează și concluzionează răspunsurile.</p> <p>-Elevii urmăresc explicațiile date de către profesor și notează pe caietele de clasă schema lecției.</p>	<p>-expunerea</p> <p>-explicația</p>		<p>Observarea sistematică a elevilor</p>
Fixarea și sistematizarea		10 min.	Pe baza unei discuții dirijate se va realiza o comparație a activității instituțiilor represive în perioada regimului de tip stalinist și a celui de tip național-comunist.		<p>conversația euristică</p> <p>comparația succesivă</p>		Observarea sistematică a elevilor
Aprecierea activității elevilor		5 min.	Sunt distribuite fișele de autoevaluare și se apreciază /notează activitatea elevilor.	Elevii completează fișele de autoevaluare.		-catalogul	
Precizarea și explicarea proiectului individual cu termen de realizare 4 săptămâni	C6	2 min.	<p>Profesorul le prezintă elevilor structura proiectului Contribuții la dezvoltarea științei și tehnicii. Personalități mehedintene:</p> <p>Proiectul poate fi realizat în format electronic (word, ppt, prezi etc.) sau letric și conține următoarele elemente: fișa biografică a unei personalități locale din domeniul științelor / tehnicii (evoluția sa intelectuală, contribuțiile sale la dezvoltarea științei și tehnicii), modul în care posteritatea îi onorează numele și argumentarea alegerii personalități.</p> <p>Evaluarea proiectelor se va realiza după prezentarea lor în fața clasei și verificarea calității și a originalității elementelor de conținut.</p>	- elevii își notează titlul proiectului și structura acestuia, urmând ca fiecare elev să-și aleagă o personalitate locală pe care să o prezinte în cadrul proiectului.	explicația	-activitate frontală	proiectul

– INSTITUȚII REPRESIVE:

- ✓ SECURITATEA
- ✓ MILIȚIA
- ✓ ORGANELE JUDECĂTOREȘTI (inclusiv TRIBUNALELE MILITARE)
- ✓ DIRECȚIA GENERALĂ A PENITENCIARELOR

– ORGANIZAREA SECURITĂȚII, ROL, METODE ȘI PRACTICI UTILIZATE

- ✓ Înființată la 30 august 1948;
- ✓ Organizată din punct de vedere administrativ în 10 departamente, numite „direcții”, acoperind întreaga țară. Fiecare regiune dispunea de birouri raionale, orășenești și comunale;
- ✓ Rolul său era de „a apăra cuceririle democratice și de a asigura securitatea Republicii Populare Române împotriva complotului dușmanilor externi și interni”;
- ✓ Efectivele Securității: 4.641 (în 1948) – 12.865 (1956)
- ✓ Metode utilizate: urmăriri, arestări, brutalități, crime etc.

STUDIU DE CAZ:

Preotul martir Robert Lenz (n. 1900, Aradul Nou – 1960, Penitenciarul Gherla)

- ✓ preot și profesor la școala parohială de băieți din Turnu Severin;
- ✓ arestat și închis la arestul Securității din Craiova;
- ✓ condamnat la 8 ani de închisoare corecțională, murind în condiții neelucidate la Penitenciarul de la Gherla (1960)

FIȘA DE LUCRU

Studiu de caz. Preotul martir Robert Lenz.

Sursa A:

„Acesta s-a născut la 21 octombrie 1900, la Aradul Nou, și a absolvit Academia de Teologie din Timișoara (1920-1924), precum și Facultatea de Litere din Cluj (1924-1926). A fost hirotonisit preot la București, la 28 august 1927, activând apoi ca profesor la Școlile arhiepiscopale din București (1927-1929), precum și în parohiile Giurgiu (1929-1931), M. Kogălniceanu (fost Caramurat între anii 1931-1932), Malcoci (1932-1937), Turnu Severin (1937-1951; 1951-1958), Sf. Elena - București (1951)” (D. Doboș, *Parohia Romano-Catolică Turnu Severin, în Catolicii din Turnu Severin: istorie, cultură și spiritualitate*, București, 2012).

Sursa B:

„În 1952, Direcția Regională a Securității Craiova l-a propus pe pr. R. Lenz pentru arestare și internare într-un lagăr de muncă (...) la 10 aprilie 1952 – Securitatea din Craiova a deschis un dosar de urmărire informativă pe numele pr. R. Lenz. (...)”

Dosarul de urmărire informativă, care a primit numele de cod Stanciu Nicolae, conține mai multe planuri de măsuri, care trebuiau să documenteze acțiunea dușmănoasă a pr. R. Lenz. În acest scop, ofițerii de Securitate au creat o rețea de informatori în jurul parohului, aceștia fiind recrutați dintre persoanele apropiate de cel urmărit. (...) De asemenea, corespondența particulară și cea parohială a fost controlată, telefonul parohiei a fost pus sub ascultare, fiind instalată, totodată, și tehnica de ascultare ambientală” (D. Doboș, *op. cit.*).

Sursa C:

„pe 16 septembrie 1958, pr. R. Lenz a fost arestat și închis în arestul Securității din Craiova (U.M. 0113), unde va rămâne timp de aproape doi ani. După doi ani de anchete, la 3 mai 1960, Securitatea din Craiova a emis Concluziile de învinuire nr. 482, prin care pr. R. Lenz era învinuit de uneltire contra ordinii sociale (art. 209, paragraful 2, litera a din Codul Penal). (...) Corpurile delictive care i-au fost confiscate parohului de Turnu Severin erau câteva publicații religioase, precum și două cartoane pe care acesta ar fi înregistrat lungimile de undă și timpul de emisie al posturilor de radio străine, pentru a asculta comunicările tendențioase ale posturilor de radio capitaliste, comunicări comentate apoi de el cu martorii” (D. Doboș, *op. cit.*).

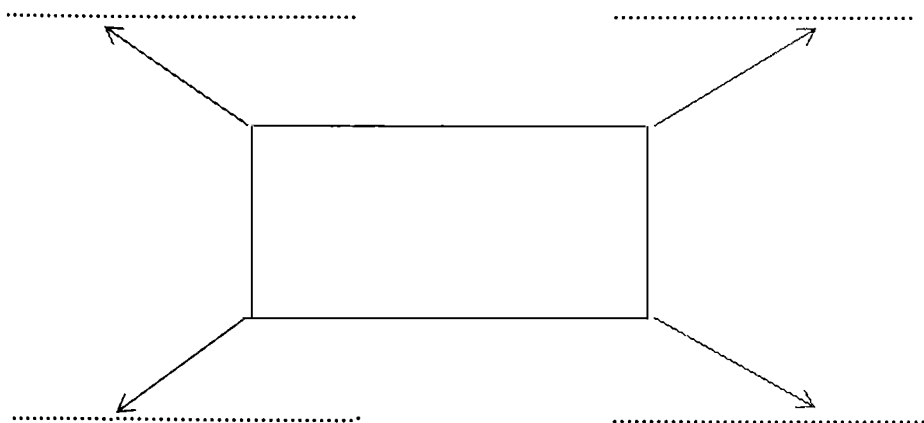
Sursa D:

„Învinuirile au fost aduse la cunoștința pr. R. Lenz la 3 mai 1960, iar la 27 mai același an, Tribunalul Militar Craiova l-a condamnat la 8 ani de închisoare corecțională, 4 ani interdicție și confiscarea totală a averii. După pronunțarea sentinței, pr. R. Lenz a fost încarcerat la Penitenciarul Gherla, unde va muri în condiții suspecte la scurt timp” (D. Doboș, *op. cit.*).

GRUPA 1 (standard/grad de dificultate: mediu)

Sarcini de lucru:

1. Identificați, utilizând textul manualului „O istorie a comunismului din România”, instituțiile cu caracter represiv din perioada regimului comunist.



2. Realizați o scurtă prezentare a Securității, specificând când a fost înființată, rolul declarat al acestei instituții, efectivele de care a dispus de-a lungul timpului și practicile utilizate în activitatea curentă.

.....

.....

.....

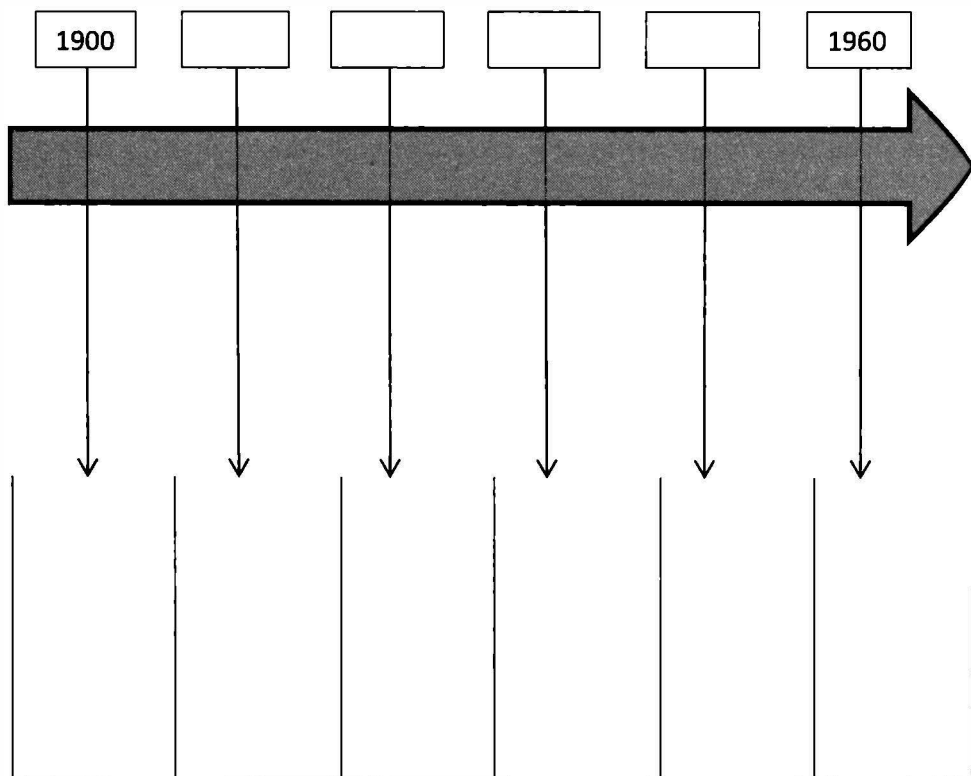
.....

.....

GRUPA 2 (standard/grad de dificultate: ușor)

Sarcini de lucru:

1. Utilizând informații din sursele A, B, C și D, realizați o axă cronologică în care să evidențiați momentele principale din viața și activitatea preotului R. Lenz.



2. Identificați practicile utilizate de către Securitate pentru a-l supraveghea pe pr. R. Lenz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Precizați trei drepturi fundamentale ale omului care i-au fost încălcate pr. R. Lenz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GRUPA 3 (standard/grad de dificultate: mediu)

Sarcini de lucru:

1. Formulați un punct de vedere referitor la dovezile pe care le-a colectat și utilizat Securitatea pentru a justifica arestarea și condamnarea pr. R. Lenz.

.....

.....

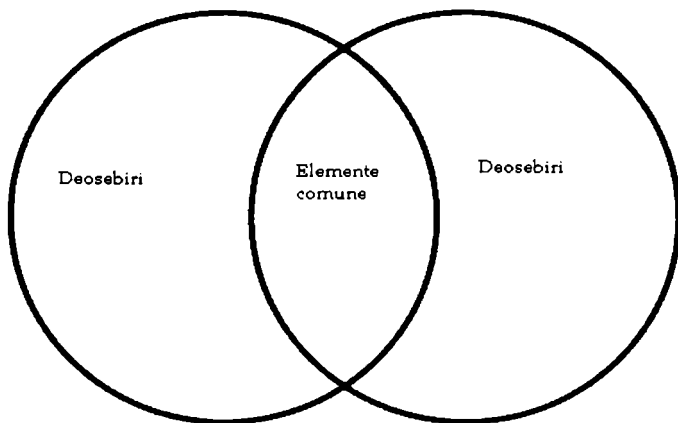
.....

.....

.....

.....

2. Analizați metodele utilizate de către Securitate în perioada regimului Gh. Gheorghiu Dej și a lui N. Ceaușescu, identificând asemănări și deosebiri.



FIȘA DE AUTOEVALUARE (pentru elevi)

1. Descrie, în câteva rânduri, activitatea și practicile utilizate de către poliția politică în perioada regimului comunist.

.....
.....
.....
.....
.....

2. Explicați, în câteva rânduri, ce atitudine trebuie să adopte autoritățile față de minoritățile etnice și confesionale într-un stat democratic. Argumentează răspunsul.

.....
.....
.....
.....
.....

FIȘA DE AUTOEVALUARE (pentru cadru didactic)

1. Cum ai descrie lecția în câteva cuvinte ?

2. Ce crezi că ai reușit cel mai bine?

3. Ce te-a nemulțumit?

4. Care ar putea fi continuarea acestei lecții? (legătura cu istoria locală, cu alte materii, cu situația prezentă, sau cu presiunea din alte țări, etc).

NOȚIUNI INTRODUCATIVE ÎN STUDIUL ISTORIEI – MODALITĂȚI DE ABORDARE LA NIVELUL CLASEI A IV-A

Cristina HORNOIU*

INTRODUCTORY NOTIONS IN THE STUDY OF HISTORY – APPROACHES FOR THE 4TH GRADE (Abstract)

The author of the study intended to find out what influence does the use of modern methods in the history lesson on students' learning motivation. For the fourth grade, the use of real teaching materials, learning through discovery, the call for exercises and didactic game, facilitates the understanding and acquiring of the historical notions. Those concepts are far too abstract for the development of thought at that age. Lessons that include the first notions in the study of history – historical space and time – depends of integration of content addressed in parallel disciplines such as geography, from the same curriculum area, or mathematics, from the sciences area. The study supports the hypothesis that conducted comparative approaches to content diversification increases children's interest in studying history.

Keywords: *learning motivation, history, didactic game.*

Prima lecție de istorie din viața unui școlar coincide, la nivelul clasei a IV-a, cu prima săptămână de școală, un moment destul de dificil de gestionat, dată fiind revenirea copiilor din vacanță și readaptarea, nu fără dificultăți, la rigorile programului școlar. Nu trebuie neglijat nici momentul intens afectiv al „ultimei prime zi de școală” alături de profesorul care le-a fost alături patru ani. Se adaugă, de ce să nu o spunem, și comentariile adulților din preajma copiilor, care, citând experiențe nefericite de la orele lor de istorie, creează elemente de tensiune între copii și viitorul conținut ce va fi abordat.

Coroborate, toate acestea au condus la concluzia că este nevoie ca profesorul de învățământ primar să abordeze cu mult mai multă atenție introducerea unei noi discipline de studiu, mai ales că, din toamna 2016, este folosită la clasă o nouă programă școlară. Organizarea procesului educațional urmărind competențe ce trebuie formate copiilor la finalul unui ciclu de învățare, și nu a obiectivelor ce trebuie realizate, a făcut necesară și restructurarea conținuturilor ce trebuie abordate.

* Absolvent al Facultății de Istorie, Universitatea București, student la FPSE – Departamentul de Formare a Profesorilor, specializarea PIPP, anul III, chornoiu@gmail.com.

Ar fi fost poate util ca această reformă curriculară să se producă cu mai puțină grabă, sau cel puțin ca introducerea acesteia să se facă întâi prin programe de testare pilot, pe un număr mic de elevi, pentru a analiza și cântări atât metodele propuse, cât și materialele ce urmează a fi utilizate. Rezultatele unui astfel de program de cercetare educațională ar fi trebuit să se concretizeze într-un ghid de bune practici, care, cu siguranță, nu ar fi putut să aducă decât un plus de valoare beneficiarului final al acestui proces: elevul.

Cu mijloace mult reduse, și într-un context pe care mă hazardez să-l numesc chiar ostil, mi-am propus să investighez în ce măsură introducerea noii programe la disciplina istorie – clasa a IV-a – determină creșterea motivației pentru studiul disciplinei în rândul elevilor la această vârstă. Întrebările care s-au ridicat nu au fost puține:

1. Ține cont actuala programă de necesitatea abordării interdisciplinare a problemelor de cronologie și orientare în spațiu și timp? (Aveam în primul rând în vedere corelarea cu geografia și matematica).

2. Este capabil copilul, la nivelul de dezvoltare specific vârstei de 10 ani, să realizeze generalizările necesare pentru a se putea orienta în spațiu și timp?

3. Capacitatea de analiză și sinteză a copilului la 10 ani poate fi folosită pentru explorarea surselor istorice, în scopul înțelegerii evenimentelor descrise?

4. Influențează metodele de predare gradul de motivație în învățare la elevii de clasa a IVa?

5. Influențează modalitatea de evaluare gradul de motivație în învățare la elevii de clasa a IVa?

Acestor întrebări au răspuns câteva ipoteze. Dacă înțelegerea noțiunilor noi de istorie nu este condiționată de noțiuni de geografie și matematică neasimilate încă, motivația elevilor crește încă de la primele cursuri, bazându-se pe curiozitatea specifică vârstei. În același timp, dacă metodele și procedeele de predare sunt ancorate în concret, fără a folosi abstractizări și generalizări ce depășesc vârsta, elevii sunt mai atenți și înțeleg mai ușor faptele descrise. Cu alte cuvinte, dacă învață văzând și făcând, gradul de concentrare în sarcină crește, și, direct proporțional, și achizițiile în învățare.

O atenție deosebită ar trebui acordată evaluării. Este cunoscut faptul că modalitatea de evaluare determină tipul (nu stilul) de învățare. O evaluare ce pune accent pe gândire (generalizare, analiză, sinteză), chiar și creativitate în organizarea conținuturilor, va determina un alt mod de abordare a lecției. Așadar, o altă ipoteză a fost aceea că, dacă metodele de evaluare provoacă elevii la un efort diferit de cel de memorare, gradul de implicare în învățare crește.

În ce mod toate acestea și-au găsit răspunsul în practică – articolul de față va răspunde parțial. Studiul, care presupunea o analiză pe durata unui semestru, a fost, din motive obiective, restrâns la aplicații pe trei lecții, insuficiente pentru a susține afirmații general valabile. Am avut așadar un rezultat necesar, dar nu și suficient, însă tema, în măsura în care timpul o va permite, va fi aprofundată.

Întrebarea viza o măsurare cantitativă a impactului, însă resursele (umane) disponibile și situația de derută de la începutul anul școlar 2016/2017, au deturnat scopul acestei analize. A devenit brusc mai important *cum* reușești, de la catedră, să crești motivația unor copii care sunt, în al cincilea an de școală, cobaii unui sistem care le servește o lecție de viață dură: dezorganizarea. Planul inițial – de a observa și măsura – a devenit un experiment în derulare, în care implicarea autorului a crescut. Am avut, așadar, la dispoziție, două clase: cea la care am desfășurat activitățile descrise în continuare, și o clasă-martor, la care am desfășurat doar activități de observare.

Ținând cont de toate elementele descrise mai sus, am decis ca interacțiunea copiilor cu prima lecție de istorie să se producă într-o atmosferă relaxată, confortabilă, să abandonez ideea „crizei de timp” indusă de planul de învățământ, printr-o singură oră alocată pe săptămână, și să nu fie abordate direct noțiunile de introducere în studiul istoriei.

Așadar, într-un cadru ideal, la acest prim moment se poate opta pentru o familiarizare a copilului cu manualul, o răsfoire a acestuia, o parcurgere a ghidului pe care autorii cu siguranță l-au inserat în primele pagini, și o provocare a curiozității copiilor prin selectarea conținuturilor despre care aceștia cunosc informații. O sarcină aparent simplă – căutarea de informații „știute” le va crea copiilor impresia că această nouă disciplină de studiu nu este un teritoriu complet necunoscut. Este foarte posibil ca vacanțele cu familia să fie reamintite prin intermediul unor fotografii din manual. Un simplu „am fost aici”, însoțit de o expunere pe scurt, poate fi utilă în închegarea unei discuții. De asemenea, excursiile efectuate cu clasa în anii precedenți (mai ales dacă au fost proiectate în acest scop), la obiective naționale sau locale, pot reprezenta un punct de pornire pentru o discuție pe tema „Istoria din jurul nostru”. Pentru această primă întâlnire este suficient să se stabilească cu copiii că istoria este o știință, că există cercetători care studiază trecutul, pentru ca noi să știm cine sunt strămoșii noștri, și, prin extensie, cine suntem noi astăzi.

Atmosfera unei discuții relaxate nu trebuie să împiedice plasarea unor ancore pentru lecțiile viitoare, referitoare la modalitățile de studiere a trecutului. La această vârstă, copilul este interesat de cărțile cu povestiri și acțiune,¹ moment care, speculat îndeajuns, poate facilita introducerea noii discipline de studiu – istorie – și poate contribui în mod esențial la dezvoltarea armonioasă a copilului. Pentru pregătirea acestei lecții, pot fi recomandate, la finalul clasei a III-a, lecturi de vacanță din seria *Legende și povestiri istorice*, pentru a provoca copiii să se aplece mai mult asupra trecutului.

Economia de timp a profesorului, concentrat asupra parcurgerii conținuturilor, determină de cele mai multe ori alocarea unei singure ore în planificarea anuală tuturor noțiunilor introductive (cuprinzând aici cronologie și izvoare

¹ Ursula Șchiopu, Emil Verza, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, pp. 166, 168.

istorice). Însă vârsta elevilor, ca și noutatea absolută a domeniului, face necesar ca la nivelul clasei a IV-a să fie mai utilă dedicarea a trei ore, incluzând aici și prima lecție de contact cu noua disciplină.

Într-o a doua lecție la capitolul „Noțiuni introductive”, poate fi abordată tema „Spațiu istoric – surse istorice”, fără a atinge acum noțiunile de cronologie și timp istoric – repartizate în cea de-a treia, și optând pentru învățarea prin descoperire. Nu trebuie uitat niciun moment că aceste noțiuni specifice noii discipline (de timp și spațiu istoric) au un caracter profund abstract, iar copiii, la vârsta de 9-10 ani, nu au depășit, în marea lor majoritate, stadiul operațiilor concrete ale gândirii, conform stadialității lui Piaget². Operarea cu noțiuni abstracte este foarte dificilă, fără utilizarea de multiple ancore în concret. Putem discuta, la nivelul clasei a IV-a, și de explorarea zonei proximei dezvoltări, așa cum a definit-o Vîgotski³, și atunci înțelegerea noțiunilor este mai rapidă. Însă această abordare a disciplinei istorie nu poate fi generalizată pentru întreaga categorie de vârstă. Se constată astfel cu ușurință că unii copii „pot”, alții „reuşesc”, cu sprijin, iar alții – „nu”. Însă obiectivele operaționale⁴ ale lecției privesc toți elevii, iar atingerea acestora presupune folosirea metodelor astfel încât operarea cu noile noțiuni să fie realizată de întreg colectivul de elevi.

Ținând cont de faptul că un copil reține și procesează mult mai ușor o informație dacă aceasta îi este prezentată în mai multe forme, am optat mai mult pentru forma vizuală, mai puțin pentru cea auditivă, pentru cercetare și descoperire, prin analizarea materialelor aflate concret la îndemâna lor, și mai puțin pe comunicarea directă de informație deja procesată. În același timp, profesorul nu poate ignora sursele, de orice tip, cu care copilul a intrat în contact încă din primii ani ai copilăriei, prin intermediul mijloacelor media, surse care trebuie însă analizate acum și filtrate, căci nu tot ceea ce a văzut, spre exemplu, în desene animate ori filme, poate fi folosit ca informație științifică.

Ca disciplină școlară, istoria este în același timp analitică și sintetică. Nu mai este momentul să ne rezumăm doar la memorarea unor date istorice și succesiuni de evenimente, a devenit mai importantă calitatea învățării, nu cantitatea de informație asimilată, modul în care aceste evenimente studiate sunt rezultatul interacțiunii factorilor socio-economici și culturali⁵ și, mai ales, modul în care copilul reușește să utilizeze conținuturile în afara contextului în care au fost studiate. Listele cronologice pot fi accesate ușor și oricând, prin mijloacele pe care tehnologia ni le oferă, dar procesarea superioară, înțelegerea fenomenelor, nu este posibilă decât printr-o altă abordare a disciplinei. La acest nivel, este mai puțin importantă cantitatea de informație pe care le-o oferi și le-o ceri (nu este vital să

² Viorel Mih, *Psihologie educațională*, vol. I, Cluj Napoca, Editura ASCR, 2010, pp. 67-71.

³ Romiță B. Iucu, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, ediția a II-a, Iași, Polirom, 2008, p. 184.

⁴ Ștefan Păun, *Didactica istoriei*, București, Editura Corint, 2007, p. 30.

⁵ Dan Potolea, Ioan Neacșu, Manole Manolescu, *Ghid de evaluare la disciplina istorie*, București, Editura ERC PRESS, 2011, p. 42.

memoreze definiții, și trebuie acceptate variantele spuse cu propriile cuvinte, care demonstrează înțelegerea). Dacă îi copleșești, devin agresivi și te resping. Mai important este să-i faci să simtă, să le placă, să-i atragi în joc și să-i provoci. Și, dacă ceea ce vor afla despre trecutul poporului nostru va prezenta suficient interes, poate vom reuși să educăm și respectul pentru viitor și să recreăm un sistem de valori pe cale de dispariție.

Această a doua lecție a fost proiectată ca având două etape distincte: prima, de familiarizare cu noțiunea de spațiu istoric, și a doua, de învățare prin descoperire.

Una din dificultățile de care disciplina istorie se lovește încă din primele ore la clasa a IV-a (și din păcate, nici în anul școlar următor – clasa a V-a – problema nu este rezolvată în totalitate), este lipsa corelării interdisciplinare a conținuturilor; am în vedere în mod direct noțiunile de geografie a României necesare la acest nivel. Este foarte greu să discuți despre spațiu și orientare, folosind harta, când punctele cardinale se învață abia în a cincea-a șasea oră de geografie la clasa a IV-a, iar noțiunile de relief mult mai târziu. Anticipând aceste probleme, profesorul de învățământ primar poate ajuta elevii încă din anii precedenți. O hartă fizică a țării noastre, eventual spațiul est-european, aflată pe peretele clasei încă din anul școlar anterior, pe care să fie marcată, foarte vizibil, o busolă, poate genera discuții în oricare dintre orele de educație civică, științe ale naturii. Chiar dacă aceste cunoștințe nu sunt abordate sistematic, ele pot contribui la înțelegerea noilor noțiuni din primele ore de istorie.⁶

În activitățile susținute la clasa a IV-a la începutul anului școlar 2016/2017, ale căror proiecte de lecție se regăsesc la finalul materialului de față, am făcut apel la noțiunile empirice de geografie ale copiilor, și am proiectat o hartă politică a Europei de Est, având în centru România, solicitându-le să recunoască toponimele, după nume și din experiența lor de viață. Deloc surprinzător, au recunoscut numele țărilor vecine, al câtorva orașe din România, și am insistat apoi să citim și numele râurilor. Am încheiat cu fluviul Dunărea, urmărind cursul acestuia și imaginea conturului Mării Negre, deoarece, în exercițiul următor, am avut nevoie concret de aceste ancorare.

În etapa următoare am proiectat o hartă digitală a spațiului balcanic din secolul I î.H., stabilind aceeași sarcină: identificarea toponimelor. Ar fi fost util să eliminăm Macedonia – provincia romană, căci coincidența de nume cu statul actual i-a indus în eroare. Am direcționat atenția către râuri, mări, dar a fost nevoie ca animația să continue, să suprapun conturul granițelor actuale ale României, pentru

⁶ Un alt artificiu de care numai profesorul pentru învățământul primar se poate servi este acela de a parcurge, mai întâi, conținuturile de geografie necesare, alocând acesteia și primele ore de istorie, și abia apoi să revină la programul normal, compensând cele două discipline spre finalul semestrului. Experiențele din practică arată că sunt destui profesori care optează pentru această variantă, unii riscând chiar să alocă primul semestru integral geografiei, cu două ore pe săptămână, și cel de-al doilea istoriei, în aceleași condiții. Dacă această soluție funcționează, în practică, poate că forurile abilitate ar trebui să-i acorde mai multă atenție.

a defini aproximativ spațiul ocupat de strămoșii noștri acum 2000 de ani, folosind ca repere fluviul Dunărea și Marea Neagră. Discuția a căpătat de aici alt sens, ne-am orientat după ceea ce rămâne neschimbat de-a lungul timpului într-un spațiu geografic și am stabilit că hărțile istorice ne arată o realitate existentă la un anumit moment din timp. Faptul că discutăm despre unități mici de timp, la scara istoriei planetare, a permis folosirea afirmației că relieful este aproape neschimbat, și munții, apele, așa cum le vedem astăzi, erau și în vremea dacilor.

Copiii au fost solicitați să se gândească cum „aflăm” informațiile ce apar pe harta istorică, luând ca exemplu Sarmizegetusa Regia, și efortul a fost realizat prin apelul la ceea ce ei știu deja. Am analizat termenul *izvor*, așa cum îl cunosc de la orele de Comunicare în limba română, păstrând din definiția primară doar elementul necesar pentru analogia cu *izvor istoric*, aceea că reprezintă o **sursă**, „ceva” ce apare pentru prima dată. O altă lămurire necesară la acest moment a fost aceea că izvoarele istorice sunt mărturi ale trecutului oamenilor, prin urmare acestea au fost create de mâna omului. Oasele de dinozaur, de exemplu, țin de istoria vieții pe planeta noastră, nu sunt un izvor pentru disciplina istorie.

Folosind cunoștințele lor de cultură generală, am stabilit ușor succesiunea epocilor istorice, și ce tipuri de mărturi s-ar putea păstra din timpul fiecăreia. Preistoria se pare că îi fascinează mai mult decât oricare altă epocă, începând cu descoperirea focului și traiul aproape sălbatic, despre care au o imagine idilică. Am folosit în lecție imagini de la expoziția Muzeului Național de Istorie a României – „Cultura Gumelnița”, ne-am imaginat că noi suntem arheologi, și analizăm obiectele descoperite. Am constatat cu plăcere că încă este cunoscută secera și funcționarea acesteia, pentru copii crescuți aproape exclusiv în mediu urban; ei s-au descurcat relativ repede și au găsit și aplicații pentru uneltele reconstituite în imagini (seceră cu lame din așchii de piatră, topoare cu mânere, săgeți etc.). Mormintele, dincolo de apetitul copiilor de astăzi pentru schelete, pot deasemenea „vorbi”. Au fost uimiți să afle că putem stabili vârsta și sexul persoanei decedate și, după câteva mii de ani, să putem spune ce nu era cu siguranță din punct de vedere religios – creștin – datorită poziției pe care o avea în mormânt. Discuția a ridicat inclusiv întrebarea *ce erau*, însă cum izvoarele sunt *nescrise*, spre dezamăgirea lor, am ajuns împreună la concluzia că nu putem avea această informație.

Un alt izvor care i-a atras a fost „povestea preistorică” pe care am citit-o împreună după una din imaginile păstrate în peșterile de la Lascaux (Franța). Chiar dacă nu se referă la spațiul românesc, a fost utilă pentru exercițiul de imaginație care a urmat. Ce a desenat omul preistoric, ce știa despre corpul lui, ce reprezintă scena, unde îi sunt uneltele? Entuziasmul copiilor a devenit copleșitor, chiar dacă știau încă de la început că este o „pictură rupestră”. Iată cum, un exercițiu simplu de CLR din clasa pregătitoare sau întâi, de lectură după imagini, poate fi folosit în lecția de istorie pentru învățare prin descoperire.

Am revenit în spațiul românesc cu o fotografie a sanctuarului rotund de la Sarmizegetusa Regia, moment al lecției în care unii copii au recunoscut imaginea, ba chiar au afirmat că „au fost acolo”, fără însă a putea numi obiectivul istoric. Clarificările au venit însoțite de sfaturi privind realizarea unui jurnal de călătorie

ori de câte ori pleci într-o excursie, cu școala sau familia, în care poți atașa o carte poștală/fotografie realizată de tine, și câteva informații, și la care să poți reveni atunci când nu îți mai amintești detaliile. Nu puteam discuta despre Antichitate în spațiul românesc fără a apela, în acest moment, la Columna lui Traian, cel mai important izvor pentru războaiele daco-romane, și am ales o scenă în care este vizibil împăratul Traian. Un salt peste timp ne-a adus în secolul trecut, ocazie cu care am analizat un alt tip de izvor, cu care copiii din epoca digitală sunt familiarizați: imaginea pe film și înregistrările audio. Am analizat, tot critic, ce putem afla din acest tip de izvor: cum se îmbrăcau, ce mâncau, ce a însemnat Primul Război Mondial, din care erau redate imaginile, pentru oamenii care au trăit atunci.

Ca etapă a lecției urma clasificarea izvoarelor, ca scrise și nescrise, și obiectivul s-a realizat împreună cu copiii. Am stabilit că izvoarele nescrise furnizează informații indirect, de multe ori bazate pe presupunerile cercetătorilor, corelând mai multe date pentru a stabili ceea ce transmit, iar cele scrise „vorbesc” singure despre perioada în care se plasează. Discuția a curs apoi către datoria noastră de a respecta vestigiile trecutului, despre modul în care ne comportăm când suntem într-un sit arheologic, sau la bibliotecă/muzeu/arhivă, cu obiectele rare sau unicat.

Lămurind aceste aspecte, am trecut la următoarea etapă a lecției, în care am lucrat pe grupuri de 3-4 elevi, organizați după poziția în bancă, tipul de mobilier existent nepermițând reorganizarea spațiului clasei. Fiecare grup a primit un set de materiale, fotografii, acte originale, monede, având ca sarcină de lucru analiza acestora, urmând ca la finalul activității, fiecare grup să prezinte clasei rezultatele cercetării. Am abordat, de la început, această disciplină, cu metodele specifice ei: analiza izvoarelor și documentelor.⁷ Acolo unde era posibil, trebuia identificat anul (acte de naștere, acte de studii din diferite momente ale secolului XX, inclusiv formatul acum în uz, monede de argint cu efiigiile lui Carol I, Ferdinand și Mihai, o copie după un sesterț etc.). Am adăugat fotografiile ale obiectelor din tezaurele găzduite la Muzeul Național de Istorie a României, procurate de la standul din muzeu, copii după ziare românești referitoare la mari evenimente (disponibile pe internet) – intrarea în Primul Război Mondial, și două statuete – copie 3D, după cele descoperite la Hamangia.⁸

După ce fiecare grup a prezentat în fața clasei izvoarele primite, a urmat clasificarea acestora în tipuri de izvoare, cu exemple, iar fișa de lucru a ajutat și la identificarea modalităților de conservare a acestora, și a modului în care trebuie să ne comportăm în preajma lor sau când le manevrăm. Lecția s-a încheiat cu improvizarea, pe catedră, a unei „expoziții”, în care fiecare copil a putut cerceta obiectele repartizate celorlalte grupuri, un interes deosebit stârnind originalele, cu vechime de peste 100 de ani.

⁷ Despre învățarea prin cooperare, vezi Crenguța Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006, pp. 137-140.

⁸ Despre învățarea prin descoperire și analiza documentelor istorice ca metodă de învățare, vezi Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ed. IV, Iași, Editura Polirom, 2006, pp. 210-214, capitolul: Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice.

Următoarea lecție, desfășurată în cea de-a treia oră alocată, și-a propus să abordeze noțiunile de cronologie, a provocare dificilă chiar și pentru clasele mai mari. Dincolo de succesiunea epocilor istorice, despre care am discutat, copiii dețin, de la lecțiile de matematică, noțiuni generale despre unitățile mari de măsurare a timpului: mileniu, secol, deceniu, alături de noțiuni de bază despre cifrele romane (introduse la clasa a III-a în noua programă⁹). Timpul istoric vine, la acest moment, cu o provocare greu de rezolvat, în condițiile dezvoltării insuficiente a operațiilor gândirii. Tocmai de aceea consider că primele lecții de istorie sunt esențiale în îndrăgirea disciplinei pe viitor, și, nu mai puțin importantă, înțelegerea acesteia, ținând cont de faptul că un copil tinde să respingă și să nu-i „placă” ceea ce nu înțelege. Odată etichetată în acest mod disciplina istorie, este foarte greu să fie reevaluată în viitor. Orientarea în timpul istoric, și mai apoi deprinderea de a utiliza datele istorice conduce spre explicația istorică, una din condițiile esențiale ale studierii istoriei. De asemenea, tot în acest scop poate fi speculată dorința copilului de autoperfecționare și de îmbogățire a cunoștințelor¹⁰.

Timpul este perceput cu dificultate de școlarul mic. Perceperea timpului subiectiv, prin raportare la cel cronometrabil, conduce la o organizare proprie a schemei timpului, pe care este capabil să plaseze evenimente, în funcție de anumite repere. Acestea sunt elementele de care se ancorează mai apoi timpul istoric, a cărui înțelegere se referă la situații nelegate în niciun fel, direct, de evenimentele cunoscute¹¹.

Un exercițiu util în anticiparea axelor cronologice, pe care profesorul de învățământ primar îl poate face începând cu clasa pregătitoare, este alcătuirea unui „jurnal” al clasei, pe foi separate, scriind ca antet anul, luna, ziua. Excursii, petreceri, aniversări, până la momentul începutului de clasa a IV-a se vor fi strâns destule, astfel încât să poată fi folosite ca material didactic. Amestecarea, apoi ordonarea cronologică a acestora, și afișarea la tablă va avea ca rezultat o „cronologie a istoriei clasei”, documentată cu mărturi și fotografii.¹²

⁹ Trebuie să apreciez însă progresul făcut în ceea ce privește studierea sistemului de numerație romană. Încă de la clasa a III-a copiii învață trei cifre romane – I, V, X – și numerele scrise cu ajutorul acestora, și, chiar dacă cunoștințele sunt completate în clasa a IV-a, cel puțin nu mai este nevoie, la istorie, de explicațiile din această categorie. Putem scrie secolele, și știm să le citim la momentul în care le folosim în primele lecții. Vezi *Programa școlară pentru disciplina MATEMATICĂ, CLASELE a III-a - a IV-a*, Anexa nr. 2 la ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 5003/02.12.2014 MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, București, 2014.

¹⁰ Bogdan Teodorescu, *Rolul cronologiei în lecția de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, XXXIX-XL, 1980, p. 144.

¹¹ Ursula Șchiopu, Emil Verza, *op.cit.*, p. 176.

¹² Programa de matematică pentru clasele a III-a și a IV-a prevede ca activități pentru formarea competenței generale de a *utiliza etaloane convenționale pentru măsurări și estimări*, la clasa a III-a înregistrarea activităților desfășurate în școală într-un interval de timp stabilit (de exemplu, într-o săptămână) și ordonarea unor date în funcție de succesiunea derulării lor în timp (de exemplu, activități într-o zi/ săptămână). La clasa a IV-a, dar din păcate după momentul în care aceste deprinderi sunt necesare în ora de istorie, se prevede ordonarea unor evenimente istorice sau personale în funcție de succesiunea derulării lor în timp și completarea unei axe a timpului.

Abordarea lecțiilor la acest nivel de vârstă este de preferat să nu fie făcută clasic, dictându-le copiilor în caiete definiții pe care le găsesc în materialele tipărite (manuale și caiete auxiliare), ci trebuie încercată mai degrabă o discuție, despre timp și trecut, conducând expunerea către scopul final.

Imaginându-ne dialogul, putem începe cu „de ce măsurăm timpul?” Am primit, de la un copil, răspunsul „pentru că așa suntem noi, oamenii, organizați”. I-am provocat apoi pe o temă pe care o cunosc, cu siguranță: „De ce Robinson, singur pe insulă, voia să numere zilele?” Nu știa în ce zi se află, și a început să numere zilele de la prima petrecută acolo. Și-a făcut propriul calendar, după modelul cunoscut, măsura timpul, marca zilele în funcție de răsăritul soarelui și le încrusta pe răboj. Generalizând, fiecare popor a început să numere anii de la un moment de referință din trecutul lor. Evreii numără anii de la Creație, grecii – de la prima olimpiadă, romanii de când au construit cetatea Roma, centrul civilizației lor, creștinii, de la nașterea lui Iisus, musulmanii, de la Hegiră. Concluzia: calendarele sunt o convenție a fiecărei mari civilizații, mai mult sau mai puțin exactă. Ca argument: din 4 în 4 ani avem an bisect, tocmai pentru că erorile constatate de-a lungul timpului în măsurarea acestuia au fost corectate.

Noi numărăm în prezent anii de la nașterea lui Hristos, plasată, tot convențional, între anul 1 î.H. și anul 1 d.H. Așadar nu avem „anul zero”, ci doar momentul nașterii, în secunda dintre ora 23:59 din data de 31 decembrie anul 1 î.H și ora 00:00 din 1 ianuarie anul 1 d.H. Pentru a le explica copiilor am folosit paralela cu sosirea Anului Nou, miezul nopții, momentul în care desfacem șampania, și expresiile de nedumerire de pe fețele lor au dispărut încet.

Înțelegerea axei timpului presupune o accesare a cunoștințelor de matematică. Dacă începând de la nașterea lui Hristos, curgerea anilor, crescător, poate fi comparată cu axa numerelor naturale, pe care copiii o cunosc deja, anii de dinainte pot fi asociați cu axa numerelor întregi, care, din păcate, se studiază la gimnaziu. O problemă apare când copiii consideră că, numărând invers, și timpul se scurge „invers”. De fapt timpul se scurge într-un singur sens, doar noi numărăm anii altfel. Și atunci, cu ce asociem, pentru ca înțelegerea să aibă loc? Am ales termometrul. Cum stabilim iarna ce temperatură este afară? Ce înseamnă acel „minus”? -10 înseamnă mai frig sau mai cald decât -5? 0°C este convenția noastră după care calculăm temperatura, folosind punctul de îngheț al apei. Este dificil să explici axa timpului fără să te poți lega de axa numerelor, fără să le poți explica copiilor „de ce este așa”, pentru că la acest *de ce* ar trebui să răspundă cei care fac programele școlare și corelează conținuturile între discipline.

Următoarea etapă dificilă este aflarea secolului în care este plasat un an. La această vârstă, sarcina poate fi rezolvată folosind o axă a timpului, pe care sunt plasate toate intervalele secolelor. Am realizat acest instrument, marcând primul și ultimul an al fiecărui secol, numărul acestuia, cu cifre romane, stabilirea secolului urmând a se face prin exerciții de comparare a numerelor și aflare a intervalului în care se plasează. Din nou exercițiile de matematică, de tipul „mai mic – mai mare”, executate cu rapiditate, duc la rezolvarea sarcinii de lucru. Apelând la activități

integrate, axa a fost realizată prin decupare și lipire la ora de abilități practice, anterioară orei de istorie. Modelul poate fi personalizat de fiecare profesor, astfel încât să permită, pe tot parcursul anului școlar, marcarea pe axă a momentelor reprezentative, rezultând, la final, o listă cronologică.

Cum procedăm însă atunci când nu avem la îndemână acest instrument de lucru, pentru a calcula secolul? Explicațiile ocupă câteva minute, însă copiii de nivelul clasei a IV-a sunt prea mici pentru a putea gândi atât de abstract și au nevoie de exerciții, care, din păcate, înseamnă alocare de timp. De aceea am consacrat integral acestei teme o lecție, căci consider important să pornim, cel puțin în studiul istoriei, cu dreptul. Să folosim instrumente corect realizate, și logice, accesibile copiilor.

Sarcina profesorului de învățământ primar, aceea de a aborda pe parcursul celor cinci ani pe care îi petrece cu copiii, cunoștințele într-un mod integrat, mai are însă și un alt aspect, acela de a anticipa corect cunoștințele pe care trebuie să le dețină, la un moment dat, un copil, pentru a putea integra noțiuni noi în propriul lui sistem. Referitor la analogia de mai sus, cu termometru, trebuie menționat că tema nu este în programă la capitolul unități de măsură. Însă o lecție de științe poate aborda subiectul, căci poate fi o aplicație la cunoașterea mediului înconjurător. În același mod, anticipând această cerință de cronologie a disciplinei istorie, în clasa a III-a poate insista, în orele de matematică, asupra a două probleme. Prima, la înmulțirea și împărțirea numerelor cu 10 și 100, apoi împărțirea cu rest, și cea de-a doua, la scrierea și citirea numerelor cu 4 cifre și descompunerea acestora.¹³

Folosind prima metodă, se poate afla secolul în care s-a petrecut un anumit eveniment împărțind anul la 100. Dacă împărțirea are rest 0, atunci secolul este chiar câtul împărțirii. Dacă restul împărțirii este diferit de 0, atunci secolul este câtul împărțirii la care se adaugă o unitate. Să luăm, spre exemplu, anul 1600. $1600 : 10 = 16$, așadar secolul anului 1600 este XVI. Alt exemplu – anul 1601. $1601 : 100 = 16$ rest 1. Secolul se află adunând la cât (16) o unitate, obținând secolul XVII. Explicația dată copiilor este următoarea: reușim să formăm 16 întregi de 100 de ani (echivalentul secolului), însă ne „rămâne” un an, care se scurge din următorul secol. Așadar, ne aflăm în secolul XVII. Am ales exemplul primului an al secolului următor chiar dacă se poate confunda restul 1 cu unitatea care se adaugă, pentru a lămuri, de la început, o veche confuzie existentă în rândul elevilor, dar nu numai, privitor la primul an al unui secol (respectiv ultimul, dacă ne referim la cei de dinainte de Hristos). Orice alt exemplu ulterior va înlătura confuzia.

A doua modalitate presupune apelul la cunoștințele, dobândite încă din primele clase primare, privitoare la scrierea numerelor. Să luăm, spre exemplu, anul 1987. Numărul de 4 cifre 1987 se scrie astfel: cifra 7 reprezintă ordinul unităților, dar numărul nostru are 1987 unități. Cifra 8 reprezintă zecile, dar numărul nostru are 198 de zeci. Cifra 9 reprezintă sutele, iar numărul are 19 sute.

¹³ Ioan Neacșu, (coord.), *Metodica predării matematicii la clasele I-IV. Manual pentru liceele pedagogice, XI-XII*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988, pp. 62-65.

Mai departe nu ne interesează decât dacă am dori să aflăm și mileniul, că 1 reprezintă miile, și avem o singură mie în acest număr. Putem descompune numărul, scriind $1987 = 19 \times 100 + 87$. Așadar, grupurile de 100 de ani reprezintă secolele deja trecute, iar 87 – anii scurși din secolul următor. În concluzie – ne aflăm în secolul XX.

Ambele variante au aproape aceeași modalitate finală de rezolvare a sarcinii, însă fac apel la cunoștințe diferite. Dat fiind faptul că pe cea de-a doua, chiar dacă nu pentru numere de ordinul miilor, au exersat-o începând cu clasa I, este posibil să le fie mult mai la îndemână copiilor la această vârstă. A doua, mai rapidă, poate fi folosită la clase mai mari. Prin extensie, în același mod se poate afla și deceniul, pentru anii de după Hristos, folosind doar ordinul zecilor și unităților din numărul corespunzător.

Fixarea noțiunilor de cronologie s-a realizat printr-un joc didactic¹⁴, a cărui sarcină a fost identificarea secolului în care s-a petrecut un anumit eveniment. Materialul didactic folosit include o axă a timpului, confecționată din hârtie, cca 0,1x6m, fixată pe perete, și cartonașe cu elemente de cronologie (35 bucăți, cel puțin unul pentru fiecare copil). Cartonașele includ anul, numele evenimentului, o imagine relevantă pentru acesta (acolo unde a fost posibil) și sursa imaginii, pentru a-i obișnui pe copii să citeze, corect, materialele utilizate în proiectele de la școală.

Pentru desfășurarea activității, copiii sunt împărțiți în grupuri de câte patru, folosind regula proximității, după așezarea în bănci. Fiecare copil primește un cartonaș, de pe care trebuie să folosească numai anul evenimentului menționat, ca sarcină individuală de lucru, să-i identifice secolul, apoi să se consulte cu colegii de grup pentru verificarea rezultatelor, implicându-se la rândul său în verificarea colegilor. Celelalte elemente incluse au ca scop provocarea curiozității specifice vârstei, de a afla informații în plus. După ce toate cele patru rezultate au fost validate în grup, cartonașele se lipesc pe axa de hârtie, în dreptul secolului corect, folosind bandă sau gumă adezivă. Grupele care au terminat au ca sarcină verificarea celorlalte cartonașe lipite pe axă, și, împreună cu profesorul și ceilalți copii, să semnaleze și să îndrepte eventualele erori apărute.

Sarcina de lucru a făcut plăcere copiilor, au reușit aproape în totalitate să rezolve corect, cele două excepții nefiind însă asumate ca greșeală a grupului, ceea ce a arătat că există încă deficiențe la nivelul colaborării și întrajutorării între copii.

lecțiile susținute au demonstrat un interes deosebit al copiilor pentru acest mod de abordare a conținuturilor. Interesul lor pentru disciplină a crescut, în condițiile în care încurajările celor din jur (prietenii, părinții) s-au situat la un nivel foarte jos (1.9/5, unde 1=deloc, 2=foarte puțin), ei au abordat totuși prima oră cu un nivel de curiozitate normală vârstei. La finalul lecțiilor, impresiile au fost pozitive (4.2/5, unde 4=mi-a plăcut mult și 5=mi-a plăcut foarte mult) în rândul celor 20 de

¹⁴ Despre jocurile didactice și avantajele pedagogice ale jocului, vezi Ioan Cerghit, *op. cit.*, pp. 262-265.

elevi din clasă¹⁵, iar din discuțiile cu aceștia, am reținut interesul pentru învățarea prin joc, dat fiind faptul că mai mulți copii au întrebat „ce ne jucăm data viitoare?”

Înainte de începutul anului școlar, activitățile proiectate au fost publicate pe blogul personal, unde articolele au putut fi accesate de profesorii pentru învățământul primar interesați (peste 1100 cititori au deschis conținutul). Feedbackul primit, după ce jocul didactic a fost folosit la clasă, este extrem de încurajator. Am solicitat și completarea unui chestionar, referitor la experiența avută la clasă. Au acceptat să răspundă 9 profesori, cu experiență la catedră pornind de la nivelul de debutant, până la peste 20 de ani. Alegerea de a folosi jocul propus în cadrul lecției a fost motivată (întrebare deschisă) cu atributul „interesant” de toți respondenții, la care s-a adăugat *atractiv* (2x), *accesibil* (2x), precum și *clar*, *jucăuș*, *util*.¹⁶ Pregătirea materialului (confecționarea benzii, a cartonașelor) a fost considerată relativ ușoară (3,66/5), iar timpul alocat, de o oră, considerat suficient de 6 respondenți, în timp ce 3 ar fi alocat două ore. Toți respondenții sunt de acord că metoda folosită influențează major motivația elevilor în învățare, interesul lor pentru disciplina istorie și implicarea în rezolvarea sarcinilor de învățare. La finalul lecțiilor, concluziile profesorilor menționați au susținut folosirea jocului ca metodă de învățare, sporind atractivitatea conținuturilor și, implicit, gradul de înțelegere al acestora de către copii.

Pentru a completa experiența de predare-învățare pe care am descris-o mai sus, am efectuat, ca student, în cadrul stagiului de practică pedagogică, două ore de observare la clasa a IV-a, pe aceleași lecții. Profesorul a optat pentru două lecții dedicate noțiunilor introductive. Lecțiile, desfășurate cu mijloace considerate moderne (apelul la video-proiector este bine-primit de elevi), au rămas totuși tributare conținutului clasic, în care activitatea elevilor a fost în principal individuală, pe caiet, fie că luau notițe sau rezolvau sarcinile atribuite. Entuziasmul general constatat (și comparat cu cel al elevilor prezenți anterior) a fost mult inferior.

În condițiile în care disciplina istorie nu mai este obligatorie la examenele de bilanț, iar interesul pentru aceasta scade, consider că primul pas în studierea acestei discipline, în clasa a IV-a, capătă o importanță majoră. Modul în care sunt abordate conținuturile, adaptarea metodelor la nivelul și potențialul clasei, folosirea în desfășurarea lecției a materialelor concrete, a activităților interactive și de grup, contribuie în mod esențial la creșterea motivației în învățare a elevilor la această disciplină.

¹⁵ Lecțiile s-au desfășurat fără a putea avea la clasă manualul, ca instrument de lucru; în septembrie 2016 manualele de istorie pentru clasa a IV-a nu erau încă publicate de Ministerul Educației nici măcar în forma digitală, și nici nu s-au folosit alte caiete auxiliare. Fișele de lucru, și materialele digitale utilizate la clasă pot fi accesate la această adresă <http://bit.ly/2j7xD1Z>.

¹⁶ Unul din răspunsuri a fost mai detaliat: „Mi s-a părut interesant, accesibil copiilor. O simplă încadrare a anilor în secole nu i-ar fi atras, ar fi părut o oră de matematică. Încadrarea evenimentelor în secolele respective, pe bandă, a fost o motivație în plus pentru ei”.

Proiect de lecție

Obiectul	Istorie
Subiectul	Noțiuni introductive. Spațiu istoric, surse istorice.
Tipul lecției	mixtă
Scopul	Familiarizarea elevilor cu noțiunile de hartă istorică, izvoare istorice.
Obiective	Pe parcursul și la sfârșitul activității, toți elevii vor putea:
– cognitive:	1. Să identifice corect tipul de izvor istoric indicat, pe baza materialului didactic folosit la clasă.
– afective:	2. Să dovedească implicare în activitatea de grup prin atitudine deschisă în comunicarea rezultatelor obținute.
Strategie didactică	<i>Metode și procedee didactice:</i> Explicația, conversația euristică, brainstorming, învățare prin cercetare și descoperire, turul galeriei. <i>Mijloace și materiale:</i> Hartă, fișe de lucru, izvoare istorice în original (documente, fotografii) sau copie (statuete, imagini), suport vizual digital, creioane colorate. <i>Forma de organizare:</i> Frontală, în grup.
Bibliografie	Resurse online pentru imaginile folosite, <i>Atlas școlar de istorie universală</i> , București, Editura Corint, 2015

Desfășurarea activității:

O.O.	Momentele lecției	Time alocat	Conținutul lecției	Strategia didactică	Evaluare
	<i>Moment organizatoric</i>	1'	Elevii sunt invitați să își pregătească materialele pentru lecție.	Instructaj verbal	
	<i>Verificarea cantitativă/calitativă a temei. Reactualizarea cunoștințelor</i>	3'	Se verifică oral, prin sondaj, ce-și amintesc din lecția introductivă anterioară despre știința Istorie și domeniul acesteia de cercetare.	Conversația de verificare/ reactualizare	Orală
	<i>Captarea atenției</i>	3'	Este proiectată harta politică a Europei actuale, copii sunt provocați să recunoască în imagine noțiunile familiare. Sunt conduși către spațiul românesc, învecinat cu Marea Neagră și străbătut de Dunăre.	Conversația euristică	Inițială. Frontală
	<i>Anunțarea subiectului lecției noi și a obiectivelor pe înțelesul elevilor</i>	1'	Este anunțat titlul noii lecții, „Spațiul istoric și sursele istorice”. Astăzi ne propunem să clasificăm sursele în funcție de informațiile pe care le putem afla folosindu-le.	Explicația	
01	<i>Dirijarea învățării</i>	18'	<p>1. Se folosește harta istorică a Daciei în vremea lui Burebista pentru a identifica elementele geografice comune cu spațiul actual al României, pe baza cunoștințelor de cultură generală. Se definește astfel spațiul istoric ce va fi studiat pe parcursul anului, începând cu „Dacii, strămoșii noștri”.</p> <p>2. Se explică termenul de „izvor”, tot pe baza cunoștințelor de cultură generală, pentru a intui sinonimul de „sursă” și a explica noțiunea de izvor istoric. Izvoarele istorice sunt rezultate ale acțiunii omului, în toate epocile istorice, și pot fi clasificate în izvoare scrise și izvoare nescrise.</p> <p>3. Se analizează imaginile proiectate pe ecran ce conțin izvoare istorice nescrise din epoca străveche, intuind materialele din care sunt realizate și modalitatea de folosire. Se compară imaginea sanctuarului de la Sarmizegetusa cu planul de reconstrucție, și modul în care istoricii interpretează ruinele. Ultimul izvor prezentat este un documentar video din Primul Război Mondial, un tip de izvor caracteristic Epocii Moderne.</p> <p>5. Se clasifică împreună cu copiii izvoarele scrise și nescrise, și se identifică categoriile din care acestea pot face parte, unde pot fi descoperite și cum se păstrează mai apoi – muzeu, arhivă, la locul descoperirii etc.</p>	<p><i>Activitate frontală.</i> <i>Suport digital pps.</i></p> <p>Explicația</p> <p>Conversația euristică</p> <p>Brainstorming.</p>	Orală, continuă
01					

O.O.	Momentele lecției	Timp alocat	Conținutul lecției	Strategia didactică	Evaluare
02 01	Fixarea cunoștințelor/ priceperilor/ deprinderilor	15'	Copiii sunt organizați în patru grupuri de câte 4-5. Fiecare grup primește un set de izvoare istorice, originale sau copii; timp de cinci minute le studiază, și caută informații oferite de fiecare dintre acestea. La final, liderul delegat al grupului prezintă clasei concluziile de cercetare ale grupului său, organizând obiectele pentru a fi vizualizate de colegi, la finalul prezentărilor.	<i>Activitate de grup.</i> <i>Izvoare istorice (original sau copie)</i> Învățare prin cercetare și descoperire Turul galeriei	Orală
01	Obținerea performanței	5'	Fiecare membru al grupului clasifică izvorul studiat ca fiind scris/nescris.		
	Tema pentru acasă	3'	Tema pentru acasă constă în completarea unei fișe de lucru (anexa 1) pe care marchează, folosind coduri de culori, izvoarele scrise și nescrise, și locul în care acestea se păstrează. Tema se rezolvă pe fișa primită, care se lipește în caiet.	Fișe de lucru, creioane colorate.	
	Aprecieri generale și individuale	1'	Aprecieri pozitive la adresa copiilor care s-au remarcat în timpul activității.		

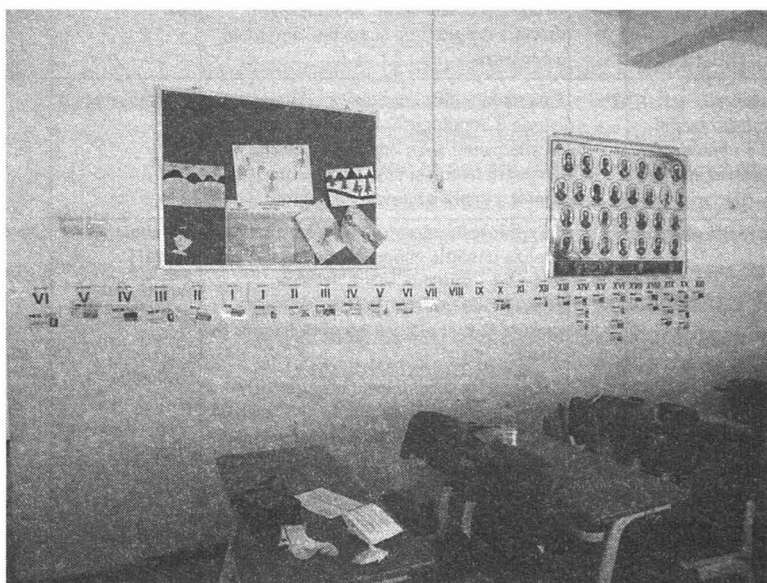
Proiect de lecție

Obiectul	Istorie
Subiectul	Noțiuni introductive. Timpul în istorie. Cronologie.
Tipul lecției	mixtă
Scopul	Familiarizarea elevilor cu noțiunile de timp istoric, cronologie.
Obiective:	Pe parcursul și la sfârșitul activității, toți elevii vor putea:
Cognitive	<ol style="list-style-type: none"> 1. Să plaseze corect pe axa timpului un eveniment istoric, folosind materialele didactice disponibile. 2. Să ordoneze corect din punct de vedere cronologic două evenimente, folosind cunoștințele de matematică și materialele didactice avute la dispoziție.
Afective	<ol style="list-style-type: none"> 3. Să dovedească implicare în activitatea de grup prin atitudine deschisă în comunicarea rezultatelor obținute. 4. Să manifeste atitudine tolerantă față de alte civilizații și religii în discuțiile desfășurate în cadrul lecției.
Strategie didactică	<p>Metode și procedee didactice: Explicația; conversația euristică, de reactualizare, de verificare; joc didactic; turul galeriei; instructajul verbal.</p> <p>Mijloace și materiale: Materiale joc didactic, suport vizual digital.</p> <p>Forma de organizare: Frontală, în grup.</p>
Bibliografie	<p>Resurse online pentru imaginile folosite.</p> <p><i>Atlas școlar de istorie universală</i>, București, Editura Corint, 2015</p> <p>Daniel Defoe, <i>Robinson Crusoe</i>, București, Edinter, 1992</p> <p>Bogdan Teodorescu, <i>Rolul cronologiei în lecția de istorie</i>, în „Studii și Articole de Istorie”, XXXIX-XL, București, 1980, p. 141-153.</p>

Desfășurarea activității:

O.O.	Momentele lecției	Temp alocat	Conținutul lecției	Strategia didactică	Evaluare
	Moment organizatoric	1'	Elevii sunt invitați să își pregătească materialele pentru lecție.	Instructaj verbal	
	Verificarea cantitativă/ calitativă a temei. Reactualizarea cunoștințelor	5'	Se verifică oral, prin sondaj, ce-și amintesc din lecția anterioară și se verifică tema, fiecare copil redând oral una din cerințele temei.	Conversația de verificare/ reactualizare <i>Suport digital pps.</i>	Orală
	Captarea atenției	3'	Este proiectată o imagine cu Robinson Crusoe, și „calendarul” său, începem discuția despre timp și nevoia omului de a-l măsura.	<i>Suport digital pps.</i>	
	Anunțarea subiectului lecției noi și a obiectivelor pe înțelesul elevilor	1'	Este anunțat titlul noii lecții, „Timp istoric. Cronologie”. Astăzi ne propunem să aflăm cum și-au organizat oamenii timpul în trecut, și cine a fost Cronos, pentru a explica numele noii științe.		
O1 O4 O2	Dirijarea învățării	15'	<p>1. Se folosește suportul pps pentru a analiza unitățile cunoscute de măsurare a timpului – mileniu, secol, deceniu, noțiunile de trecut – prezent – viitor, precum și succesiunea epocilor istorice în trecut.</p> <p>2. Discutăm sistemele de măsurare a timpului în funcție de marile civilizații, și stabilim curgerea timpului într-un singur sens pe axă.</p> <p>3. Analizăm sistemul convențional de măsurare a timpului folosit de creștini, începând de la nașterea lui Hristos, și numărarea inversă a anilor în epoca de dinainte, prin analogie cu termometrul și gradele negative.</p> <p>4. Corelarea conținuturilor de cronologie cu elementele de matematică. Cum aflăm secolul în care este plasat un an, folosind împărțirea cu rest. Element ajutător: axa timpului, realizată pe hârtie (vezi anexa 2).</p>	<p><i>Activitate frontală.</i> <i>Suport digital pps.</i></p> <p>Explicația</p> <p>Conversația euristică</p>	Orală, continuă
O3	Fixarea cunoștințelor/ priceperilor/ deprinderilor	10'	Copiii sunt organizați în patru grupuri de 4, câte două bănci vecine. Fiecare copil primește un cartonaș pe care este scris un an. Folosind axa timpului și cunoștințele de matematică, trebuie să afle secolul în care este plasat anul. Verifică apoi în grup rezultatul său și al colegilor, și plasează cartonașul pe axa timpului fixată la tablă. (anexa 1)	<p><i>Activitate de grup.</i> <i>Cartonașe cu ani/evenimente</i></p> <p>Joc didactic</p> <p>Turul galeriei</p>	Orală

O.O.	Momentele lecției	Temp alocat	Conținutul lecției	Strategia didactică	Evaluare
O1 O2	Obținerea performanței	6'	Copiii verifică curgerea crescătoare a „timpului” prin evenimentele menționate pe axă, pentru a sesiza eventuale inadvertențe. Compară câte două evenimente pentru a stabili care s-a petrecut primul.	<i>Activitate de grup.</i>	Orală
	Tema pentru acasă	3'	Stabilirea secolului pentru doi ani la alegere, folosind axa timpului.		
	Aprecieri generale și individuale	1'	Aprecieri pozitive la adresa copiilor care s-au remarcat în timpul activității.		



28 septembrie 2016, clasa a IV-a A – Școala Generală nr. 149 – imagine la finalul lecției



O PERSPECTIVĂ ASUPRA NOILOR PARADIGME EDUCAȚIONALE

Ana PREDA-TUDOR*

ONE APPROACH TO THE NEW EDUCATIONAL PARADIGMS (Abstract)

In the conditions in which the education system has gone in the past year through a process of change, which had in view the framework plan and curricula for the middle school, this article is going to scrutinize where the changes can be placed, what news they bring and which is the place of the History in the new educational policy. The last educational paradigms for the middle school follow a holistic curricula, regarding all the aspects of the education system designed to realize the connection with the process that begun in the primary cycle, to emphasize the process centered on the student, on the integrated approach and interdisciplinary learning, on the skills they need to develop, on the interests and needs of the specific development time. The place and role of history in this process has not changed as much as we wanted, and we cannot see a real improvement in the allocated schedules related to the other disciplines. History remains an important discipline and teaching History ensures the formation and development of a large part of the skills contained in the training profile of secondary school graduate, but also the formation of a general culture necessary for understanding the world in which he lives and building a better life.

Keywords: *plan framework, curriculum, skills, the place and role of history.*

Școala continuă să joace un rol major în educație, în fenomenul aculturației, dar și în ansamblul evoluției societății, deși trăim într-o perioadă aflată sub semnul schimbărilor rapide. Eficiența unui sistem educativ poate fi analizată de speciali și în funcție de fluența funcționării mecanismelor interne și externe, de sensibilitatea la întrepătrunderile ideologice, interdisciplinare, didactice și instituționale, la conexiunile cu laturile vieții sociale, economice, politice și culturale, la presiuni, la rezistențe și inerții umane și instituționale specifice, dar și în funcție de modul în care reușește să formeze conștiința comună a societății și să educe un tip de personalitate adaptat intereselor sociale prevalente într-un moment istoric dat. Din analiza aceasta nu trebuie să lipsească nici interacțiunea dintre diverse sisteme de învățământ sau politici educative, dintre modelele naționale și cele alternative, nici

* Profesor de istorie la Colegiul Național „B.P.Hasdeu” Buzău.

posibilitățile reale, de natură economică, nici motivațiile sociale implicite pe care societatea le are de a susține un sistem de învățământ coerent. Toate reperatele enumerate sunt permanent în atenția analiștilor procesului de învățământ, dar constituie totodată preocupări constante ale cercetării istorice, ceea ce valorizează studiul istoriei ca disciplină ce contribuie la constituirea „culturii generale comune, la geneza afectelor și la modelarea conștiințelor”¹.

Un exemplu la îndemână, care ne confirmă părerea, îl reprezintă revista „Studii și Articole de Istorie” care înregistrează cum s-au reflectat schimbările din sistemul de învățământ de-a lungul perioadei postrevoluționare. Impactul lor l-am resimțit personal, atât în postura de elev, dar, mai ales, în cea de profesor. Ordonându-le cronologic, înregistrăm în 1991, criteriile pe care Laura Căpiță și Monica Pleșciuc le propuneau pentru realizarea noilor manuale, având exemplul unor întreprinderi similare germane și franceze². În 1993, aceleași autoare identifică două direcții de presiune generatoare de schimbare: presiunea internă, stimulată de transformările din societatea românească și presiunea externă, impulsionată de evoluția firească a sistemelor de învățământ contemporane, dar și de necesitatea adaptării istoriei la tendințele majore de evoluție a științei istorice³. Profesorii acelei perioade se confruntau cu mai multe situații complexe declanșate de reeșalonarea predării istoriei, care favoriza aglomerarea informațională și solicita revizuirea conținuturilor, „regândirea raportului între informativ și formativ în elaborarea obiectivelor predării istoriei”, dar și „aparitia de programe și manuale vizând noi abordări ale conținuturilor și noi tehnici de muncă în ceea ce privește proiectarea”⁴. În 1995, preocuparea pentru înnoire a disciplinei Istorie în ansamblul schimbărilor din întreg sistemul de învățământ se regăsea în propunerea de reformulare a predării în școală „global, nu secvențial sau pe segmente (...) sub forma sintezei de tip particular”⁵, care să susțină utilizarea cât mai multor modalități de abordare a istoriei ce vor stimula independența în activitate a elevului, spiritul critic, interesul pentru formularea de noi argumente și pentru dezvoltarea abilităților de comunicare.

Numerele revistei din 1997 și 1999 publică noile curriculum-uri școlare pentru clasele a V-a și a VI-a și apoi la clasele a VI-a, cu textul revizuit, a VII-a și a VIII-a, pentru ca în 2000 să aducă în atenție programele de istorie pentru clasele VIII-XII⁶. În acest din urmă număr revista prezintă totodată criteriile de alegere⁷ și

¹ Mirela Luminița Murgescu, *Tendințe recente în studierea istoriei învățământului*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXII, 1995, p. 100.

² Laura Căpiță, Monica Pleșciuc, *Jurnal de idei cultural-pedagogice și metodice*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LIX, 1991, p. 110-116.

³ Idem, *Pregătirea lecției de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LX-LXI, 1993, p. 137.

⁴ Ibidem.

⁵ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Istoria între normativitate științifică și necesitate didactică*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXII, 1995, p.88.

⁶ *Curriculum școlar, istorie, clasele VIII-XII*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXV, 2000, p. 17-42.

considerații despre noile manuale de istorie⁸, adăugând două puncte de vedere critice la adresa noilor programe și manuale formulate de profesorii universitari de la Cluj și București, Ioan Aurel Pop și Dinu C. Giurescu, cărora aceștia le reproșau împingerea istoriei spre o zonă marginală, transformând-o într-o disciplină de nișă⁹.

Aprobarea noilor programe pentru gimnaziu în 2004 și a celor de liceu în 2006 generează alte puncte de vedere în numerele din 2007 și 2008. Unele dintre ele argumentează schimbările la nivelul politicilor educaționale, aducând explicații ale programelor¹⁰, susținând caracterul holistic al istoriei, dar și noua viziune asupra predării ei¹¹, axată pe dezvoltarea competențelor, pe critica surselor, pe dezbaterăa temelor istorice prin abordarea diversității, a perspectivelor multiple, a transdisciplinarității. Alte păreri preferă o analiză exclusiv critică a manualului alternativ de istorie¹², evidențiind caracterul perfectibil al schimbărilor și nevoia de colaborare extinsă în aplicarea lor.

Așadar, revista Studii și Articole de Istorie a făcut o regulă din a semna în paginile sale schimbările apărute la nivelul sistemului de învățământ, evidențiind ceea ce e specific pentru istorie. De aceea, demersul nostru apare cu atât mai necesar cu cât o nouă adaptare este în curs de desfășurare. Pentru a o înregistra, ne-am propus să analizăm care este stadiul schimbărilor, ce scopuri au în vedere acestea, ce noutăți aduc planul-cadru și programele și care e locul istoriei în structurile noilor politici educaționale.

Unde ne aflăm acum?

Ne aflăm în momentul în care se încearcă o nouă adaptare a sistemului de învățământ la realitățile sociale și economice ale secolului al XXI-lea, care necesită stabilirea strategiei educative, extragerea elementelor specifice diverselor discipline care să servească atingerii obiectivelor didactice și ideologice, asamblarea lor, dar și asigurarea căilor și mijloacelor de aplicare a politicii școlare. Motivația acestui demers de schimbare la nivel de curriculum are la bază atât analiza situației naționale actuale, cât și a tendințelor la nivel european și internațional¹³.

S-a dezvoltat deja un nou plan cadru pentru învățământul primar. E firesc ca procesul să capete continuitate și pentru celelalte cicluri de învățământ, cu atât mai

⁷ Aurel Constantin Soare, *Criterii de alegere a manualelor școlare*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXV, 2000, p. 49-52.

⁸ Laura Căpiță, *Noile manuale de istorie și utilizarea lor în activitatea didactică*, *ibidem*, p. 43-47.

⁹ Ioan Aurel Pop, *Programa și manualele de istoria românilor. Câteva considerații*; Dinu C. Giurescu, *Despre Planul de învățământ, programe și manuale*, *ibidem*, p. 167-180.

¹⁰ Mihai Stănescu, *Programele de istorie pentru liceu - o perspectivă didactică*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXXIII, 2008, p. 173-187.

¹¹ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Marginalii la programa de istorie pentru clasa a XII-a*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXXII, 2007, p. 217.

¹² Gabriel I. Stan, *Principiul individualizării și analiza critică a manualului alternativ la istorie*, în „Studii și articole de istorie”, volumul LXXIII, 2008, p. 226-232.

¹³ *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici naționale*, Institutul de Științe ale Educației, 2016, p. 2.

mult cu cât un proces de actualizare sau de reformă curriculară este necesar și de dorit în toate sistemele educaționale.

Deși Legea Educației 1/2011 stabilește ca finalități cele 8 competențe cheie, care definesc profilul absolventului de gimnaziu, orientarea pe competențe rămâne în continuare un deziderat¹⁴, accentul fiind pus în continuare pe cunoștințe. Noile planuri cadru și programe școlare pentru gimnaziu urmăresc o construcție curriculară care dezvoltă acele competențe cheie prin care s-a definit profilul de formare al elevilor, într-o perspectivă integrată.

„Legătura cu procesul început în primar este în acest moment slabă, pentru că,...) deși avem programe noi, realitatea din clasă nu s-a schimbat prea mult pentru că nu au fost alocate și resursele necesare”¹⁵.

Propunerile de plan cadru au fost supuse unei largi dezbateri publice, în care, putem recunoaște, ne-am regăsit, care a stârmit pasiuni, solidarități concretizate în variate formule scrise, care au evidențiat puncte de vedere comune, dar și diferențe între teoreticieni și practicieni.

Ce se urmărește prin aplicarea acestor noi planuri-cadru?

Nu doar modificări segmentare, unilaterare, ci schimbări relevante, care să asigure o concepție coerentă, unitară, care să vizeze toate aspectele sistemului de învățământ. În proiectarea curriculară s-a avut în vedere asigurarea coerenței atât în plan orizontal, cât și vertical, între nivelurile de școlaritate și filiere, mutarea accentului de pe predare pe învățare, prin abordarea integrată și interdisciplinară a învățării, centrarea pe elev, pe competențele pe care trebuie să le dezvolte, pe interesele și nevoile lui de dezvoltare¹⁶.

Am văzut în profilul absolventului de gimnaziu, importanța pe care o capătă dezvoltarea capacităților elevilor de a opera cu competențele cheie, cu conceptele și noțiunile specifice diferitelor discipline în contexte și situații noi, cu aplicabilitate în viața reală. Ținând cont de vectorii fundamentali ai dezvoltării personalității elevului s-a proiectat pentru fiecare ciclu de învățământ preuniversitar un anumit nivel de dezvoltare a competențelor cheie, care evoluează de la nivelul elementar corespunzător ciclului primar, la nivelul funcțional ce se deprinde în ciclul gimnazial și primele două clase de liceu sau în învățământul profesional și nivelul dezvoltat care trebuie atins în ciclul superior al liceului, diversificarea obținându-se în funcție de traseul educațional și profesional¹⁷.

„În cazul profesorilor se are în vedere lectura personalizată a curriculumului și lectura critică a resurselor didactice”¹⁸, care să asigure atât o proiectare a

¹⁴ *Document de fundamentare a planului cadru pentru gimnaziu*, Institutul de Științe ale Educației, 5 aprilie 2016, p.4

¹⁵ Idem.

¹⁶ *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale*, Institutul de Științe ale Educației, 2016, p. 3.

¹⁷ *Ibidem*, p. 7

¹⁸ *Document de fundamentare a planului cadru pentru gimnaziu*, Institutul de Științe ale Educației, 5 aprilie 2016, p. 5.

predării-învățării centrată pe elev, pe formarea de competențe, raportată la nevoile și oportunitățile contextului socio-economic și cultural în care se află școala, cât și realizarea unei evaluări care să ofere nu doar o simplă măsurare, ci, cu precădere, aprecieri calitative rezultate ca urmare a aplicării metodelor alternative și complementare. Este valorizată, ca și până acum, asumarea unor roluri multiple precum cele de consiliere, mediere socială, asigurare de suport individualizat elevilor cu nevoi diferite de învățare, de promovare și acceptare a diversității.

Care sunt noutățile aduse de noul plan cadru?

Specialiștii care l-au elaborat vorbesc despre modificări ale ponderii ariilor curriculare și ale alocărilor orare pentru anumite discipline, despre oferte curriculare noi, despre elaborarea CDS/CDL-ului în conformitate cu nevoile și interesele specifice de învățare ale elevilor, raportate la specificul școlii, al tradițiilor, la cerințele comunității locale, la cerințele pieței muncii locale și predarea lui integrată și despre asigurarea continuității de studiu a unor discipline pe tot parcursul anilor de gimnaziu.

Ce au în vedere noile programe?

Știm că programa reprezintă un document curricular care conține oferta educațională a unei discipline raportată la statutul ei din planul-cadru¹⁹, care coordonează activitatea profesorului și care constituie un punct de pornire pentru elaborarea și evaluarea diferitelor resurse didactice.

Construcția programelor se realizează pe baza unor principii ce urmăresc centrarea activității pe elev, adaptată particularităților de vârstă, îmbinarea abordărilor disciplinare cu cele multi-, pluri-, inter- și transdisciplinare, descongestionarea conținuturilor care să permită flexibilizarea și individualizarea curriculumului, compatibilizarea curriculumului național cu cel european, respectarea diversității, asigurarea unei educații de calitate. Elaborarea lor a trebuit să respecte tiparul unitar impus prin documentul de politici educaționale pentru toate clasele, model ce a cuprins nota de prezentare, competențele generale, competențe specifice, însoțite de activități de învățare cu caracter de recomandare, conținuturile învățării și sugestii metodologice²⁰. Structura aleasă facilitează înțelegerea și aplicarea curriculumului de către profesor prin recomandarea unor modalități adecvate de lucru cu elevii ce vizează atât dezvoltarea competențelor specifice, cât și a aspectelor atitudinale, dar și a unor sugestii de realizare a evaluării obiective.

Care e locul istoriei în structurile noilor politici educaționale?

Putem observa ușor că specificul disciplinei acoperă cu precădere competențele sociale și civice, dar și multe dintre competențele de comunicare în limba

¹⁹ D. Potolea, S.Toma, A. Borza, *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, CNEE, București, 2012.

²⁰ *Reper pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale*, Institutul de Științe ale Educației, 2016, p. 28, 29.

maternă, digitale, legate de a învăța să înveți, de sensibilizare și exprimare culturală, spirit de inițiativă și antreprenoriat din profilul absolventului²¹ alcătuit pe baza recomandărilor Parlamentului și Consiliului Uniunii Europene.

Noua programă de istorie promovează mai sus amintitele principii pedagogice pe care se bazează întregul demers curricular, particularizându-le prin asigurarea coerenței și a progresului la nivelul disciplinei, precum și al transferabilității competențelor cheie, prin deschiderea către abordări inter-, pluri- și transdisciplinare cu celelalte discipline de studiu, în interiorul ariei curriculare „Om-Societate”.

În gimnaziu, disciplina Istorie continuă și aprofundează demersul de învățare început în învățământul primar, urmărind formarea unui cetățean creativ, care să dispună de abilități de comunicare socială, verbală și nonverbală, de un set de valori care să-i orienteze activitatea, toate acestea ușurându-i realizarea corelației evenimentelor din trecut cu realitățile prezentului și servindu-i la conturarea unui profil de dezvoltare propriu, în acord cu societatea în care trăiește.

Argumentele care ilustrează acest punct de vedere susțin că istoria este disciplina care formează și dezvoltă gândirea creativă folosindu-se de metodele și tehnicile specifice de investigație a faptelor istorice, stimulează conștientizarea interdependențelor dintre specificul local, caracterul național și perspectiva globală, dintre identitate și alteritate, dintre drepturi și responsabilități, dintre ideile și comportamentul propriu și mediul socio-economic și cultural în care trăiește. Totodată, istoria vizează stimularea imaginației și a curiozității elevilor în căutarea de răspunsuri la problemele vieții contemporane plecând de la exemple oferite de oamenii din trecut prin intermediul surselor istorice. Elevul poate ajunge la această performanță dacă deprinde ce algoritmi specifici poate utiliza în investigarea surselor și în analiza evenimentelor istorice, dacă poate emite opinii cu privire la impactul pozitiv și/sau negativ al proceselor istorice, pe care să le susțină prin argumente, dacă realizează proiecte istorice și culturale, individual sau în grup, apelând la diferite instrumente de cunoaștere²². Toate aceste contribuții permit atât formarea unei culturi generale necesare înțelegerii lumii în care trăiește, cât și construirea unei vieți de calitate.

În ciuda acestor argumente irefutabile, la nivelul planului-cadru observăm că alocarea pentru disciplina Istorie a crescut la două ore pe săptămână doar la clasa a V-a, elementele de noutate oprindu-se aici, repartizarea numărului de ore la celelalte clase rămânând aceeași ca până acum. În situația dată, aș abandona stilul formal și aș lansa o remarcă căreia i se poate imputa alura partizană, răutăcioasă, dar nu și lipsa de obiectivitate: istoria nu iese nici acum din conul de umbră repartizat de planurile-cadru anterioare, deși contribuie substanțial la formarea multor competențe din profilul absolventului de gimnaziu. Trebuie să recunoaștem că și această oră a fost obținută în urma unor luări de poziție inițiate de organizațiile

²¹ *Document de fundamentare a planului cadru pentru gimnaziu*, Institutul de Științe ale Educației, 5 aprilie 2016, p. 3, 4.

²² *Document de fundamentare a planului cadru pentru gimnaziu*, p. 9, 10.

profesionale ale profesorilor, de centrele universitare sau de membrii Academiei Române.

Aprobarea noului plan-cadru pentru gimnaziu a permis lansarea unui alt proces – acela de selecție a grupului de lucru pentru elaborarea programei de istorie, alături de alte 74 grupuri pe discipline. Supus unor termene, ca de obicei, prelungite sau depășite și unor condiții, la care s-au adăugat și dificultățile postării aplicațiilor pe o platformă care funcționa pe alocuri, apelul național s-a încheiat cu selecția a 15 membri în grupul de lucru, la care s-au adăugat experții Institutului de Științe ale Educației, reprezentanții Ministerului și ai CNEE, în total 19 profesori.

Radiografiind grupul de lucru, observăm o componență eterogenă, cu profesori veniți din mai toate zonele țării, unii care se cunoșteau mai demult, alții care s-au integrat rapid cerințelor și ritmului de lucru. Un grup care a lucrat în spații simpatice, în jurul unor mese rotunde sau dispuse în U, așezate pe terasă sau în interior, pe care s-au așezat formate și idei vechi și noi, clișee, poate prea mult vehiculate, dorința de înnoire, puncte de vedere diferite, uneori total opuse. Au fost cu noi și ceva neliniști, suspiciuni, nemulțumiri, dar, mai ales, gândul că ceea ce realizăm noi acolo va fi privit, analizat până la ultima virgulă, criticat sau apreciat de profesori ca noi, mai mult sau mai puțin specialiști, experți ai diferitelor instituții de resort sau ai societății civile, cu rol de formatori de opinie, reprezentanți ai asociațiilor profesionale, ai mediului academic, de părinți.

Punctul de plecare al activității, de care depindea întreaga construcție a programei, a fost să hotărâm abordarea pe care o considerăm a fi oportună pentru disciplina noastră în perioada gimnazială, cronologică sau pe teme de studiu. În această discuție au contat foarte mult experiența la clasă a profesorilor, modul în care ei au receptat de-a lungul timpului reacția elevilor, greutățile întâmpinate în parcurgerea materiei, dar și ce se dorește a fi schimbat, în ce proporții, ce efecte pot genera aceste schimbări, impactul lor pe termen scurt și lung asupra elevilor, a comunității din care fac parte și a societății în ansamblu.

Urmând tiparul de alcătuire al programei, s-au elaborat competențele generale care caracterizează obiectul de studiu și acoperă toți anii de studiu gimnaziali. În funcție de fiecare competență generală au fost concepute competențele specifice, într-o evoluție gradată de la un an de studiu la altul, formate și dezvoltate prin diferite unități de conținut.

Activitățile de învățare pe care ne-am străduit să le propunem au solicitat și ele o atenție deosebită din partea grupului de lucru, de vreme ce era nevoie să fie raportate la competențele specifice deja formulate și la obiectivele pe care profesorul ar putea să și le asume în demersurile de la clasă. Ca și competențele specifice cu care se află în strânsă legătură, activitățile de învățare propuse respectau și ele principiul gradualității, trecând de la operații/operațiuni simple, dependente de achizițiile anterioare, la activități complexe, bazate pe cooperare, autonomie și capacitate de proiectare. Interdependența dintre cele două componente are menirea de a evidenția zona de maximă eficiență a predării și învățării.

Ca urmare a introducerii unei ore în plus la clasa a V-a, s-a impus gândirea conținuturilor astfel încât să permită reeșalonarea lor echilibrată pe ani de studiu, dar și un număr de ore la dispoziția profesorului. În elaborarea unităților de conținut s-a urmărit, ca și până acum, familiarizarea elevilor cu evoluția omenirii din Preistorie și până în contemporaneitate, păstrându-se studiul primelor trei epoci în clasele a V-a și a VI-a. În clasa a VII-a conținuturile sunt centrate pe aspecte specifice epocilor modernă și contemporană, iar în clasa a VIII-a pe aprofundarea istoriei românilor, abordată cronologic, sub aspect politic, dar și socio-cultural, din perspectiva politicii interne și a afirmării în relațiile internaționale. Modalitatea de abordare propusă respectă în continuare principiul integrării istoriei locale în cea națională și a acesteia în istoria universală, dar și dozarea diferită pe an de studiu a aspectelor sociale, culturale și politice.

Preponderența elementelor de cultură și civilizație în cazul clasei a V-a se justifică prin faptul că elevii se raportează mai ușor la subiecte care au legătură cu experiențele lor cotidiene de cunoaștere, dar și pentru că puterea lor de abstractizare poate fi exersată și întărită cu teme mai familiare, astfel încât înțelegerea subiectelor politice să se facă mai ușor, respectând principiul gradualității. Așa se ajunge la echilibrarea îmbinării elementelor de civilizație cu cele politice în clasa a VI-a pentru ca, în clasele a VII-a și a VIII-a, să se asigure preponderența socialului și politicului.

Toate aceste conținuturi servesc drept suport teoretic pentru formarea și dezvoltarea competențelor specifice.

Importante în activitatea grupului de lucru au fost și nota de prezentare și sugestiile metodologice. Dacă prima prezintă poziția disciplinei în planul-cadru pentru gimnaziu, aportul disciplinei la învățarea elevului și la formarea profilului gimnazial al elevului, finalitățile disciplinei în gimnaziu, cea de-a doua oferă profesorului un suport orientativ de utilizare a programei, de proiectare a demersului didactic, de alegere și realizare a activităților de predare-învățare-evaluare în strânsă concordanță cu specificul disciplinei și cu particularitățile de vârstă ale elevilor.

În loc de concluzie, aș prefera o reflecție asupra a ceea ce a lipsit în tot acest demers asumat de construcție. Ca orice lucru, nici proiectul la a cărei realizare am participat nu este perfect, ci perfectibil. Supunerea documentului analizei în Comisia Națională, dar și dezbaterii publice are scopul de a evidenția și remedia eventuale inadvertențe.

Consider că ceea ce nu s-a luat în considerare în tot acest proces complicat de înnoire a programelor este faptul că nu s-au proiectat activități comune între diversele grupuri de lucru, mai ales între cele din aceeași arie curriculară, care să asigure puncte de intersecție între discipline în jurul studiului temelor comune, cu abordări concrete de conținuturi din mai multe direcții disciplinare, întărindu-se chiar din etapa construcției, orientările inter-, pluri- și transdisciplinare. Poate așa ceva va deveni posibil în programele pentru liceu.

PROGRAMELE DE ISTORIE PENTRU GIMNAZIU: COMPETENȚE VS. CONȚINUTURI SAU DURATA LUNGĂ VS. DURATA SCURTĂ A TIMPULUI

Mihai STAMATESCU*

THE HISTORY CURRICULA IN THE SECONDARY SCHOOL: SKILLS VS. CONTENT OR LONG TERM VS. SHORT TERM (Abstract)

There are two main directions in the Romanian Educational System – a traditionalist-conservative one where teachers mainly focus on the content of an analytical curriculum that ceased to be used in the 90's and a modern branch where teachers integrate the philosophy and the system of values promoted by the National Programme of Study along with the desired skills, methods, material and content in order to develop attitudes, values, practical skills, personal beliefs in accordance with the above mentioned curriculum.

The aim of the article is to provide teaching solutions, research, documentation and planning as globally integrated teaching practice pattern.

Keywords: *history of education, Romanian education system, history curriculum, traditional vs modern approaches, contents*

Abordarea profesorului clasic/tradițional, care nu citește decât conținuturile din programă

Semnificația *călătoriei* este descoperirea civilizației umane în sensul cel mai larg: de la primele unelte, așezări și manifestări ale spiritualității, până la complexitatea tehnologică, rafinamentul și deschiderea spirituală a lumii contemporane; sunt incluse formele de organizare a societății, de evoluție și dezvoltare instituțională pe care oamenii le-au exersat de-a lungul timpului; *călătoria* în trecut îi are ca subiect pe toți oamenii, indiferent de condiția socială sau de poziția lor în ierarhiile de putere: impactul deciziei și acțiunii umane asupra evoluției societății este un criteriu important în alegerea conținuturilor (Programa școlară pentru disciplina *Istorie*, clasele a V-a – a VIII-a, București, 2017).

Acesta este un pasaj care se găsește în capitolul *Sugestii metodologice*, secțiunea *Conținuturi*, din documentul citat. El reprezintă o posibilă cheie de

* Profesor de istorie și director la Școala Gimnazială Alethea din București și membru în Grupul de lucru pentru alcătuirea programelor de istorie din partea Institutului de Științe ale Educației.

„Studii și articole de istorie”, vol. LXXXIV, 2017, pp. 207-214

lectură a noilor programe de *Istorie* pentru gimnaziu. Acest text este o idee de poziționare a profesorului în activitatea de proiectare didactică: în realizarea planificărilor, a proiectării unităților de învățare, în alegerea metodelor și tehnicilor de învățare cele mai eficace în activitatea din clasă.

Călătoria este/ poate fi o metaforă într-un demers educațional în care imaginația și realitatea istorică se amestecă într-o poveste cu personaje (personalități istorice/grupuri de oameni/popoare), cu locuri de popas sau de trecere (așezări diverse – cetăți, orașe, sate, biserici și catedrale, castele și palate, țări sau regiuni), cu întâmplări/ evenimente (din viața oamenilor obișnuiți – boli, epidemii și calamități; nemulțumire și răzvrățire; ritualuri ale trecerii prin viață: nașterea și botezul, inițierea, ritualuri de nuntă sau de înmormântare; jocuri ale copiilor sau ale oamenilor mari; sărbători de orice fel; sau întâmplări/ evenimente din viața unor conducători/ elite – decizii economice, politice, alianțe, războaie, lupte pentru influență și dominație). Dar călătoria este și o poveste despre lumea ideilor: despre cum au înțeles oamenii să se organizeze ca să supraviețuiască, să se domine unii pe alții mai eficient sau, pur și simplu, să se bucure și să trăiască bine împreună. Povestea cuprinde deopotrivă mesaje morale despre onoare, prietenie, curaj, loialitate, credință; dar și despre suferință, frică, trădare, umilință sau rușine. Oamenii au trăit emoții și sentimente chiar dacă au fost bogați sau săraci, nobili sau țărani, orășeni sau clerici. Ca și astăzi, de altfel. Călătoria devine astfel un pretext pentru a privi istoria ca pe o poveste simplă despre oameni; la gimnaziu, până în clasa a VII-a, fără concepte sofisticate și fără teorii abstracte despre „structuri”, „categorii”, „tipare”, „mentalități”, „instituții” sau „ideologie”. Pretenția pe care o avem (noi, profesorii de istorie), de a studia la gimnaziu istoria ca știință, n-a făcut până acum decât să-i îndepărteze pe cei mai mulți dintre copiii noștri de *disciplina școlară istorie*.

„Călătoria” descrisă mai sus este în deplin acord cu două pasaje din programă:

„– ordonarea și selectarea conținuturilor pentru gimnaziu este în acord cu dezvoltarea structurilor de gândire disciplinară ale copiilor;

– selecția conținuturilor are în vedere experiențele cotidiene de cunoaștere ale copiilor raportate la vârsta acestora în ciclul gimnazial (10/11 – 14/15 ani);”

Alte perspective indicate în textul Programei, cu referire la conținuturi: „Conținuturile propuse sunt grupate pe trei direcții de studiu a *Istoriei* și se parcurg în raport cu dezvoltarea copiilor și evoluția resurselor personale ale acestora:

1. *Reconstituirea trecutului*: timpul, spațiul, sursele istoriei, elemente de metodologie istoriei;
2. *Elemente de cultură și civilizație*: familia, locuința, demografie, așezările, hrana, vestimentația, credința, bolile, practici sociale, ocupații, tehnologie și economie, educația, arta;
3. *Relațiile sociale* (relațiile de proprietate, libertatea, legea, organizarea societății) și *politica* (statul);

Ponderea acestor domenii de cunoaștere pentru fiecare clasă este în acord cu principiile de structurare și abordare a conținuturilor enunțate. (...)

- enunțarea conținuturilor în programă nu reprezintă o succesiune obligatorie pentru proiectarea didactică; utilizarea conținuturilor este determinată de logica demersului didactic individual și de adecvarea la competențele specifice vizate spre formare/dezvoltare;”

Tabelul de mai jos sintetizează explicațiile programei, care respectă textul de mai sus, cu privire la ponderea domeniilor de conținut pentru fiecare clasă a ciclului gimnazial. Cu siguranță, procentele nu reprezintă cantități matematice, dar sunt un indiciu important pentru profesor în abordarea conținuturilor. Noutatea este reprezentată de faptul că *Elementele de cultură și civilizație* sunt mai importante în clasele a V-a și a VI-a, în timp ce informațiile despre *Relațiile sociale și politice* domină doar în ultimele două clase ale gimnaziului. De asemenea, tabelul cuprinde duratele de timp studiate în fiecare an. De observat faptul că pe măsură ce ne apropiem de istoria contemporană, acestea îi este rezervată o perioadă mai lungă de studiu. Motivația este aceea că impactul istoriei recente asupra vieții de azi este mai mare.

Clasa	Reconstituire a trecutului	Elemente de cultură și civilizație	Relațiile sociale și statul	Spații istorice și perioade studiate
Clasa a V-a	5%	70%	25%	Preistorie, istorie europeană și universală. Preistorie – secolul al XV-lea
Clasa a VI-a	5%	50%	45%	Istorie europeană și universală. Secolele – XV-XIX
Clasa a VII-a	5%	25%	70%	Istorie europeană și universală. Secolele – XX-XXI
Clasa a VIII-a	5%	25%	70%	Istoria României și elemente de istorie europeană și universală. Preistorie – prezent (secolul XXI)

Fără a încălca nevoia de a respecta „principiul cronologic” (anunțat și el de Programă și, în consecință, obligatoriu), profesorul clasic/tradițional, axat aproape exclusiv pe predarea conținuturilor, poate reorganiza conținuturile enunțate de programă în funcție de „logica demersului didactic individual”. Spre exemplu, la clasa a V-a, Egiptul antic nu apare ca o temă distinctă, individualizată, în contextul domeniului de conținut Orientul Antic. Lectura atentă a programei îi oferă profesorului libertatea (este doar opțiunea lui dacă și-o asumă sau nu) de a aborda civilizația egipteană inspirându-se din metoda ciorchinului și desfășurând o succesiune logică de informații și idei care se regăsesc în programă, dar într-o altă structurare la fel de logică. Profesorul poate porni de la un cuvânt-cheie, nucleu, și în jurul acestuia se dezvoltă, prin asociere logică, o rețea de idei și cunoștințe

despre trecut. Pe fond, aceasta devine o structură de gândire, de analiză a unei societăți. Dacă ideea de nucleu este una apropiată de „experiențele cotidiene de cunoaștere ale copiilor” (a se vedea textele citate din programă mai sus), construcția devine una naturală. Mai multe exemple: primul poate fi considerat neconvențional și nepotrivit cu vârsta copiilor, celelalte sunt „mai clasice”.

Cuvânt-cheie/nucleu: BEREA. Construcție logică: Berea era, alături de pâine, un aliment pentru egipteni. Berea se fabrică din cereale fermentate. Cerealele se cultivă în Egiptul antic, Nilul fiind factorul natural esențial, care favorizează culturile agricole. Revărsarea Nilului nu era anuală și atunci egiptenii au creat un sistem de canale de irigații. Viața egiptenilor era aproape în totalitate dedicată agriculturii și profund dependentă și adaptată condițiilor de mediu. Locuințele sunt din cărămidă uscată la soare, alimentația era bazată pe preparatele din făină, pește, legume (crude sau fierte), îmbrăcămintea este sumară, există numeroase podoabe purtate indiferent de sex (coliere, inele, brățări, cercei). Berea a fost utilizată ca formă de plată pentru cei care au lucrat la construcția piramidelor. Cu piramidele se poate deschide o altă linie de gândire logică. Iată cum arată o posibilă succesiune de cuvinte-cheie în logica descrisă mai sus: bere – aliment – pâine – cereale – Nil – irigații – agricultură/agricultori – locuință – alimente – îmbrăcămintă – podoabe; și pornind tot de la bere – plată pentru constructori – piramide – Keops – ritual de înmormântare – faraon – mască funerară – sarcofag – mumie – îmbălsămare – camera funerară – pictura – geometria piramidei – dimensiuni – tehnologie de construcție – materiale folosite – Osiris – alți zei (Amon-Ra, Horus) – imagini simbolice (ochiul lui Horus) – temple – hieroglife – Champolion – Napoleon.

Al doilea exemplu poate să pornească de la cuvântul – cheie/nucleu MUMIE. Dezvoltarea poate cuprinde aceeași rețea de cuvinte/idei, dar ordonate altfel. Am ales cuvântul – cheie/nucleu *mumie* pentru că elevilor de 10-11 ani le este familiar: văd filme artistice sau de desene animate, de asemenea, mumia este personaj în jocurile pe calculator. Alte exemple și sugestii de cuvinte-cheie/nucleu: la clasa a VI-a, domeniul 1. *Călători și călătorii – Europa și Lumea Nouă* poate fi dezvoltat de la banalul (astăzi!) cartof sau, și mai banala, mămăligă; sau 3. *Spre o nouă societate* ar putea avea ca și cuvinte/cheie, dar și ca repere simbolice „cartea” sau „locomotiva”. La fel de bine ar putea să fie „libertatea”, „proprietatea”, „legea”, „drepturile omului”, concepte mai abstracte dar care, spre sfârșitul clasei a VI-a, devin accesibile copiilor în sensurile lor mai profunde. Orice dezvoltare de idei/cuvinte-cheie este posibilă. Nu ar trebui să fie neobișnuit ca de la cartof sau mămăligă să se ajungă la tehnicile de navigație; de la proprietate, la motorul cu ardere internă; de la lege și libertate, la viața casnică sau la divertisment. Tipul de gândire laterală, creativă, pe care îl susține un astfel de tip de reflecție, nu exclude cauzalitatea atât de dragă istoricilor. Din contră, îmbogățește conceptul fiind o demonstrație a faptului că un eveniment/proces istoric nu poate avea doar una sau mai multe cauze, ci există un complex de acțiuni și motivații umane care generează efecte/urmări dintre cele mai surprinzătoare.

Scurtă concluzie: coroborând enunțurile programei evocate mai sus cu cel din paranteza care urmează („– conținuturile sunt deschise oricăror dezvoltări în funcție de particularitățile grupului de elevi;”), profesorul clasic/tradițional, pe care l-am definit ca fiind cel ancorat doar în lista de conținuturi, are la dispoziție o libertate de reflecție personală, de alegere, de opțiune și de decizie pe care nu trebuie decât să o valorifice alcătuind o construcție personală și personalizată, adaptată propriilor concepții despre conținutul istoriei, dar și potrivită/adekvată grupului de elevi. Chiar dacă tiparul mental al acestui model de profesor este alcătuit prin inocularea, în timp, a categoriilor și structurilor de gândire materialist-dialectice, este vremea să acceptăm că gândirea istorică și cunoașterea, în general, se pot elibera, măcar declarativ într-o primă fază, de „formele” în care realitatea materială și ideile oamenilor au fost așezate deopotrivă. Memoria istorică, în legătură cu fapte și evenimente, ține de „durata scurtă a timpului”. Condiția consistenței memoriei nu este învățarea multor conținuturi, ci deprinderea observării unor relații între elementele foarte diverse care alcătuiesc realitatea.

Abordarea profesorului care citește toată programa

Lectura documentului „Programa școlară pentru disciplina *Istorie*, clasele a V-a – a VIII-a”, care face parte din curriculum-ul național, ar trebui să înceapă, cu mare atenție, de la „Nota de prezentare”. Acolo se află enumerate țintele educaționale pe care *Istoria* trebuie să și le asume pe parcursul ciclului gimnazial: dezvoltarea gândirii critice, competența de a aborda surse de informație diverse, îndemânarea de a analiza și de a evalua motivațiile deciziei și acțiunii umane, formarea unui sistem de repere culturale și de valori care să prevină stereotipiile și xenofobia și să-l formeze pe elev astfel încât să practice conștient dialogul intercultural. Cu alte cuvinte: elevul absolvent al clasei a VIII-a ar trebui să fie capabil să-și răspundă singur la întrebarea DE CE? Miza e una simplă: în clipa în care e capabil singur să-și ofere (măcar parțial!) răspunsuri coerente și argumentate, înseamnă că *își asumă* răspunsurile și *este responsabil* față de propriile afirmații. Pare mărunț și neînsemnat în raport cu cantitatea de cunoștințe și informații livrată copiilor în speranța că se va produce cândva „saltul calitativ”. (Explicație pentru colegii mai tineri: ideologia marxist-leninistă a postulat că acumulările cantitative ne conduc inevitabil la salturi calitative.) Da, noile programe de istorie pentru gimnaziu vor să contribuie la dezvoltarea personală a adolescenților simultan cu învățarea de cunoștințe. Se continuă astfel modelul de educație început în ciclul primar. Dacă numai atât reținem din pagina 1 – că elevul, la finalul ciclului gimnazial (și cu contribuția disciplinei *Istorie*), trebuie să să-și asume răspunsuri și decizii și să fie responsabil – înseamnă că putem continua.

Competențele generale sunt acele enunțuri care fixează dezideratele educaționale de atins prin studiul istoriei pe parcursul ciclului gimnazial. În programa pentru istorie, la nivelul ciclului gimnazial, sunt stabilite patru competențe generale. Prima sună astfel: *Utilizarea în contexte diverse a coordonatelor și reprezentărilor despre timp și spațiu*. Este o competență generală specifică

disciplinei istorie, dar, în același timp, este și una transdisciplinară. Încă din neolitic a avut loc încercarea de umanizare a spațiului și a timpului, preluarea controlului asupra acestora, iar reprezentările simbolice (ale timpului mai ales), au fost printre primele subiecte care confirmă gândirea abstractă și tendința de reprezentare convențională a realității. Perceperea ritmului nu-i o poveste doar despre muzică, ci și despre spațiu și timp, despre civilizație și cultură. Geometria spațiului, unitățile de măsură ale acestuia, geografia, calendarul, înregistrarea scurgerii timpului, fac parte din gândirea simbolică specifică tuturor științelor, dar și a disciplinelor umaniste. Competențele specifice derivate din această competență generală, împreună cu sugestiile de activități de învățare asociate, dezvoltă gândirea elevilor de la simpla ordonare cronologică, localizare spațială și sesizarea diferenței dintre eveniment și proces istoric, până la prezentarea și compararea evenimentelor și proceselor istorice utilizând coordonate spațio-temporale în contexte diferite. Sunt elemente esențiale care fac parte din identitatea domeniului de cunoaștere numit istorie.

Cea de-a doua competență generală enunțată de programa pentru gimnaziu, *Utilizarea critică și reflexivă a limbajului de specialitate și a surselor istorice*, are drept țintă întrebuintarea într-o manieră funcțională a limbajului specific istoriei (termeni istorici, concepte) și dezvoltarea gândirii critice în raport cu sursele istorice (scrise, vizuale sau de istorie orală) și, în general, cu sursele de informare. Fie că vorbim despre cuvânt sau imagine, ambele cu încărcătură convențională, dar și simbolică, recepționarea informației este esențială atât pentru dezvoltarea personală a fiecăruia, cât și pentru integrarea socială eficientă – ne gândim la educarea inteligenței emoționale, la comunicare eficientă, la echilibrul social în ansamblu. Pornind de la simpla descriere, trecând prin stabilirea de asemănări și deosebiri, identificarea unor elemente de cauzalitate și terminând cu descoperirea elementelor de continuitate și schimbare, elevul de gimnaziu parcurge un traseu de cunoaștere care-l face capabil să aibă opțiuni argumentate, să facă alegeri, să ia decizii asumate. Cu alte cuvinte, să-și asume responsabilitatea libertății.

În corelație cu competența generală 3, *Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale*, activitățile de învățare și exercițiile de reflecție asupra cuvintelor și imaginilor care alcătuiesc informațiile, dobândesc utilitate practică. Colaborarea în grupuri de lucru, dialogul intercultural, asumarea diversității de orice fel, condiția de lider, identificarea motivațiilor și a deciziilor în acțiunea oamenilor, recunoașterea valorilor asumate sau dezirabile într-o societate, sunt tipurile de comportament vizibil și măsurabil în relația cu celălalt în spațiul civic. Locurile în care se poate manifesta spiritul civic pot fi, deopotrivă, sala de clasă și piața publică.

Valorile, motivația personală, interesul personal, comportamentul public (imaginea în fața celorlalți), decizia individuală, acțiunea și asumarea consecințelor, sunt pașii către „învățarea libertății”. Înțelegerea și acceptarea perspectivelor multiple, a existenței problemelor controversate și sensibile, precum și perspectiva transdisciplinară asupra oricărui subiect, sunt competențe specifice derivate din

Competența generală 4, *Folosirea autonomă și responsabilă a instrumentelor necesare educației permanente*, și completează tabloul desenat mai sus.

Dacă revenim la pagina 1, vom constata că există un acord perfect între paragraful care se referă la ceea ce istoria își asumă în ciclul gimnazial pornind de la *Finalitățile disciplinei Istorie în gimnaziu subsumate idealului educațional, așa cum este el definit în Legea nr. 1/2011* și competențele generale și cele specifice cuprinse în programele pentru istorie. Acesta este spiritul programei de istorie: unul în care dezvoltarea personală (repet această sintagmă, poate obsedant, dar este un subiect ce ține de „durata lungă a timpului”, de evoluția copilului) este la fel de importantă (dacă nu chiar mai importantă) decât învățarea/memorarea evenimentelor și proceselor istorice („durata scurtă a timpului”). Cunoștințele de istorie pot fi recuperate în anii următori sau pe parcursul întregii vieți. Anii de formare și dezvoltare ai copilului de 10/11-14/15 ani nu se mai pot recupera și reconstitui. Sunt ani pierduți. Odată ce i-am ratat, viitorul adolescent licean este mai sărac: axiologic, emoțional, comportamental.

Programa de istorie cuprinde un text, în spațiul destinat *Sugestiilor metodologice*, care rezumă esența competențelor generale și specifice printr-o enumerare de idei: „Competențele generale și competențele specifice conțin mai multe cuvinte/sintagme-cheie care trebuie să se regăsească în gândirea/proiectarea oricărui demers pedagogic la disciplina *Istorie*: spațiu-timp, limbaj de specialitate, *gândire critică și reflexivă*, comportament civic raportat la valori general acceptate social, diversitate socio-culturală, *autonomie*, responsabilitate, instrumente intelectuale necesare dezvoltării și educației permanente.” Fiecare cuvânt/sintagmă are un sens. O paranteză: E la fel cu cererea simplă adresată unei vânzătoare: „Dați-mi, vă rog, o pereche de pantofi din acest model, numărul 43!” Care cuvinte/sintagme nu au nicio importanță în acest enunț? Sau sunt unele mai importante decât altele? „Numărul 43” e mai important decât apelativul „vă rog”? Înseamnă că relațiile tale interumane au un deficit de comunicare eficientă. Competențele generale sau specifice, conținuturile, sugestiile metodologice etc, din programa de istorie, cuprind cuvinte care au aceeași calitate egală: sunt importante, cu sens și semnificație, au rost. Am subliniat formularea *gândire critică și reflexivă* și conceptul *autonomie*. Ele se află într-o relație directă și sunt perfect accesibile la orice vârstă.

În foarte puține cuvinte: despre gândirea critică știm că este sistematică (nu în sensul în care marxismul a sistematizat în categorii gândirea „despre lume și viață”) prin implicarea unor standarde de evaluare (spre exemplu, standardele pot fi reprezentate de grila de valori personală; sau, mai obiectiv, de standarde raționale ale judecății) și prin apelul permanent la logică, raționament și argumentare. Gândirea critică este clară și presupune comparația, clasificarea, secvențierea, realizarea de analogii, identificarea relației cauză-efect, fixarea ipotezelor, prognoza, planificarea etc. Gândirea critică nu este o judecată negativă care urmărește depistarea erorilor și sancționarea acestora. Ea este apropiată de îndoiala metodică a lui Descartes, de cartezianism sau, la limită, chiar de scepticism și criticism. Gândirea critică și gândirea creativă, laterală, sunt părțile aceluiași întreg.

La istorie, ca și la alte discipline, educarea gândirii critice este nondirectivă. Diversitatea ideilor și soluțiilor, confruntarea argumentelor, chiar speculația, acceptarea erorilor și greșelilor, aprecierea pozitivă, sunt reperatele unui profesor care susține *gândirea critică și reflexivă* și care nu se limitează la educarea gândirii reproductive (la conținuturi prefabricate și livrate spre memorare).

Autonomia personală este produsul educației pentru gândire critică și reflexivă. Un elev care își dobândește autonomia în cadrul grupului în care se manifestă, în raport cu adulții cu care interacționează, sau în relația cu mijloacele de comunicare/socializare/ informare din lumea virtuală, înseamnă că este o persoană responsabilă față de sine, de ceilalți, față de comunitate. Un om care dispune de autonomie poate deveni un actor/lider social, dar este, în același timp, capabil să fie o parte eficientă și implicată a grupului/echipei/sistemului. Autonomia presupune încredere în sine, dar și etică individuală.

Chiar dacă par doar teoretice, considerațiile de mai sus sunt aplicabile și dezirabile în cazul predării-învățării disciplinei istoriei. Motivul e unul banal: istoria există pentru că există oamenii al căror trecut merită să-l studiezi. De aceea istoria începe atunci când apare omul. Lumea dinozaurilor este subiectul de studiu al altor științe/discipline școlare. De aceea latinii ne-au transmis că *historia magistra vitae*. Nu ca să acumulăm informații, ci ca să învățăm despre viață. Nu memorare pe „durată scurtă”, ci dezvoltare personală pe „durată lungă”.

CONSIDERAȚII PRIVIND FLUXUL IMPLEMENTARE – MONITORIZARE EVALUARE A PROIECTELOR ÎNTR-O UNITATE DE ÎNVĂȚĂMÂNT LICEAL

Daniela CURELEA *

CONSIDERATIONS ON THE FLOW IMPLEMENTATION – MONITORING – EVALUATION OF EDUCATIONAL PROJECTS IN THE HIGH SCHOOL

(Abstract)

Project implementation in the field of education represents those planned activities with definite purposes and objectives whose aim is to put into school practice projects developed within classes. The successful implementation of an educational project in any discipline educational framework plan is given by judicious and careful allocation of resources planned (financial, material, human) so that their aim and objectives can be achieved in an efficient manner.

Project evaluation, monitoring and feedback are obvious evidence of its efficacy.

Project monitoring is the activity which measures progress, project success, significant deviations from the original plan, efficiency recorded during implementation. its sustainability perspective or, on the contrary, the inefficiency of this kind of teaching activity.

Keywords: *Education, Assessment evaluation, Implementation of educational projects, procedures efficiently staff, pupils, efficient teaching methods and strategies.*

Implementarea proiectelor în domeniul educațional, cu accentul pus pe proiectele școlare reprezintă acea suită de activități planificate, cu scop bine definit și obiective, care urmăresc transpunerea în practica școlară a proiectelor elaborate în demersul realizat la catedră. Succesul implementării unui proiect educațional la orice disciplină de învățământ din planul cadru este dat de alocarea judicioasă și atentă a resurselor planificate (materiale, financiare, umane) astfel încât, atât scopul, cât și obiectivele să poată fi atinse în mod eficient. evaluarea, monitorizarea

* Prof. grad didactic I, mentor, director - adjunct în Colegiul Tehnic „Cibinium” Sibiu, expert în Management educațional. Membru în Corpul național al Experților în Management educațional. Participant la programe și proiecte: Junior Achievement, eTwinning, IntelTeach and AeL, Erasmus +.

și feed-back-ul fiind dovezi evidente ale eficacității proiectului respectiv¹. Monitorizarea proiectului este activitatea care măsoară progresul, succesul proiectului, devierile semnificative de la planul inițial, eficiența înregistrată pe parcursul implementării, sustenabilitatea sa în perspectivă ori din contră ineficiența acestui tip de activitate didactică.

În ceea ce privește funcția de monitorizare distingem următoarele patru aspecte, pe care le considerăm esențiale, cu precădere atunci când ne referim la un proiect educațional, focalizat pe disciplina de învățământ istorie într-un liceu din perspectiva eficienței proiectului și a interiorizării la elevi a valorilor active și a atitudinilor din perspectiva formării competențelor generale și a celor specifice². Astfel, se pot identifica: activitățile didactice în curs de implementare și progresul înregistrat de acestea; resursele utilizate și costurile implicate în raport cu progresul implementării; rezultatele evidente obținute; modificările survenite pe parcursul implementării proiectelor³. Principalele aspecte pe care dorim să le subliniem în ceea ce privește monitorizarea proiectului educațional, cu desosebită atenție focalizată pe un proiect la disciplina istorie, sunt: desfășurarea activităților propriu-zise prevăzute în proiect; modalitatea în care sunt îndeplinite responsabilitățile fiecărui membru implicat în proiect; felul concret în care acționează participanții la activitățile eșalonate ale proiectului; eficiența comunicării între membrii proiectului și participanți, respectiv partenerii acestui proiect; modul în care sunt folosite judicios resursele prevăzute în proiect; urmările activităților prevăzute în graficul proiectului; problemele care apar pe parcurs în implementarea și desfășurarea proiectului; identificarea unor soluții optime care trebuie aplicate pentru rezolvarea problemelor apărute⁴.

Evaluarea constituie măsurarea atentă a rezultatelor la care s-a ajuns în cursul implementării proiectului educațional în raport cu obiectivele propuse. În ceea ce privește demersul de evaluare al unui proiect specific axat pe disciplina de învățământ Istorie, distingem, cel puțin trei etape, și anume:

- evaluările curente pentru fiecare activitate a unui proiect;
- evaluările de parcurs sau intermediare, realizate după fiecare etapă a proiectului;
- evaluările finale realizate la sfârșitul unui proiect implementat în vederea identificării

¹ Dan Dumitrașcu, Radu Vasile Pascu, *Managementul proiectului*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004, p. 30; Anca Voineag, *Management de proiect*, Sibiu, Editura Magister, 2008, p. 15-17.

² Institutul de Științe ale Educației, *Descriptivul competențelor cheie europene*, traducere și adaptare după Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC).

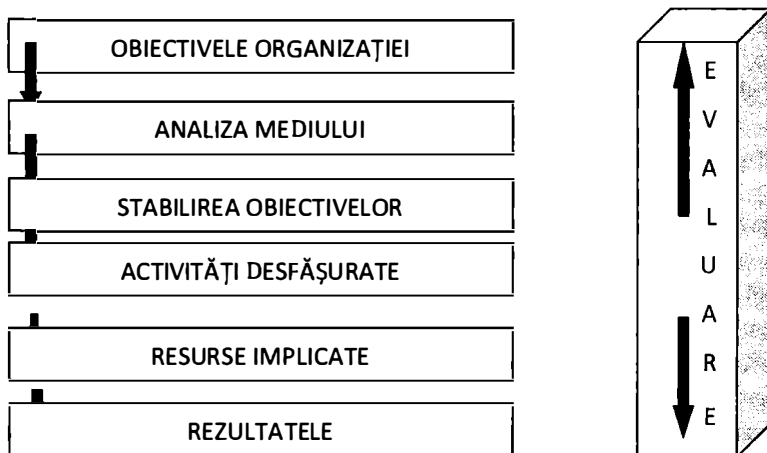
³ Anca Voineag, *op. cit.*, p. 15, 16.

⁴ Eleonora Rădulescu; Anca Țirlea, *Educația civică prin activități extrașcolare cu caracter interdisciplinar, Ghid pentru profesori și elevi*, Iași, Polirom, 2004, p. 47.

eficienței și a concluziilor la care s-a ajuns⁵. Evaluarea unui proiect educațional în general, a unui proiect didactic în special, în cazul nostru, este un proces cognitiv continuu de-a lungul întregii perioade supus observației, analizei, sintezei, prezentării. Managerul de proiect, profesorul în cazul nostru, va analiza atent, va evalua întreaga activitate, nu neaparat pentru a găsi eventuale erori și disfuncții, ci mai degrabă, pentru a câștiga experiența necesară în vederea derulării în perspectivă a unor noi proiecte, astfel încât, pornind de la experiența dobândită rezultatele să fie din ce în ce mai bune. Demersul de analiză și evaluarea unui proiect se poate realiza prin două procedee pe care le vom prezenta în rândurile care urmează: o evaluare continuă, aceasta fiind un proces activ care are loc pe întreg parcursul ciclului de viață al proiectului respectiv, pornind de la analize contextuale, ocazionale și auditări externe și o evaluare atentă a proiectului în perioada imediat următoare finalizării sale, demers important care ne oferă o serie de date și informații pentru proiectele pe care le vom derula în viitor.

În ceea ce privește evaluarea continuă aceasta ca procedură are loc de la sine, pentru că o echipă de succes condusă de un bun și eficient manager de proiect își va evalua atent și în mod periodic rezultatele dorind să învețe din concluziile la care s-a ajuns în vederea eficientizării propriilor demersuri în perspectivă⁶.

Figura 1. Procesul de evaluare a unui proiect



(după Dan Dumitrașcu și Radu Vasile Pascu, *op. cit.*, Sibiu, 2004)

Pentru atingerea tuturor obiectivelor unui proiect, managerul acestuia, cel care îl trasează, îl implementează și îl evaluează continuu trebuie să asigure respectarea unui program optim de lucru, respectiv să respecte toate duratele reuniunilor de lucru a echipei/echipelor de proiect, să încurajeze prezentarea

⁵ *Ibidem.*

⁶ Dan Dumitrașcu, Radu Vasile Pascu, *op. cit.*, p. 77, 78.

tuturor ideilor și sugestiilor venite din partea membrilor echipei, să evite prezentarea unor rapoarte stufoase și plictisitoare, să evite dezbaterile prea lungi și mai ales întrunirile monotone, plictisitoare, care adeseori deviază de la subiectul aflat în discuție și mai ales să aibe capacitatea de a adresa întrebări adecvate din care să rezulte diferențele dintre acțiunile propuse și cele realizate⁷. Succesul în evaluarea unui proiect presupune în accepțiunea noastră: stabilirea și definirea unor criterii clare ce trebuiesc atinse, urmărite; utilizarea optimă a unor instrumente adecvate în evaluare și eficiență; respectarea termenelor evaluării. Fiecare moment de evaluare al unui proiect trebuie să reprezinte pentru cei care participă efectiv la acest proiect, în cazul nostru concret, elevii implicați, o experiență din care toți au ceva de învățat și o treaptă pe care să pășească în vederea îmbunătățirii continue a spiritului civic și a atitudinilor și valorilor pozitive față de trecut și semnificația sa pentru noi cei de astăzi.

În cadrul oricărui proiect, obiectivele reprezintă elementele cheie, definitorii pentru înțelegerea de către elevii implicați și nu numai a disciplinei de învățământ istorie cuprinsă în trunchiul comun indiferent de filieră, profil, specializare. În vederea stabilirii obiectivelor unui proiect este indicat a se utiliza analiza SWOT (Puncte tari, puncte slabe, oportunități și amenințări). Aceasta asigură abordarea strategică cu privire la punctele tari, desemnând acele aspecte pozitive ale proiectului ce trebuie să fie evidențiate permanent. Punctele tari fac referință la elementele utile, la toate resursele existente care ar putea fi disponibile. Aici avem în vedere toate tipurile de resurse, în special cele umane, materiale și financiare. Resursele materiale disponibile pot fi: spații, resurse informaționale (inclusiv conexiunile și produsele software care ar putea fi utilizate), logistica existentă, precum și elementele organizaționale ce ar putea constitui premise pentru evoluțiile ulterioare. Resursele umane se referă la personalul existent, dar și la posibilitățile de atragere a altor persoane, la motivarea și interesarea acestora. Resursele financiare desemnează sumele ce pot fi alocate proiectului și folosite în mod efectiv în vederea generării de valoare.

Punctele slabe, sunt toate aspectele negative de care trebuie să ținem cont, astfel încât, proiectul să se desfășoare cu succes. Aceste slăbiciuni reprezintă cheia viitorului obiectiv al proiectului (ce intenționează proiectul să rezolve, de ce este acesta necesar). De asemenea, dintre punctele slabe identificate, trebuie selectate cele care au cel mai mare impact asupra entității analizate. Se impune acoperirea prin proiect în întregime, în mod proporțional, a punctelor slabe. Oportunitățile sunt acele aspecte și elemente pozitive externe ale proiectului. Aceste oportunități sunt disponibile numai temporar și reprezintă resursele care pot fi utile proiectului avut în vedere, astfel încât acestea să poată fi atins cu succes. Acestea trebuie să fie credibile din perspectiva certitudinii de a le folosi pentru ca proiectul nostru să-și atingă cu succes toate obiectivele. Amenințările sunt aspectele negative ale proiectului de care trebuie să ținem cont pentru a le evita. Amenințările și riscurile

⁷ *Ibidem*, p. 77, 78.

sunt strict legate de ce s-ar întâmpla în cazul în care nu este promovat proiectul respectiv. Nu este avut în vedere faptul că situația ar putea rămâne aceeași ca și până atunci, ceea ce ar reprezenta efectele negative, respectiv consecințele de durată ale nepromovării proiectului. Trebuie demonstrată în mod cât mai convingător nevoia stringentă, efectele negative majore ale nepromovării proiectului, vizând un spectru cât mai larg (toată zona în care entitatea activează, inclusiv efectele negative asupra terților). Cu alte cuvinte, este de dorit să se creeze convingerea clară că fără derularea proiectului nu se poate merge mai departe în ceea ce privește formarea competențelor, valorilor și atitudinilor necesare elevilor noștri de-a lungul întregii lor vieți.

Identificăm printre asemenea amenințări următoarele :

- Comunicarea slabă și nu întotdeauna adecvată dintre școală și familiile elevilor;
- Părerile și comportamentele unor profesori și părinți față de metoda proiectelor;
- Interesul scăzut al unora dintre părinți față de educația și formarea pentru viață a propriilor copii;
- Lipsa de timp cu care se luptă, atât cadrele didactice, cât și părinții și chiar elevii;
- Bariere de comunicare între școală și autoritățile locale, respectiv lipsa de interes pentru colaborare.

În ceea ce privește stabilirea obiectivelor proiectului trebuie să răspundem în mod concret și corect la următoarele întrebări: 1. Care este perioada stabilită pentru atingerea scopului acestui proiect? 2. Ce pași specifici trebuie făcuți pentru a le putea obține? 3. Care sunt obiectivele specifice ale fiecărei activități care este eșalonată în proiectul nostru? 4. Ce termene concrete se vor fixa pentru îndeplinirea obiectivelor menționate anterior și cine răspunde de monitorizarea acestora?, astfel încât un obiectiv devine în cadrul acestui proiect extrașcolar pe care îl derulăm de-a lungul unui an școlar un câștig concret, atât pentru echipa de proiect, cât și pentru beneficiarii acestuia.

Obiectivele generale⁸ ale unui proiect trebuie să vizeze: implicarea profesorilor și elevilor în inițierea și desfășurarea unor activități extrașcolare; dezvoltarea cunoștințelor și abilităților de care dispun atât profesorii cât și elevii pentru a proiecta și desfășura în echipă activități de educație, formală, nonformală, paraverbală, cu consecințe pozitive, atât la nivelul școlii, în afara orelor de curs, cercuri, cluburi, work-shop-uri, cât și în comunitate, din perspectiva paradigmei educaționale, că învățăm pentru întreaga viață; elaborarea și realizarea împreună cu elevii a unor materiale informative și de marketing publicitar care să poată fi folosite, pentru proiectarea, implementarea, evaluarea și valorificarea acțiunilor extrașcolare vizând efecte și consecințe pozitive în școală, familie și comunitate; diseminarea

⁸ Rupert, Newton, *Managerul de proiect: măiestrie în livrarea proiectelor*, București, Editura Codecs, 2006, p. 32.

efectivă a activității și rezultatelor către întreaga comunitate școlară a unor modele de bună practică în domeniul istoriei și al științelor social-umane; identificarea unor soluții optime care să poată fi utilizate la proiectele viitoare vizând atragerea unor parteneri extrașcolari social-comunitari, culturali, etc. care să fie dispuși să sprijine acest tip de educație și formare⁹.

Conform teoriei manageriale, în momentul elaborării obiectivelor unui proiect, trebuie avută în vedere analiza SMART (acronimul vine din limba engleză Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-based) care a fost formulată pentru prima dată de către Peter Ducker în cadrul metodei de management prin obiective¹⁰ (Drucker, 1968). Această metodă se bazează pe definirea obiectivelor pentru fiecare angajat și apoi compararea și conducerea performanțelor acestora în raport cu obiectivele globale care au fost stabilite. Acest tip de analiză prevede ca obiectivul/obiectivele proiectului să fie SMART:

- Specifice (engl. – specific) – definirea foarte clară a ceea ce va fi realizat;
- Măsurabile (engl.-measurable) – în sensul în care rezultatul obținut să poată să fie măsurat;
- Realizabile (engl. – achievable) – de toți membrii echipei și din sursele existente;
- Relevante (engl. – relevant) – pentru ceea ce intenționează să măsoare;
- Delimitate în timp (engl. – time-based) – stabilirea unui interval de timp realist, predictibil, fezabil pentru realizarea lor cu accentul focalizat pe eficiență și rezultate evaluabil-comensurabile.

Un aspect important de menționat în cadrul acestei faze de stabilire a obiectivelor este întocmirea unei matrice, care va cuprinde obiectivele, indicatorii utilizați pentru măsurarea gradului de atingere a fiecărui obiectiv, ipotezele/premisele pentru atingerea obiectivelor, precum și indicatorii care arată în ce măsură ipotezele s-au adeverit. În completarea acestei matrici se pornește întotdeauna de la definirea obiectivelor de ordin general și se continuă cu definirea obiectivelor de dezvoltare ale organizației/instituției și a celor de proiect. La completarea acestei matrici participă atât reprezentanți ai conducerii organizației/instituției pentru a asigura compatibilitatea dintre obiectivele proiectului și cele ale organizației/instituției, cât și reprezentanți ai echipei de proiect și ai beneficiarilor proiectului, pentru a stabili rezultatele așteptate, activitățile care se vor derula și indicatorii pe baza cărora se vor evalua rezultatele obținute.

De multe ori, în procesul de definire a obiectivelor apar o serie de probleme tipice legate de faptul că obiectivele formulate nu convin tuturor părților implicate, sunt prea rigide și nu se pot adapta priorităților de schimbare, nu sunt cuantificate corespunzător și nu sunt suficient de bine documentate sau nu există suficient timp pentru a defini clar și în totalitate obiectivele. Practica a demonstrat că lipsa unor obiective clar definite, operaționale, cuantificabile și controlabile conduce, de cele

⁹ Eleonora Rădulescu; Anca Țirlea, *op. cit.*, p. 48.

¹⁰ Anca Voineag, *Management de proiect*, Sibiu, Editura Magister, 2008, p. 23, 24.

mai multe ori, la direcționarea greșită sau chiar la eșecul proiectului, datorită încadrării greșite a sarcinilor de muncă în ansamblul proiectului¹¹.

În ceea ce privește procesul de stabilire a obiectivelor, atât profesorul, cât și elevii implicați în proiect trebuie să se țină cont de următoarele aspecte:

- care sunt caracteristicile grupurilor țintă cu care se va colabora / activa în cadrul proiectului?
- care sunt problemele specifice care trebuie rezolvate prin acest proiect?
- care sunt responsabilitățile specifice ale echipei de proiect, respectiv ale fiecărui membru din echipa de proiect?
- ce tip de cunoștințe și abilități dezvoltă elevilor implicați participarea la activitățile acestui proiect?
- ce tip de comunicare se va utiliza în cadrul echipei de proiect, dar și care va fi comunicarea cu partenerii extrașcolari, social-culturali, comunitari ai proiectului?

Referindu-ne la obiectivele unui proiect, în cazul nostru a unui proiect educațional de tip extrașcolar, inevitabil ne gândim la beneficiarii direcți, la cei indirecti și fără îndoială la cei potențiali ai proiectului nostru. În acest sens, identificăm prin beneficiari direcți un număr de elevi și de profesori din școala noastră sau dintr-o altă unitate de învățământ (primar, gimnazial, liceal). Beneficiarii direcți sunt cei care vor participa la proiectarea și desfășurarea activităților acestui proiect de istorie, vor primi materialele publicitare de marketing și informare elaborate de membrii echipei de proiect, de conducerea școlii, care de asemenea, va aviza și beneficia de pe urma rezultatelor echipei de proiect și a proiectului în ansamblul său. Beneficiarii indirecti sunt elevii și profesorii școlii care nu participă în mod direct la activitățile derulate, membrii comunității locale din care școala face parte, alte școli care în urma unor parteneriate privind educația vor beneficia de pe urma rezultatelor și a experienței privind acest proiect¹².

Beneficiarii potențiali ai proiectului sunt asociațiile părinților, societățile culturale, asociațiile naționale, cenaclurile literare, cluburile de eco-turism, alți potențiali parteneri, precum bisericile, unitățile militare în vedrea colaborării cu școala și a formării la elevi de competențe transversale, social-comunitare, atitudinal-valorice necesare acestora de-a lungul întregii lor vieți, din perspectiva unei optime inserții în societate în calitate de cetățeni activi.

Proiectele elaborate de profesorii școlilor, ai liceelor, fie ele școlare dar și extrașcolare urmăresc formarea și cultivarea la elevi a competențelor necesare, a valorilor și atitudinilor pozitive față de viață, față de lume, față de societatea umană, a pregătirii elevilor în calitate de viitori buni cetățeni¹³. Fiecare dintre activitățile cuprinse în proiect va face apel direct la aplicarea unor metode adecvate, astfel, dată fiind complexitatea unui proiect care cuprinde o serie de activități

¹¹ Dan Dumitrașcu, Radu Vasile Pascu, *op. cit.*, p. 78.

¹² Eleonora Rădulescu; Anca Țirlea, *op. cit.*, p. 49, 50.

¹³ *Ibidem*.

extrașcolare cu caracter interdisciplinar, în cadrul acestuia vom utiliza metode optime de evaluare prin care să se poată:

- identifica problemele, în vederea remedierii deficiențelor apărute astfel încât acestea să poată fi rezolvate;
- să se pregătească în mod optim echipa de proiect, cât și participanții;
- să se procedeze la coordonarea, monitorizarea, evaluarea și feed-back-ul atât al activității echipei de proiect dar și al activității participanților la proiect;
- să se realizeze în mod optim echipele/grupele de lucru, respectiv să fie trasată în mod eficient activitatea acestora;
- să se realizeze corect și la timp toate materialele acestui proiect, mediatizare, marketing, publicitate etc.

În cadrul proiectului pe care îl elaborăm împreună cu elevii, un rol important îl au metodele de evaluare dar și implicarea elevilor în derularea etapelor proiectului, astfel încât să putem forma acestora competențe generale și specifice necesare de-a lungul întregii vieți. O evaluare reușită presupune: efectuarea unor evaluări de activități, evaluări intermediare și evaluări finale; folosirea unor instrumente specifice (fișa de evaluare, instrumente de feed-back, liste de control, rapoarte de evaluare, rapoarte de monitorizare); încurajarea autoevaluării participanților la activități, în special a elevilor; folosirea unor metode didactice, mai ales în procesul de evaluare a proiectelor, cum ar fi portofoliul elevilor, metoda cubului, învățarea prin cooperare.

Portofoliul elevului implicat în proiect

Portofoliul elevului este altceva decât o variantă mai amplă a eșantionării activității, cuprinzând, printre alte piese: 1) Lecturi citite și scrise sub forma unor rezumate, 2) răspunsuri la diferite chestionare; 3) Eseuri și compuneri libere; 4) Prezentarea sumară a unor autori și a operelor acestora; 5) Reflecții; 6) Postere; 7) Colaje; 8) Afișe; 9) Machete; 10) Desene etc. Evaluarea obiectivă, atentă, integrală a unui portofoliu este o sarcină care implică un efort mai mare din partea cadrului didactic în raport cu celelalte forme de evaluare. Există în ceea ce privește întocmirea unui portofoliu o serie de aspecte esențiale care facilitează și încurajează la elev învățarea autodirijată¹⁴.

Cubul

Este o strategie de predare dezvoltată de Cowan & Cowan începând cu anul 1980.¹⁵ Este o metodă a gândirii critice întrucât ne ajută esențialmente să studiem cum se cuvine o tematică istorică, să zicem o revoluție burgheză, un concept istoric nou, să identificăm aici burghezia în comparație cu nobilimea din Europa epocii moderne. Prin folosirea acestei metode, profesorul solicită elevilor să scrie pe o

¹⁴ Ștefan Păun, *Didactica Istoriei*, București, Corint, 2003, p. 113, 114.

¹⁵ Ion Alexandru Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara, Editura de Vest, 2000, p. 91, 92.

foaie albă sau pe un caiet răspunsurile lor asupra unei anumite teme fiind parcurse toate fațetele cubului și răspunzându-se la întrebările din indicațiile date¹⁶.

Metoda poate fi folosită atât individual, pe diverse fișe diferențiate cât și în grup la diferite teste de evaluare. Se folosește în mod eficient, atât în etapa de evocare, cât și în cea de realizare a sensului¹⁷. Cubul, metodă a gândirii critice, este capabil să valorizeze activitățile și operațiile de gândire implicate în învățarea unui conținut, cât și în formarea unei competențe, a unei valori sau a unei atitudini¹⁸. Profesorul le cere elevilor să scrie despre un anumit concept sau temă prin parcurgerea fețelor cubului. Este preferabil să se respecte ordinea prezentată pentru că aceasta îi conduce pe elevi în mod treptat spre o gândire complexă. Procesele de gândire implicate în metoda cubului urmează îndeaproape categoriile din taxonomia lui Bloom. Metoda poate fi folosită cu succes atât în etapa de evocare cât și în cea de reflecție. Lecția se poate încheia cu elaborarea unei lucrări – de către fiecare grup ce a rezolvat una din cele șase sarcini de lucru – ce poate fi afișată în clasă pentru a fi studiată în întregime¹⁹. Ca o apreciere personală, subliniem faptul că demersurile moderne în educația, care se întemeiază pe metoda proiectului, au marele atu, că se pot plia pe diferite contexte noi, bazându-se pe criterii concrete, observabile și implicându-i pe elevi, atât în ceea ce privește învățarea, cât și predarea, respectiv evaluarea, cu o eficiență sporită și cu o eficacitate vizibil-cuantificabilă a rezultatelor imediate și de perspectivă.

Lecția de istorie prin cooperare între elevii clasei grupați în echipe de lucru care trebuie să îndeplinească o anumită sarcină/anumite sarcini

O funcție de seamă a învățării prin cooperare este dată de stabilirea unui echilibru optim și necesar între competiția indusă de învățământul de tip tradițional și necesitatea sporirii abilităților de lucru în echipă, prin intermediul cooperării. Studiile în domeniul pedagogiei au evidențiat faptul că învățarea prin cooperare se întemeiază pe ideea că eterogenitatea și interacțiunea din cadrul grupurilor de elevi, în cadrul orelor, generează o serie întregă de oportunități pentru învățare²⁰. Această modalitate de formare a abilităților de cooperare în cadrul predării-învățării facilitează și contribuie la ameliorarea, cultivarea relațiilor interpersonale și la achiziționarea valorilor. Atunci când activitatea de învățare are loc pe grupe elevii dobândesc pe lângă studierea și învățarea unei anumite materii, deprinderi de

¹⁶ Daniela Crețu, *op. cit.*, p. 51; Ion Ovidiu Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 326; Ion Alexandru Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000, p. 91; Gabriela Gruber, *op. cit.*, p. 99.

¹⁷ Daniela Crețu, *Dezvoltarea motivației învățării*, Sibiu, Editura Psihomedica, 2003, p. 88, 89; Gabriela Gruber, *op. cit.*, p. 99, 100.

¹⁸ Ioan Alexandru Dumitru, *op. cit.*, p. 91-93.

¹⁹ Ioan Scheau, *Gândirea critică, metode active de predare învățare*, Cluj Napoca, Editura Dacia, p.6; *Ghid metodic: Învățarea activă M.E.C.*, București, Consiliul Național pentru Pregătirea profesorilor, 2001, p. 31.

²⁰ Daniela Crețu, Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 215, 216.

relaționare și abilități de grup²¹. Printre caracteristicile esențiale ale lecției bazate pe învățarea prin cooperare evidențiem mai jos: a) – Interdependența pozitivă; b) – Răspunderea individuală; c) – Caracterul eterogen al membrilor și grupurilor; d) – Conducerea în comun; e) – Predarea directă a deprinderilor sociale; f) – Rolul de observator și moderator al profesorului, care poate însă interveni când este nevoie²². Printre elementele de bază ale învățării prin colaborare amintim aici următoarele: 1. Interdependența pozitivă; 2. Promovarea învățării prin interacțiunea directă; 3. Răspunderea individuală; 4. Deprinderi interpersonale și de grup mic; 5. Procesare în grup.

În lucrarea *Didactica modernă* apărută în 1995, profesorul Miron Ionescu afirmă că activitatea de învățare prin dispunerea clasei de elevi pe grupe, „presupune cooperare și activitate comună în rezolvarea unor sarcini de instruire”. Așadar, această metodă „vizează aspectul social al învățării, dezvoltarea comportamentului social al elevului; este o modalitate de îmbinare a învățării individuale cu cea în grup și în același timp o măsură de atenuare a unei individualizări exagerate²³. „În general, îndrumările preliminare date de profesor se referă la următoarele aspecte: indicații asupra temei de cercetat; indicarea materialului necesar activității, verificarea și completarea cunoștințelor utile pentru efectuarea sarcinilor grupei și indicații metodologice de lucru”²⁴. Învățarea prin cooperare este concentrată mai mult pe profesor, pe deciziile acestuia, în timp ce în învățarea prin colaborare accentul cade pe elev care este responsabil pe acțiunile sale²⁵.

În ceea ce privește rezultatele învățării prin colaborare, atât imediate, cât și de perspectivă trebuie evidențiate: 1. Identificarea surselor istorice și extragerea informațiilor din acestea pornind de la enunțuri date; 2. Performanțe superioare, capacitate de reținere sporită și folosirea în contexte noi a competențelor dobândite individual sau/și colectiv; 3. Raționamente de ordin superior frecvente, înțelegere mai profundă și gândire critică, pornind de la logica informației, de la cronologia faptelor și evenimentelor; 4. Focalizare activă asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus, prin formarea deprinderii de a învăța să înveți; 5. Motivație sporită centrată pe obținerea performanței, a rezultatelor și motivație intrinsecă pentru învățare din perspectiva cunoașterii și a descoperirii trecutului; 6. Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt, premisă pentru toleranță activă, acceptabilitate și cultivarea valorilor dialogului și ale democrației participative; 7. Relații mai bune cu colegii, bazate pe cunoaștere, respectare, dialogare,

²¹ Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 109, 110.

²² Daniela Crețu, Adriana Nicu, *Pedagogie pentru definitivat*, p. 215, 216.

²³ Miron Ionescu, Ion Radu, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995, p. 171.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Vasile, Târcovnicu, *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 189, 190; Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 95; Gabriela Gruber, *Didactica specialităților Istorie/Cultură civică*, Sibiu, Editura Psihomedica, 2009, p. 90.

capacități intelectuale, cultivate în mod optim și centrate pe elev/educabil; 8. Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine, de confort cognitiv și educativ; 9. Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine, pe o interiorizare valorică; 9. Competențe sociale sporite, necesare integrării în microgrupurile de lucru și societate; 10. Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, de învățatură și școală; 11. Atitudine pozitivă față de profesori, directori și alte persoane din școală²⁶.

Printre avantajele evidente ale acestei metode merită subliniate atât cele pentru elevi în plan școlar, cât și cele pentru societate în ansamblul acestei metode. De remarcat faptul că elevii rețin mai ușor materialul studiat la oră, de exemplu se rețin mai ușor valurile marilor migrații pornind de la studiarea unor texte ce fac referință la goți și la slavi și poziționând pe harta murală un traseu al acestor mișcări de la finele antichității. Elevii participă și fac o corelare între migrațiile acelei epoci și o serie de cauze care generează mișcări de populație și în lumea contemporană. Avantaje în planul interrelaționării sociale ar fi: o mai bună comunicare și înțelegere a punctelor de vedere ale grupurilor, ameliorarea unor prejudecăți, stimă de sine și reciprocă. Ca o observație, elevii au fost intrigați de axa deplasării populațiilor, atât în antichitate, cât și mai târziu în istorie, aceasta fiind orientată întotdeauna de la est către vest (fenicienii, grecii, goții, slavii, maghiarii, spaniolii, etc.). Un proiect la disciplina istorie, prin activități școlare și extrașcolare trebuie să aibă rezultate și produse: materiale documentare pentru elevi și profesori, descrieri ale activităților, planuri de activități extrașcolare, reviste, pliante, grupuri de acțiune, puncte de informare-documentare în domeniul istoriei. Pe lângă aceste rezultate, un proiect la disciplina istorie are și „efecte multiplicatoare”: elevii și profesorii care au desfășurat astfel de activități vor continua să proiecteze și să implementeze proiecte pentru promovarea valorilor și evenimentelor istorice importante; alți membrii ai comunității școlare vor desfășura activități extrașcolare asemănătoare; școlile care vor lua la cunoștință de succesele unor astfel de proiecte vor elabora și implementa proiecte asemănătoare.

Pentru o bună desfășurare a activităților unui proiect, sunt necesare resurse umane, materiale și financiare. Un proiect de calitate implică, de asemenea, resurse informaționale și un buget de timp în care să se încadreze, astfel încât să poată fi evaluat în funcție de toate criteriile de competitivitate și eficiență²⁷. Resursele umane ocupă în cadrul oricărui proiect, cu atât mai mult în cadrul acelor proiecte în care sunt implicați elevi, un loc deosebit, pentru că în acest fel formăm și cultivăm la elevi disciplina unei munci intelectuale de calitate, axate pe eficiență și randament. Acest demers este esențial din perspectiva contribuției pe care o aduce în realizarea obiectivelor proiectului și, îndeosebi, în atingerea scopului său. Atât organizarea, cât și mai ales tipul de proiect pe care dorim să-l realizăm și să-l aplicăm vor afecta felul în care resursele vor fi alocate și folosite²⁸. În cadrul unui

²⁶ Ion Ovidiu Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a, Iași, Polirom, 2008, p. 382, 383.

²⁷ Eleonora Rădulescu, Anca Țirlea, *op. cit.*, p. 51.

²⁸ Anca Voineag, *op. cit.*, p. 29.

proiect educațional se impune a fi selectați cu atenție acei elevi și cadre didactice care sunt deschiși spre noutatea educațională, care sunt curioși și interesați să învețe noi metode de activitate, sunt dispuși în a participa, respectiv în a se implica activ. Pornind de la aceste considerații trebuie să avem în vedere la capitolul de resurse ale proiectului să cuprindem²⁹: a) Resursele umane: Elevii implicați în proiect; Cadrele didactice implicate; Părinți, familiile elevilor implicați, Alte resurse umane interesate în buna desfășurare a proiectului; b) Resursele materiale: Bibliografie selectivă, diferite articole de specialitate, imagini, postere, mape de lucru, dosare, pliante, coli de scris, markere, diplome, aparate de fotografiat, panouri, laptop și videoproiector etc.; c) Resurse informaționale: Laboratorul AeL, C.D.I.-ul unității de învățământ; d) Resurse financiare personale, fonduri ale școlii, sponsorizări ale părinților elevilor, alte sume de bani atrase ca urmare a aplicării unor proiecte, diferite donații; e) Resursele umane sunt fundamentate pe profesionalism, deontologie, probitate morală, dorința de a lucra cu tinerii, de a pune patos în ceea ce fac, în a transmite eficient cunoștințe, de a forma, valori, atitudini și competențe. Proiectele sunt utile pentru formare inițială și continuă, perfecționarea prin participarea la cursuri și promovarea gradelor didactice, alte surse, potențiali parteneri, asociații și ONG-uri interesate de sfera educațională.

Anexa 1. Structura tematică a unui proiect educațional. Succint ghid practic

A. Informații generale despre aplicant/aplicanți

- Denumirea instituției respective/ a unității de învățământ,
- Adresa completă a acesteia
- Nr. de telefon și faxul
- Site și adresa poștei electronice
- Persoana de contact, nume, prenume, date de contact

B. Informații despre proiect

- Titlul proiectului
- Domeniul de interes în care acesta se încadrează și poziția sa în ierarhia clasificării naționale CAEJ, CAERI, CAEN, etc
- Durata proiectului
- Tipul de proiect
- Locul desfășurării proiectului, comună, oraș, municipiu, județ, eventual o altă țară
- Partenerii proiectului (operaționali, tactici, strategici)

C. Descrierea proiectului respectiv

- Contextul în care se realizează, justificarea proiectului și argumentele sale
- Prezentarea situației existente și identificarea problemelor și a nevoii de proiecte

²⁹ Ion Goian, Gheorghe Rădulescu, *Management școlar. Relații cu publicul și parteneriate*, București, Editura Raabe, 2006, p. 12-14; Lucian Ciolan, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008, p. 215-219.

- Analiza părților interesate (SWOT, PEST)
 - Plasarea sa în contexte specifice de viață educațională (proiect formal, nonformal, informal)
- D. Scopul și obiectivele proiectului**
- Scopul proiectului
 - Obiectivele SMART ale proiectului
- E. Beneficiarii proiectului**
- Grupul țintă al proiectului
 - Beneficiarii direcți și indirecti ai acestuia
- F. Activitățile eșalonate în timp ale proiectului**
- Dezvoltarea abilităților, deprinderilor, competențelor, valorilor și atitudinilor pro-active ale elevilor implicați
- G. Managementul proiectului**
- Coordonarea proiectului, crearea echipei, întâlniri de lucru cu partenerii, cu alte părți interesate, modele, metode, strategii ale activității, forme de organizare, parteneriate, analiza riscurilor posibile
 - Planificarea judicioasă a activităților și a resurselor necesare fiecărei activități
 - Planificarea temporală a demersurilor prin diagrama Gantt
 - Promovarea și vizibilitatea proiectului (postere, broșuri, pliante, filme de mediatizare, promovare în social și în media
 - Monitorizarea implementării proiectului
 - Evaluarea proiectului
- H. Rezultatele proiectului**
- Rezultatele așteptate și măsurabile a implementării și aplicării proiectului
- I. Bugetul și alte resurse ce trebuie mobilizate**
- Se menționează sursele de finanțare
 - Se precizează ce costuri acoperă fiecare sursă de finanțare
 - Se utilizează un model de formular de buget în care sunt trecute toate costurile detaliate ale tuturor activităților proiectului
- J. Sustenabilitatea proiectului în timp**
- Descrie posibilitatea de dezvoltare și continuare a proiectului
 - Prezintă posibilitățile de continuare ulterioară a proiectului prin autofinanțare sau prin atragerea de noi parteneri
- K. Anexele proiectului**
- Acordurile partenoriale
 - Justificarea surselor de finanțare
 - Alte documente justificative.

Anexa 2. Fișa model de monitorizare a proiectului

Nr. crt.	Enunț/criteriu	DA	NU	Obs./
1	Au fost avute în vedere ideile indicate			
2	Au fost accesate toate căile de documentare indicate în plan			
3	Sunt realizate toate fișele de documentare stabilite în planul de activități			
4	S-au identificat soluțiile posibile			
5	S-a realizat analiza soluțiilor identificate prin evidențierea avantajelor/ dezavantajelor			
6	S-a argumentat corect varianta aleasă			
7	Au fost identificate domeniile conexe implicate în derularea proiectului			
8	Au fost selectate grupele de lucru pe subiecte			
9	Au fost numiți responsabilul de proiect și liderul de grup			
10	Au fost alocate responsabilitățile în cadrul proiectului			
11	S-a realizat planificarea activităților pe grupe de lucru			
12	S-au întocmit diagramele corespunzătoare			
13	S-au respectat planurile stabilite			
14	S-au asamblat subproiectele în proiectul final			
15	S-a analizat și validat proiectul final			
16	S-a realizat prezentarea și argumentarea proiectului			
17	S-a elaborat o comunicare/articol la revista școlară pentru diseminarea rezultatelor proiectului			
18	S-au primit sugestii și recomandări pentru îmbunătățirea activităților similare în viitor			

Anexa 3. Fișa tip de urmărire individuală a competențelor

Criterii de evaluare	Proiect
<p>Criterii referitoare la concepția proiectului:</p> <ul style="list-style-type: none"> -elevul a știut să aleagă și să numească produsul pe care îl va confecționa; -elevul a identificat etapele realizării produsului -elevul a știut să precizeze ordinea logică a etapelor realizării produsului -elevul a ales materialele necesare realizării produsului -elevul a identificat instrumentele și mijloacele necesare; -elevul a analizat tehnicile pe care trebuie să le aplice în fiecare etapă 	
<p>Criterii referitoare la realizarea proiectului-produs</p> <ul style="list-style-type: none"> -fiecare grup a știut să organizeze împărțirea sarcinilor -fiecare grup respectă împărțirea sarcinilor -fiecare grup a efectuat activitatea în timpul stabilit 	

Anexa 4. Angajamentele profesorului conform codului deontologic al profesiei didactice

Nr. crt.	Angajamentul cadrului didactic	Atitudinea observată
1.	Angajamentul față de elevi	Atitudine morală, psiho-socială prin susținere, înțelegere, empatie, corectitudine.
2.	Angajamentul față de profesia didactică	Atitudine de profesionist, devotat demersului didactic și/sau managerial pe care îl îndeplinește psihosocial, prin chemare, vocație, formare, perfecționare.
3.	Comportamentul etic față de colegii de profesie	Respect și susținere, apreciere, admirație.
4.	Angajamentul față de comunitatea școlară și socială	Finalizarea operei de formare a noilor generații din perspectiva obiectivelor educaționale și a unei optime inserții psiho-sociale și social-profesionale a acestor elevi.

(după Daniela Crețu și Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 338, 339).

METODE ALTERNATIVE DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI – REALIZAREA UNUI FILM DOCUMENTAR

Camelia SANDU*

ALTERNATIVE METHODS OF LEARNING HISTORY – MAKING A DOCUMENTARY FILM

(Abstract)

This article proposes an example of good practice in history active learning. It may be a little bit difficult to achieve, but has its benefits. The method consists in shooting a documentary film about a memorial raised in the village of Suraia (in the county of Vrancea), by the German soldiers, in 1917, right on the spot where their brothers in arms of the 182nd Royal Saxon Infantry were buried. Achieving such a project involved a four month teamwork of interviewing the local people and the representatives of cultural institutions in the county, surveying the pupils and the parents, searching for records in the archives, writing the commentary for the film and making the film itself. All these are in fact innovatory active learning activities that have multiple advantages.

Keywords: *history of memory, monument, German soldiers, Suraia, active learning.*

Necesitatea învățării nu poate fi pusă sub semnul întrebării. Este chiar una dintre condițiile supraviețuirii. Și cu toate acestea mulți dintre cei asupra cărora se exercită actul învățării se întreabă la ce bun? Sunt criticate tot mai mult avalanșa de informații, de cele mai multe ori fără legătură cu practica sau cu piața muncii, rigiditatea metodelor de tip predare=dictare și evaluare=ascultarea exactă a lecției dictate. Sunt, evident și o multitudine de metode noi, activ-participative care pun elevul în situația de a învăța făcând, "learning by doing" cum susținea filosoful și pedagogul american John Dewey, cel care a popularizat, încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea, ideea de învățare prin practică.

În această situație elevul nu mai este un simplu receptor care-și însușește și transmite mai departe date, situații cunoscute și acceptate ca adevăruri de necontestat, ci este un participant activ la procesul de predare-învățare. Aceste metode sunt solicitante și pentru profesor, deoarece presupun efort suplimentar, cer mult timp pentru a fi indentificate cele mai potrivite cu obiectivele propuse și competențele ce urmează a fi realizate și mai ales, pentru a fi puse în practică.

* Profesor de istorie, Școala Gimnazială Suraia, județul Vrancea.

În același timp sunt solicitante și pentru elev care trebuie să-și pună la lucru capacitățile intelectuale: analiza, sinteza, gândirea critică, creativitatea, dar abia acum procesul de învățare își atinge scopul. Elevul este ajutat să înțeleagă ceea ce i se predă și astfel va ști să aplice în diferite situații ceea ce a și-a însușit la clasă.

La istorie elevul nu mai învață doar în sala de clasă și nu doar la școală. Învață din excursii, drumeții, tabere tematice, din mass-media, biblioteci, arhive, muzee. Cunoștințele pe care le are provin și din viață, ziare, din diverse situații cu care s-a confruntat. Dacă elevul și mai târziu adultul are o cultură temeinică formată la școală, atunci va putea să sintetizeze, să integreze, să aleagă informațiile care ajung la el, să discearnă între ceea ce este important și ceea ce este lipsit de importanță. Până atunci va constata că sunt mai multe tensiuni între diferitele valori educaționale care-l includ și pe el:

- între aspirațiile elevilor și valorile impuse de adulți;
- între valorile puse în circulație de școală și valorile provenite din cotidian în mod difuz, conflictul dintre planul formal și cel informal;
- între valorile locale, etnocentriste și valorile generale ale umanității, cu virtuți integrative și holistice;
- între valorile circumstanțiale, de scurtă durată orientate spre nevoi prezente și valorile deschise, purtătoare de viitor, mai puțin fixate, dar foarte necesare;
- între planul cunoașterii valorilor și planul practic, de materializare a unei valori;
- între ceea ce pregătește școala și ceea ce dorește piața muncii;
- între oferta unică și oferta plurală¹.

Mai sunt și altele, șaptesprezece în total, identificate de profesorul Constantin Cucuș, dar pe cele enumerate aici am încercat să le rezolvăm inclusiv prin realizarea de către elevi a unui film documentar ca metodă alternativă de învățare a istoriei. Subiectul filmului a fost monumentul funerar ridicat de soldații germani la Suraia, în anul 1917, pe locul înhumării camarazilor lor. Am dorit să realizăm, astfel, un echilibru între:

- ceea ce vor elevii: utilizarea mijloacele tehnice moderne, și presiunea creată de adulți pentru folosirea acestora cât mai rar;
 - cunoștințele dobândite la școală de elevi despre primul război mondial și memoria colectivă despre cum a afectat războiul localitatea natală a elevilor;
 - informațiile ce țin de istoria universală și națională și cele de istorie locală;
 - a învăța prin memorare și a învăța prin a face (learning by doing).
- Elevii au avut posibilitatea să lucreze cu mijloace moderne, foarte populare printre ei: reportofonul, camera de filmat, calculatorul pentru a

¹ Constantin Cucuș, Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Iași, Editura Polirom, 2000, p. 82, 83.

realiza un demers științific. Au valorificat informațiile provenite din cotidian dar și pe cele din surse autorizate, au integrat istoria locală în istoria națională și universală și au valorificat aspecte care să vizeze reconcilierea. În același timp, au învățat făcând și au folosit mijloacele moderne într-un mod pe care-l vor putea utiliza în viitor pentru a-și găsi un loc de muncă.

Tehnologia modernă este un mijloc pentru învățarea complementară a istoriei. Recomandarea Nr. 1283/1996 a Consiliului Europei privind istoria și predarea istoriei în Europa propune introducerea noilor tehnologii ale informației în acest proces. Pentru Istorie nu există obiectul de studiu în lumea reală, tangibilă. Istoricul este obligat să penduleze între demersuri legate de lumea ideilor și demersuri legate de lumea obiectelor². Analiza documentelor și analiza obiectelor creează oportunități pentru interpretare pe baza textelor și a obiectelor. Prezentările făcute de profesor, folosind noile tehnologii, creează cadrul pentru demonstrații, sintetizare de informații, evidențierea aspectelor majore ale fenomenelor studiate. Prezentările realizate de elevi oferă indicii măsurabile ale performanțelor acestora, iar dacă acestea sunt făcute în echipă, implică capacitatea de decizie colectivă și responsabilitatea grupului³.

Vizionarea unui film documentar poate oferi perspective noi, care nu se găsesc, întotdeauna, în manuale, reprezentări ale realității care pot pune elevii în situația de a-și pune întrebări și de a căuta răspunsuri, dar și o puternică implicare afectivă. Filmul didactic este util pentru a informa, a ilustra, a demonstra, a sensibiliza și a antrena elevii. Prin forme și procedee de expresie specifice, filmul didactic comunică cu rapiditate un bogat conținut informațional, care le asigură elevilor o lărgire considerabilă a orizontului cunoașterii. Se asigură un suport intuitiv, concret pentru informațiile abstracte, contribuind la o mai bună înțelegere și la o mai rapidă însușire a conceptelor⁴. Profesorul Ioan Cerghit a ajuns, în urma experimentelor realizate, la concluzia că rezultatele obținute de elevii care primesc o instruire suplimentară cu ajutorul filmelor depășesc cu mult rezultatele celor care primesc o instruire doar pe căi tradiționale. Îmbinarea imaginii cu cuvântul sporește receptivitatea elevului față de conținutul propus spre învățare pentru că acesta se adresează, simultan, mai multor simțuri și antrenează elevul la o participare intensă la actul de cunoaștere⁵. Avantajele filmului didactic nu sunt doar de ordin cantitativ, nu doar că se transmite și se receptează o cantitate mai mare de informații și atitudini, dar se asigură și o calitate superioară a învățării, pentru că se facilitează înțelegerea noțiunilor transmise și se dezvoltă elevilor capacități precum compararea, gândirea critică sau receptarea și interpretarea mesajelor. În același timp,

² Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Tendințe în didactica istoriei*, Pitești, Editura Paralela 45, 2005, p. 30.

³ Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 152.

⁴ Ion Albușescu, *Educația și mass-media, curs pentru studenți*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai, 2010, p. 33.

⁵ Ioan Cerghit, *Filmul în procesul de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p. 92.

filmele didactice pot să nască sentimente, trăiri, să sensibilizeze pentru o problemă, să ducă la discuții pe diverse teme între profesor și elevi sau între elevi, să nască confruntări de opinie.

Dacă vizionarea unui film didactic are atâtea avantaje (sunt și dezavantaje: volumul mare de imagini, care poate duce la confuzii, aspectele secundare pot lua locul celor cu adevărat importante), realizarea unui astfel de film de către elevii înșiși implică și mai mult. Se dezvoltă astfel capacitatea de analiză și interpretare a informațiilor provenite din surse diverse, curiozitate, creativitate, abilități de comunicare și relaționare, căci documentarul nostru a presupus realizarea de către un elev-reporter ajutat de alți doi colegi, a doisprezece interviuri cu locuitori din comună, oameni obișnuiți, dar și cu specialiști, reprezentanți ai unor instituții de cultură din județ: Direcția Județeană de Cultură, Direcția Județeană a Arhivelor Naționale, Muzeul Vrancei. Mai întâi am ales tema, subiectul filmului, plecând de la impresia creată în timp, care apoi s-a transformat în certitudine, că monumentul german este foarte puțin, aproape deloc, cunoscut în comună și în județ. Apoi am ales echipa de lucru, în funcție de disponibilități și abilități, trei elevi de la clasa a VI-a: un elev a fost reporter, a realizat interviurile și apoi le-a prelucrat. Un alt elev a pregătit documentarea despre Primul Război Mondial, a filmat interviurile și a fost vocea filmului. Cel de-al treilea a contribuit la partea de final, făcând montajul filmului. Fiecare a făcut munca la care s-a priceput cel mai mult, dar a colaborat cu ceilalți, s-au sfătuit pentru a lua deciziile cele mai bune.

Tipul de interviu pe care am ales să-l aplicăm a fost interviul semi-directiv cu întrebări prestabilite, dar care oferă suficientă flexibilitate, astfel încât să-i dea celui întrebat posibilitatea să spună ce știe. Elevul-reporter a avut un ghid de interviu, dar a formulat și întrebări suplimentare când a fost cazul, când spusele interlocutorului erau stimuli pentru întrebări spontane. Am ales interviul ca principală metodă de realizare a documentarului pentru că informațiile despre subiectul nostru erau mai ușor de aflat astfel. Dar această metodă de cercetare are și limite: poate crea distorsiuni, confuzii, erori. Am apelat, prin urmare, și la documente de arhivă, îmbinând ineditul cu fapte cunoscute și istoria cu povestea. Toate fragmentele de interviu inserate în documentar sunt precedate sau urmate de comentarii, analize, dovezi. Titlul documentarului este „Monumentul din grădină” pentru că monumentul funerar ridicat de soldații germani la Suraia, în anul 1917, pe locul unde au fost îngropați camarazi de-ai lor din Regimentul de Infanterie Regal Saxon 182, cum aflăm din inscripția de pe latura nordică a monumentului, se află, în prezent, în grădina unei localnice. Documentarul, de 20 de minute, are o parte introductivă, de 5 minute, care face referire la primul război mondial și la situația României și a armatei române în anii 1916-1917. Următoarele 15 minute prezintă povestea monumentului funerar german.

Județul Putna, cum se numea județul Vrancea în perioada interbelică, a fost teatrul multor lupte grele în vara anului 1917. Mărturie stau astăzi, pentru acele timpuri, mausoleele eroilor de la Mărășești, Mărăști, Soveja și Focșani sau cimitirele unde-și dorm somnul soldații căzuți pe câmpurile de luptă atât români,

cât și ruși, germani, austrieci sau maghiari. Printre acestea se remarcă și cimitirele germane din județul Vrancea precum cele de la Frunzoaia-Țifești, Bordești, Focșani și Soveja. Mai sunt, de asemenea și monumente funerare pe locul unor foste cimitire ale eroilor. Unul dintre ele este la Suraia și a fost ridicat de soldații germani din piatră de râu. Deși are 100 de ani, monumentul este aproape necunoscut atât celor mai mulți locuitori din Suraia, cât și autorităților de drept din județ. Poziția sa în spatele unei grădini, aflate pe o uliță secundară a comunei a contribuit, poate, la această situație. Povestea monumentului a fost reconstituită de elevi pe baza unui cumul de interviuri cu locuitori din Suraia, cu reprezentanți ai unor instituții județene de cultură, a adreselor trimise de noi instituțiilor abilitate din județ, a sondajelor de opinie realizate în rândul elevilor și al părinților, dar și cu ajutorul documentelor de arhivă. Au fost intervievați doisprezece localnici, dintre care patru femei, iar dintre acestea, una este proprietara grădinii unde se află monumentul. Aceasta a fost și prima intervievată, apoi au urmat ceilalți.

Opt dintre cei intervievați locuiesc destul de aproape de monument. Una dintre interievate a declarat că nu știe nimic despre monument, iar la ceilalți, informațiile au fost vagi și confuze. Oamenii confundă cimitirul unde-au fost îngropați soldații germani (dar și români și ruși) cu o biserică cu hramul „Adormirea Maicii Domnului”, care a fost, cândva, aproape de calea ferată, unde este acum o troiță. Probabil că această biserică a avut și cimitir sau doar câteva morminte. Una dintre interievate vorbește de niște cruci care s-au adus la una dintre cele trei biserici, care se găsesc acum la Suraia, de la biserică amintită. De fapt, acele cruci, vechi de la anul 1800 și cu inscripții în chirilică, au fost aduse de la o altă biserică mai veche, ce se găsea în apropiere de Siret. Cum se vede, din povestea principală s-au desprins alte povești, o sursă ne-a trimis la alta și altele la altele. O altă sursă de informare a fost sondajul realizat în rândul elevilor și al părinților acestora. La clasa a V-a Dimaci, Dimaci fiind zona în care se află monumentul, din nouăsprezece elevi, niciunul nu știa de existența monumentului, iar dintre părinții lor, doar șase. La clasa a VIII-a A niciun elev și niciun părinte nu știa de existența monumentului, și aceeași situație a fost și la clasa a VI-a A. Monumentul nu este cunoscut nici autorităților din județ. Am solicitat informații Direcției Județene pentru Cultură Vrancea. În anul 2013, angajați ai respectivei Direcții, inventariind monumentele istorice din Suraia, l-au trecut și pe acesta în inventarul realizat. Între timp, instituția și-a schimbat conducerea și actualul director arată că știe despre acea deplasare la Suraia, dar alte informații despre monument nu are. Am cerut informații și de la alte instituții: Muzeul Vrancei și Direcția Județeană Vrancea a Arhivelor Naționale. Ambele instituții au răspuns negativ la adresele noastre prin care ceream să ni se comunice dacă au în evidențe un monument funerar din Suraia.

O altă sursă de informații au fost documentele de la Direcția Județeană Vrancea a Arhivelor Naționale. Astfel dintr-un document aflăm că, în cimitirul eroilor din Suraia, ce ocupa 45 de ari din proprietatea lui Constantin A. Popa, au fost îngropați soldați români, ruși și germani, 650 în total⁶. Tot din documente de

⁶ DJVAN, fond Prefectura Putna, dosar 63/1919, f. 149.

arhivă⁷ mai aflăm că, la sfârșitul anului 1916, Suraia a fost pe linia frontului, iar locuitorii au fost evacuați, mai întâi la Focșani, iar mai apoi în Ialomița și au fost nevoiți, mai mult obligați de fapt, să-și vândă vitele, pe care, la sfârșitul războiului, le vor înapoi. Memoria localnicilor, transmisă din generație în generație, mai păstrează informații despre stabilizarea frontului pe Siret și situația localității Suraia, în urmă cu 100 de ani. Tot la Direcția Județeană Vrancea a Arhivelor Naționale este un tabel cu numele soldaților germani ce odihnesc în cimitirul eroilor de la Biserica Sf. Mina din Focșani⁸. Printre cei 1613 aflați din tabel sunt mai mulți din Regimentul 182 decedați în cursul anului 1917, ceea ce ne duce cu gândul la o informație oferită de Reprezentanța VDK în România (Asociația Germană Pentru Îngrijirea Mormintelor de Război) și anume că, în perioada interbelică, osemintele soldaților germani de la Suraia, au fost strămutate în cimitirul amintit din Focșani. Informația este confirmată și de Oficiul Național pentru Cultul Eroilor. Dintre locuitorii din Suraia intervievați de noi, doar unul știa despre această strămutare.

Filmările au fost realizate în locuri diverse: în grădina unde se află monumentul, în curțile intervievaților, pe străzile din Suraia sau Focșani, în instituțiile unde elevii au mers să ceară informații. Au fost lăsate sunetele ambientale: mașini trecând, un câine lătrând, pentru a consolida efectele realității. La sfârșitul filmului a fost lăsată o înregistrare cu o vecină, a proprietarei grădinii care o cheamă la treburile zilnice și o smulge discuției cu elevii, pentru a realiza astfel, ieșirea din poveste.

Proiectul acesta, de la idee la practică a durat patru luni, timp în care au fost realizate interviurile, au fost căutate documente de arhivă, au fost cerute informații instituțiilor abilitate: Direcția Județeană de Cultură Vrancea, Muzeul Vrancei și Direcția Județeană Vrancea a Arhivelor Naționale, Oficiul Național pentru Cultul Eroilor, Reprezentanța VDK în România. De asemenea, au fost realizate sondajele în rândul elevilor și al părinților, au fost redactate comentariile și a fost realizat filmul propriu-zis.

Realizarea documentarului a consumat mult timp și a necesitat un efort suplimentar pentru elevii implicați. Dar și multe câștiguri. La sfârșitul proiectului, elevii implicați au avut de răspuns unui chestionar cu itemi semiobiectivi și subiectivi, precum:

- dacă le-a plăcut să lucreze la crearea filmului și de ce;
- ce anume le-a plăcut și ce nu le-a plăcut;
- ce dificultăți au întâmpinat;
- ce au învățat;
- ce mai au de învățat;
- cum au colaborat cu ceilalți membri ai echipei de lucru;
- cum au colaborat cu intervievații;
- ce abilitați și-au folosit și dezvoltat;
- dacă ar mai lucra la un proiect asemănător și de ce.

⁷ DJVAN, fond fond Prefectura Putna, dosar 5/1918, f. 3.

⁸ DJVAN, fond Primăria Focșani, dosar 120/1919, f. 201-226.

Răspunsurile lor au evidențiat că, pe lângă faptul că au lucrat cu plăcere și au fost o echipă, elevii au văzut cum se culeg datele pentru reconstituirea istoriei. Au fost implicați în procesul de învățare, au avut nu doar acces la cunoștințe, ci și mijloacele necesare ca să ajungă la aceste cunoștințe. S-au apropiat de cunoaștere pe alte căi decât cele tradiționale urmate la școală și au învățat făcând o muncă care i-a atras, i-a scos din rutină și din sala de clasă și i-a adus în contact cu oamenii, cu trecutul locului dar și al țării și al Europei, văzând cum istoria locală este influențată de istoria națională și de cea europeană. Au înțeles, astfel că istoria locală se integrează istoriei naționale și universale. Au mai înțeles importanța recurgerii la istoria orală, care conferă vitalitate istoriei, dar că, fără documente și o cercetare atentă a tuturor categoriilor de izvoare nu poate fi scrisă. Documentul conferă greutate demersului istoric și autenticitate. Au mai înțeles importanța toleranței, a acceptării celuilalt, care a fost, la un moment dat al istoriei, adversar, dar a cărui memorie trebuie respectată. Printre dificultățile întâmpinate au enumerat: timiditatea în fața camerei de filmat și în fața directorilor de instituții, documentarea despre primul război mondial despre care nu știau mai nimic, prelucrarea materialului adunat, dificultăți cărora le-au făcut față, rezolvându-le.

Ce a însemnat realizarea documentarului pentru ceilalți elevi ai școlii și pentru comunitatea locală? În primul rând au aflat toți despre existența monumentului, cine l-a ridicat, de ce, și în ce scop și cum a trecut prin cei 100 de ani care au urmat. Filmul „Monumentul din grădină” a fost difuzat pe facebook, postat pe youtube la adresa <https://www.youtube.com/watch?v=4j9LCJECUaY&t=734s> și proiectat la școală, cu ocazia „Zilelor Europene ale Patrimoniului”, în prezența intervievaților, a autorităților locale, a elevilor și cadrelor didactice. O altă proiecție, urmată de un workshop, va avea loc în „Săptămâna altfel” dedicată activităților extrașcolare. În al doilea rând, s-a realizat comunicarea intergenerațională, elevii interviuând, mai ales, persoane în vârstă, iar una dintre interviuate a fost chiar bunica elevului-reporter. Această tip de comunicare a urmărit apropierea elevilor de membrii comunității cu mai multă înțelegere, aflându-le poveștile de pe vremea copilăriei lor și atitudinea acestora față de un monument comemorativ, în jurul căruia se jucau la vârste fragede, dar pe care au avut grijă să nu-l deterioreze, ceea ce poate constitui un exemplu pentru copiii de acum. În al treilea rând, a sporit prestigiul școlii în comunitate, comunitatea a aflat mai multe despre școală, despre munca și interesele elevilor într-o perioadă în care sunt multe voci care susțin dezinteresul și apatia elevilor în general. După distribuirea pe facebook, presa s-a arătat interesată de subiect și au apărut două articole în două ziare locale despre monument și documentar⁹.

Dincolo de impactul avut în comunitatea locală, filmul a fost folosit la orele de istorie despre primul război mondial de la clasa a VII-a. A fost difuzat, la

⁹ http://adevarul.ro/locale/focsani/monumentul-gradina-mostenire-parinti-dateaza-razboi-mondial-dedicat-eroilor-germani-cazuti-luptele-vrancea-1_58bbffc85ab6550cb80b91f7/index.html;
<http://www.ziaruldevrancea.ro/educatie/1588840433-elevii-din-suraia-au-realizat-un-film-despre-un-monument-din-primul-razboi-mondial.html>.

începutul orei, un fragment pentru crearea unui climat favorabil și pentru a strâni interesul clasei pentru tema ce urma a fi studiată, dar și pentru munca elevilor implicați în proiect. Aceștia, pentru că aveau deja informații despre evenimentele războiului din Europa și România, au devenit profesori pentru o oră. Colegii lor au reacționat pozitiv, au fost atenți la explicațiile oferite și au înțeles că astfel de experiențe ajută la o mai bună înțelegere a fenomenelor istorice și că nu sunt imposibil de realizat.

Filmul acesta poate fi folosit de profesorii de istorie ca bază de discuții pentru lecțiile despre Primul Război Mondial, pentru a comunica într-o formă atractivă informații dar și atitudini, poate fi folosit ca un exemplu despre cum poate fi valorificată memoria locală, dar și cum se pot valorifica cunoștințele și deprinderile elevilor ce țin de utilizarea noilor tehnologii.

Nu este oricând la îndemână realizarea unui astfel de proiect deoarece consumă mult timp, este nevoie de elevi disponibili care să-și sacrifice timpul liber și care să știe să folosească aparatura tehnică și, în același timp, să aibă abilități de comunicare și relaționare. Este însă un efort care merită, deoarece aduce câștiguri tuturor: elevilor implicați, care își vor folosi și perfecționa abilitățile tehnice pentru realizarea unui demers științific, fiind astfel motivați și responsabilizați. Ei vor învăța să comunice cu ceilalți locuitori, cu autoritățile, vor învăța să-și învingă timiditatea în fața acestora și în fața camerei de filmat, ceea ce îi va ajuta pe viitor, când vor merge la un interviu pentru a solicita un loc de muncă. În același timp își vor dezvolta spiritul civic. Nu în ultimul rând vor învăța să aibă grijă de monumente și clădiri de patrimoniu, vor fi mai implicați și mai legați de viața comunității din care fac parte, se vor simți parte a acestei comunități, pe care o cunosc mai bine și la care și-au adus o minimă contribuție, vor fi pregătiți să facă față provocărilor. Și colegii lor vor avea un câștig, vor învăța din cunoștințele și experiența celor implicați și îi vor lua ca exemplu dorind să se implice în astfel de proiecte pe viitor. Comunitatea are de câștigat, aflând mai multe despre ea însăși, despre istoria locală care n-a fost ruptă de istoria națională, despre ce se întâmplă pozitiv în mijlocul său, toate acestea sporind sentimentul de apartenență și crescându-i coeziunea.

IV. MISCELLANEA

GEORGE GÂRDA (1879-1948), ÎN SLUJBA ROMÂNIEI MARI

Dumitru TOMONI*

GEORGE GÂRDA (1879-1948), SERVING GREAT ROMANIA (Abstract)

George Gârda, the lawyer, the dialectal poet, the liberal political personality, plays an important role as one of the most representative members of an educated elite from Banat region, who became famous for supporting, through conviction and patriotism, the struggle to achieve the great national ideal. In the autumn of 1918 he gets involved in organizing The Romanian National Guard in the area Lugoj-Făget, in order to maintain public order in this area. He also takes part in the Great National Assembly of Alba Iulia. After the Great Union, George Gârda also involves in the political and cultural life of the Great Romania. He is elected several times counselor both at local and county levels. In the meantime, he cooperates with the important publications from Banat, and plays an important part in promoting the culture and religion in Banat. He is also elected several times, head of many cultural societies and associations.

Keywords: *history of elites, Banat region, George Gârdea, Făget town, Parliament, lawyer, deputy, poet.*

1. Copilăria și studiile

S-a născut la 5/17 septembrie 1879, în localitatea Mănăștiur, lângă Făget, într-o familie de țărani înstăriți¹. Tatăl său, Gheorghe Gârda ocupa funcția de

* Prof. dr., Liceul Teoretic „Traian Vuia”, Făget; vicepreședinte al Societății de Științe Istorice din România.

¹ Nu există dubiu asupra datei de naștere, așa cum rezultă și din copia după certificatul de botez, pus la dispoziție de nepoata poetului, doamna avocat Santa Olariu. Cu toate acestea, în unele publicații apare data de 15 septembrie 1879 (Gheorghe Luchescu, *Lugojul Cultural-Artistic*, Timișoara, 1973, p. 72) sau se face confuzie între data prezentată pe stil vechi, 5 septembrie și cea prezentată pe stil nou, 17 septembrie (*George Gârda și Todor Crețu-Toșa*, ediție îngrijită de Ioan Gh. Oltean, Vasile Barbu și Ioan Vodicean, Timișoara, Editura Augusta, 2001, p. 8; se va cita în continuare: *George Gârda și Todor Crețu-Toșa...*).

chinez (primar) și se bucura de stima și prețuirea consătenilor, lucru cu care poetul se va mândri în anii de adolescență.

La vârsta de șase ani, părinții l-au dat la școala primară din Mănăștiur, pe care a absolvit-o în anul 1891. În perioada 1891-1897 a urmat cinci clase la gimnaziul maghiar din Lugoj, cu rezultate bune și foarte bune așa cum rezultă din matricolele școlare consultate². Despre atmosfera în care și-a făcut studiile la Lugoj, Gârda povestește într-un articol publicat în anul 1909 în gazeta „Drapelul”:

Noi în Lugoj eram crescuți în spirit cu totul străin. Ne era interzis de a vorbi unul cu altul în românește, iar cel care îndrăznea să citească vreo carte românească, era aspru pedepsit. Citeam noi ce e drept narațiunile haiducești, ce le puteam cumpăra la librăriile din Lugoj, dar numai pe ascuns. Odată știm, că profesorul de clasă ne-a surprins seara la cvartir, ca să vadă de nu cetim cărți românești³.

În 1896, Gârda participă la un concurs sportiv, alături de alți elevi de la gimnaziile de stat și confesionale organizat la Deva, unde află, cu uimire declarată, de existența gimnaziului românesc de la Brașov: „Am rămas ca încremenit. Cum? În țara aceasta gimnaziu românesc. Nu puteam să-mi închipui așa ceva... Un nespus dor m-a apucat ca să mă duc și eu la Brașov, la gimnaziul acela, unde numai românește se învâța, măcar, că e mai greu ca la unguri”⁴. În dorința de a învăța la un liceu cu predare în limba română, Gârda pare de neoprit: „Cu toate că părinții mei tare cu greu s-au învoit, în anul viitor eram deja în Brașov. Aș fi murit, dacă nu m-ași fi dus acolo, așa de mare ambițiune mă cuprinsese de a merge la Brașov”⁵.

Într-adevăr, în perioada 1897-1900 a urmat Gimnaziul Român Greco-Ortodox Brașov, unde la 10/23 iunie 1900 a luat bacalaureatul cu nota „eminent”⁶.

La 5 octombrie 1901, se înscrie la Politehnica din Budapesta, Facultatea de Arhitectură, beneficiind de o bursă din partea Fundației „Emanuil Gojdu”⁷. După încheierea primului semestru, renunță la bursă și se transferă, la 15 ianuarie 1902, la Facultatea de Drept din Budapesta, pe care a absolvit-o în 1905, după care își începe practica de avocat stagiar în Lugoj sub îndrumarea avocatului Nichi Popovici. La 27 aprilie 1907, a obținut titlul de doctor în științe juridice la universitatea din Budapesta, iar pe 24 mai 1909 depune examenul de cenzură. Devenind avocat, își va deschide un birou avocațial în Făget, unde va practica avocatura până la sfârșitul vieții⁸.

² Direcția Județeană Timiș a Arhivelor Naționale, *Fond Liceul „Coriolan Brediceanu” Lugoj*, dos. 207, 216, 223, 232, 242 (în continuare DJTAN); Muzeul de Istorie și Etnografie Făget, dosar *George Gârda* (nepaginat)

³ „Drapelul”, Lugoj, an. IX, nr. 19 din 17 februarie/2 martie 1909, p. 2.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Direcția Județeană Brașov a Arhivelor Naționale, Fond Liceul de Băieți „Andrei Șaguna” Brașov*, dos. 72, cataloagele: 465, 477 și 490.

⁷ Cornel Sigmirean, *Istoria formării intelectualității românești din Transilvania și Banat în epoca modernă*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000, p. 610.

⁸ Aurel Cosma, *Istoria Presei Române din Banat*, vol. I, Timișoara, 1932, p. 121.

2. În slujba idealului național

Aidoma mării majorității a intelectualilor români școliți la sfârșitul secolului al XIX-lea, și George Gârda s-a format la școala militantismului național. De aceea, încă de pe băncile școlii el consideră drept o datorie sfântă promovarea limbii, culturii și a idealului național, lucru mărturisit și în articolul „Ilie Minea”, publicat mai târziu în gazeta „Drapelul”. E greu de imaginat o altă evoluție dacă avem în vedere atât locul nașterii, cât și cel al studiilor secundare. Mănăștiurul este situat pe Valea Begheiului, zonă unde statul maghiar desfășoară la sfârșitul secolului al XIX-lea un susținut proces de colonizare, astfel că apariția localităților Bethausen și Dumbrava era privită cu rezerve de către mulți mănăștureni. Pe de altă parte, Lugojul era cel mai important centru urban românesc din Banat și locul unde își desfășurau activitatea personalități reprezentative pentru mișcarea națională românească: Coriolan Brediceanu, Valeriu Braniște, George Popovici, Ion Vidu, George Dobrin și alții. În anul 1896 s-a desfășurat în Lugoj prima adunare generală organizată de Asociațiunea Transilvană pentru Literatura Română și Cultura Poporului Român („Astra”)⁹. Evenimentul, la care au participat aproximativ 4000 de români, a avut un ecou deosebit în Lugoj și în localitățile înconjurătoare și, cu siguranță, i-a atras atenția și tânărului elev de 17 ani.

Ajuns student la Universitatea din Budapesta, Gârda va găsi, și datorită firii sale comunicative, un mediu prielnic de manifestare în cadrul Societății de lectură „Petru Maior” a studenților români din capitala Ungariei. Se face repede remarcat, astfel că, în ședința societății, din 11 octombrie 1903, va fi ales vicepreședinte și membru în comisia literară¹⁰. Participă cu entuziasm la toate acțiunile societății cu inițiative și propuneri de îmbunătățire a activității și cu recitări din creațiile proprii. Rapoarte detaliate ale acestor manifestări le încredințează spre publicare „Drapelului” din Lugoj¹¹.

Acțiunile desfășurate în cadrul societății „Petru Maior” îl pregătesc pe George Gârda pentru a intra, fără rezerve, în confruntarea politică, declanșată odată cu adoptarea activismului politic de către fruntașii mișcării naționale din Banat și Ardeal.

De aceea, în primăvara anului 1906, Gârda își va pune talentul, competența profesională și vigoarea tinereții în sprijinul candidaturii lui Aurel Cosma în cercul electoral al Făgetului.

⁹ Dumitru Tomoni, *Adunările generale ale Asociațiunii transilvane pentru literatura română și cultura poporului român „Astra” în Banat (1896-1948)*, Timișoara, Editura Eurostampa, 2004, p. 35-54.

¹⁰ „Drapelul”, Lugoj, an. III, nr. 116 din 2/15 octombrie 1903. Din comitetul de conducere mai făceau parte: Sebastian Stanca (președinte), Constantin Nedelcu (secretar), Horia Petra-Petrescu (notar), Alexandru Bojincă (notar), Mihai Șerban (casier), Valeriu Seni (controlor) și Constantin Bucșan (bibliotecar). Viitorul prim-ministru comunist, dr. Petru Groza, student la Facultatea de Drept din Budapesta, făcea parte din comisia de supraveghere.

¹¹ Gabriel Țepelea, *Viața și opera lui George Gârda în „Studii de istorie și limba literară”*, București, Editura Minerva, 1970, p. 255.

Conferințele locale pentru desemnarea candidaților de deputați în cele șapte cercuri electorale ale Banatului erau adevărate sărbători naționale, la care participau, în primul rând, fruntașii locali ai mișcării naționale. Așa a fost și la Făget, în ziua de 9/22 aprilie 1906, când adunarea alegătorilor partidului național, printre care se afla și George Gârda, întrunită în sala hotelului „Reibnage”, l-a proclamat cu multă însuflețire pe avocatul timișorean, dr. Aurel Cosma, drept candidat pentru Parlamentul de la Budapesta¹². După Aurel Cosma a luat cuvântul George Gârda care, potrivit aprecierii gazetei „Tribuna”, prin cuvinte bine alese, „a fascinat mulțimea”¹³. Timp de trei zile, candidatul însoțit de Virgil Thomici, Octavian Popescu, George Gârda, Dionisie Feneșiu, Fabius Dobrean și alții, a străbătut, cu trăsuri închiriate, 14 localități din nord-estul Banatului¹⁴. Gârda l-a însoțit pe Aurel Cosma și în satele din Valea Mureșului, unde își aveau domiciliul cei trei frați Mocioni – Alexandru, Lucian și Zeno – ce l-au sprijinit necondiționat pe avocatul timișorean¹⁵. Mai mult, Gârda, în calitate de avocat, va încerca să „tălmăcească” legile pe înțelesul țăranilor, așa cum consemna și corespondentul gazetei „Poporul român”: „Clasicele vorbiri de program rostite în Birchiș și Bata au electrizat cu totul pe ascultători, iar de legi tâlcuitorul Gârda în vorbe cu înțeles spunea alegătorilor să se ferească de nedreptele amenințări ale păcătoșilor slujbași”¹⁶.

În ciuda înfrângerii suferite de Aurel Cosma, mulți susținători au înțeles că s-a pierdut doar o bătălie și că lupta trebuie să continue cu mai multă determinare și cu mijloace diversificate. Alegerile din 1906 au fost mai mult decât benefice pentru evoluția mișcării naționale din Banat pentru că au revitalizat sentimentul național și au promovat reprezentanți din generația tânără, cea care va avea un rol important în realizarea Marii Uniri. Printre aceștia se numără și George Gârda care, din acest moment, se impune în rândul fruntașilor mișcării naționale din nord-estul Banatului și înțelege că lupta pentru votul universal trebuie să reprezinte un obiectiv prioritar.

Entuziasmul campaniei electorale, când, pentru prima dată, Gârda este pus în situația de a-și demonstra elocința și pregătirea profesională și de a convinge mulțimile adunate, continuă și după alegeri. Această stare de spirit este transmisă de Gârda și lui Aurel Cosma printr-o scrisoare, datată 31 mai 1906, ce avea drept antet biroul avocațial „Avocat Dr. Popovici Janos” unde Gârda își făcea practica obligatorie pentru orice candidat de avocat.

Prin această scrisoare Gârda îl informa că în zona Făgetului locuitorii se salutau cu formula „Să trăiască Cosma! Cosma să trăiască! Da, fiindcă în numele lui Cosma e întrupat pe valea aceasta deja ideea românismului. Românul să trăiască: înseamnă deci aceste cuvinte”¹⁷. În continuarea epistolei, Gârda îl informează pe

¹² Dumitru Tomoni, *Făget. Monografie istorică*, Lugoj, Edit. Dacia Europa Nova, 1999, p. 117 (în continuare: Dumitru Tomoni, *Făget. Monografie...*).

¹³ „Tribuna”, Arad, an. X, nr. 72 din 16/29 aprilie 1906, p. 3.

¹⁴ Băsești, Bucovăț, Măticu-Mic, Gladna Română, Drăgsinești, Temerești, Sintești, Margina, Coșava, Curtea, Românești, Breazova, Surducul Mic și Bujor.

¹⁵ „Drapelul”, an. VI, nr. 41 din 10/23 aprilie 1906, p. 3.

¹⁶ „Poporul român”, Budapesta, an. VI, nr. 62 din 29 aprilie/12 mai 1906, p. 4.

¹⁷ DJTAN, *Fond Familiar Aurel Cosma*, dosar 142, f. 83.

fostul candidat că împreună cu Alexandru Mocioni a luat inițiativa organizării unei petreceri la Făget, în a doua zi a Rusaliilor, având drept scop „unirea în cugete și simțire a tuturor românilor din aceste văi, până acum atât de părăsite”¹⁸.

Potrivit „raportului special” publicat de Gârda în „Drapelul” din 5/18 iunie 1906, petrecerea organizată sub patronajul celui mai influent om politic din Banat, Alexandru Mocioni, a fost o reușită: „S-a îmbrățișat Valea Mureșului cu Valea Begheului, și dând mână cu mână au învățit hora frăției în extaze de bucurie... Conștiința națională se dezvoltă văzând cu ochii, căci iubirea de neam, limbă și lege a pătruns deja și în cele mai ascunse colțuri din aceste văi și unghiuri”¹⁹.

Dacă până la alegerile din 1906 Gârda era cunoscut în Lugoj și în zona Făgetului prin articolele și poeziile în grai bănățean, publicate în „Drapelul” și recitate la șezători și la manifestările culturale organizate de către coriști, după aceste alegeri, în care se implică cu multă determinare, el devine unul dintre fruntașii mișcării naționale din nord-estul Banatului. Ușurința cu care comunica și relaționa cu țărani prin graiul locurilor, talentul oratoric, dar și pregătirea profesională temeinică, îl vor impune pe Gârda drept lider de necontestat, cu o puternică influență politică. Era greu de conceput organizarea unei acțiuni culturale sau politice de amploare, în această zona, fără participarea sau sprijinul lui George Gârda.

Nu întâmplător, când cea mai importantă asociație culturală din Ardeal și Banat, „Astra”, a dorit să-și înființeze o „agentură” în Făget, printre cei contactați de către Coriolan Brediceanu, președintele despărțământului Lugoj, se afla și George Gârda. Mai mult, Gârda s-a implicat în mod direct, în organizarea acestei „agenturi” în Făget, în urma unei manifestări culturale de succes, ținută în ziua de 29 iunie/12 iulie 1908²⁰.

Peste un an, când, la 21 martie 1909, s-a constituit filiala Făget a Societății pentru fondul de teatru român, Gârda făcea parte din primul comitet de conducere, ocupând funcția de secretar²¹. Tot în martie 1909, George Gârda, devenit avocat cu cancelarie avocațială proprie, a fost ales deputat în sinodul Eparhiei Caransebeșului, din partea cercului Coșava²².

Situația politică, culturală și națională a semenilor săi continuă să fie o preocupare importantă a avocatului făgețean. În așteptarea unor momente mai favorabile pentru exprimarea crezului național, Gârda își exprimă convingerile naționale prin intermediul gazetei „Drapelul”.

În articolul „Ilie Minea”²³, condamnă cu vehemență comportamentul fostului său coleg de la Brașov, de o inteligență și o cultură de excepție, ce stârnește admirația tuturor colegilor care vedeau în el un viitor lider al mișcării naționale, dar

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ „Drapelul”, an. VI, nr. 63 din 5/18 iunie 1906, p. 2.

²⁰ Dumitru Tomoni, *Făget. Monografie...*, p. 259.

²¹ *Anuarul XIV al Societății pentru fond de teatru român pe anul 1909-1910*, Brașov, 1911, p. 69-83.

²² *Calendarul românului pe anul 1910*, an. XXII, Caransebeș, 1909, p. 47.

²³ „Drapelul”, an. IX, nr. 19 din 17 februarie/2 martie 1909, p. 2, 3.

care, după terminarea studiilor, devenise un susținător al cercurilor guvernamentale: „Mi-l închipuiam membru la toate instituțiile noastre culturale, bisericești și școlare și ca atare lucrând pentru înaintarea bisericii și a școlii noastre românești... În loc de a fi unul dintre cei dintâi la noi, să îndeștește a fi cel din urmă în ceata dușmanilor neamului nostru”²⁴.

Amărăciunile provocate de înfrângerile suferite de românii bănățeni în confruntările electorale din 1906 precum și dezbaterile sterile și fără consistență din sesiunile parlamentare, constituie subiecte pentru patru „povestiri cu pilde” publicate de Gârda în nr. 22-26 a „Drapelului” din 1909.

Dacă anul 1906 l-a impus clar pe George Gârda în zona Făgetului ca un lider local, anul 1911 îl va impune printre fruntașii de perspectivă ai mișcării naționale din Banat.

„Drapelul” din 17/30 mai 1911 lansează un manifest privind organizarea unei mari adunări populare la Lugoj, în ziua de 2/15 iunie 1911, la orele 11.00, în grădina restaurantului „Concordia”. Prin convocarea acestei adunări, fruntașii Partidului Național Român din comitatul Caraș-Severin doreau să-și exprime protestul față de politica de deznaționalizare dusă de guvernele maghiare și susținerea pentru introducerea votului universal. Printre semnatarii manifestului, personalități marcante ale mișcării naționale românești din Banat – Geoge Dobrin, Valeriu Braniște, George Popovici, Caius Brediceanu, Andrei Ghidiu, Ilie Trăilă, Cornel Comeanu etc. – erau și făgețenii George Gârda și Sebastian Olariu²⁵. Alături de zecile de mii de români, germani, sârbi etc. din peste 220 de localități din Banat, participă la această adunare principalii lideri ai mișcării naționale: George Pop de Băsești, Teodor Mihali, Vasile Lucaciu, Iuliu Maniu, Vasile Goldiș, Ștefan Ciceo Pop, Ion Suciu etc.²⁶ Prin discursurile ținute și prin „Moțiunea” prezentată cu această ocazie se acuza sistemul de guvernământ și se proclama adeziunea la programul Partidului Național Român.

La scurt timp, în 28 iunie/11 iulie 1911, se organizează o nouă adunare la Iablanița, la care participă alături de cei peste 5000 de locuitori din zonă și cunoscuți fruntași ai mișcării naționale: Aurel Vlad, Vasile Goldiș, Ștefan Ciceo Pop, Ioan Suciu etc.

Adunarea a fost deschisă de către președintele desemnat, istoricul Ioan Sârbu, care rostește „cuvinte călduroase la adresa fruntașilor noștri, veniți din depărtări pentru a răspândi lumină și a însufleți pe grăniceri, care și prin numărul lor dovedesc câtă importanță atribuie dânsii unei mișcări culturale”, consemnează gazeta „Drapelul”²⁷. Despre situația politică, votul universal și reformele militare vorbesc dr. Ioan Suciu, dr. Alexandru Morariu, Ion Vasi, dr. George Gârda, dr. Victor Bontescu, dr. Iustin Marșieu, Vasile Goldiș, dr. Aurel Vlad și dr. Ștefan C. Pop.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Constantin Brătescu, *Protopresbiterul Andrei Ghidiu (1849-1937). Între Biserică și neam*, Caransebeș, Editura Dalami, 2006, p. 73.

²⁶ Ioan Munteanu, *Mișcarea națională din Banat 1881-1918*, Timișoara, Editura Antib, 1994, p. 188-190 (în continuare: Ioan Munteanu, *Mișcarea națională...*).

²⁷ „Drapelul”, an XI, nr. 72 din 28 iunie/11 iulie 1911, p. 2.

Discursurile tinerilor avocați George Gârda și Alexandru Morariu au fost apreciate nu numai de către cei prezenți, dar și de gazetele „Drapelul” și „Românul” care le-au publicat integral. Corespondentul „Românului” consemna în nr. 140 din 28 iunie/11 iulie 1911:

A stârnit mare bucurie la toți cei de față pășirea pe arena publicității a celor doi avocați tineri dr. George Gârda din Făget și dr. Alexandru Morariu din Caransebeș. Amândoi au rostit discursuri bineușite, pe care tocmai pentru bucuria noastră de a vedea intrând în șirele luptătoare membrii generației tinere și spre a face numele lor cunoscute în cercuri cât mai largi, le vom reproduce în proximitate numărul popular al acestui ziar²⁸.

În discursul ținut la Iablanița, Gârda, după ce se prezintă cu mândrie drept „un fecior de țăran, răsărit din opincă”, își reafirmă crezul vieții: „lupta pentru drepturile poporului român până la moarte”, pentru progresul și pentru scoaterea lui din robia politică. Această luptă, potrivit convingerilor poetului bănățean, poate avea succes doar dacă se desfășoară sub un singur steag: „Acest steag este steagul partidului național român”, și își argumentează această poziție făcând trimitere la dezbaterile referitoare la Legea Apponyi:

Să ne aducem numai bine aminte de vorbirile din dieta de atuncia, când s-a dezbătut faimoasa lege a lui Apponyi! Singurii deputați români au fost aceia, câți au luptat cu tot focul inimii lor pentru apărarea drepturilor noastre și mai vârtos pentru apărarea limbei române²⁹. Prin obstrucționarea școlii în limba română, se ataca cel mai eficient mijloc de promovare a limbii și culturii materne, ori pentru Gârda, ca, de altfel, pentru toți intelectualii generației sale, formați la școala militantismului național, limba era cel mai de preț tezaur național: „Am spus, că limba noastră e cel mai scump tezaur al nostru. Da! Pentru că limba noastră a fost acel farmec al nostru, care veacuri de-a rândul ne-a mântuit neamul de la perirea națională”³⁰.

Gârda își va încheia discursul, cum altfel, decât într-o notă optimistă și mobilizatoare: „Dacă vom lupta cu bărbăție, dacă vom fi solidari în lupta noastră, atunci vom ajunge la izbândă și atunci putem să zicem cu poetul: Viitor de aur Româניה are!”³¹.

După viguroasele adunări populare din vara anului 1911, pentru impunerea, fără succesul scontat, a votului universal, mișcarea națională românească a intrat într-o fază de acalmie. De aceea, până la izbucnirea Primului Război Mondial, activitatea lui Gârda se împarte între familie – în 21 noiembrie 1908 se căsătorește cu Aurora Olariu, fiica protopopului Făgetului, Sebastian Olariu³² – și cancelaria avocațială, deschisă la Făget.

²⁸ „Românul”, Arad, an. I, nr. 140 din 28 iunie/11 iulie 1911, p. 2.

²⁹ „Drapelul”, an. XI, nr. 72 din 28 iunie/11 iulie 1911, p. 2, 3.

³⁰ *Ibidem*, p. 2.

³¹ *Ibidem*.

³² Arhiva Primăriei Făget, *Registrul pentru căsătorii al comunei Făget pe anii 1907-1924*, p. 28.

Izbucnirea războiului la 15/28 iulie 1914 l-a surprins și pe Gârda, ca, de altfel, pe majoritatea românilor din imperiu. Gârda își exprimă poziția față de acest război și față de atitudinea ce trebuia să o manifeste atunci România în articolul de fond intitulat „Două voci despre atitudinea României” publicat în „Românul” din 8/21 noiembrie 1914³³.

Publicat la patru luni de la declanșarea războiului, articolul denotă preocuparea și îngrijorarea avocatului făgețean privind acțiunea ce trebuia să o ia România față de cele două tabere beligerante. Cunoscând starea de spirit a românilor, dar și poziția geografică a țării noastre, Gârda anticipează, pe bună dreptate, că neutralitatea hotărâtă de Consiliul de Coroană de la Sinaia, din 3 august 1914, era doar o atitudine de moment. Pentru Gârda, precum și pentru mulți oameni politici din spațiul românesc și nu numai, intrarea României în război era doar o problemă de timp. Marea întrebare a lui Gârda era legată de tabăra căreia i se va alătura. În acest articol, Gârda se ferește să facă predicții, dar, publică, pe aproape trei pagini, ample spicuri din două lucrări apărute în anul 1914: „Europa, Rusia și România. Studiul etnic și politic”, de D. A. Sturdza și broșura „Nici într-un chip cu Rusia”, de Radu Rosetti³⁴.

La fel ca și majoritatea intelectualilor români din Banat, Gârda a fost trimis pe front într-o unitate de infanterie, cu gradul de căpitan. A participat la luptele din Galiția și a fost rănit de două ori, fiind internat mai întâi într-un spital din Viena și, apoi, în spitalul Lugoj³⁵.

Gârda a fost înrolat în Regimentul de Infanterie 8 de Honvezi din Lugoj care, în 1917, se afla în orașul maghiar Orosháza. Lipsind clădirile pentru încartiruirea militarilor, aceștia au fost răspândiți la localnici, prin case, șuri, grajduri și magazine. Fruntașul național-tărănist Ilie Lazăr descrie atmosfera orașului:

La Orosháza, au făcut mare impresie românii asupra populației orașului cu cântecele și dansurile franceze, bănățene, în așa măsură că era o plăcere să asisti la fleurturile soldaților noștri cu ungueroaicele. Ședințele și instruirile aproape zilnice ale ofițerilor români aveau loc în locuința mea. La aceste ședințe serale, invitam de multe ori și grade inferioare și teteriști. În compania mea aveam orchestră și cor³⁶.

George Gârda era nelipsit de la aceste întruniri la care participau și Petru Groza, Maxim Radovan, Justin Șora, Augustin Lazăr, Constantin Savu și Ilie Lazăr din Margina.

Despre luptele din Galiția și suferințele soldaților bănățeni răniți în timpul acestor lupte povestește Gârda în articolul intitulat: „Eroi necunoscuți”, scris cu umorul caracteristic, chiar dacă era vorba și despre suferința semenilor săi, în februarie 1917, la Orosháza.

³³ „Românul”, an IV, nr. 247 din 8/21 noiembrie 1914, p. 1-3.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ilie Lazăr, *Amintiri*, București, Editura Fundația Academia Civică, 2000, p. 39.

Pentru că spitalele erau pline, dat fiind numărul mare de răniți, autoritățile au fost obligate să facă spitale și în școli. Un astfel de spital de rezervă a fost amenajat în localul Școlii Confesionale Române din Făget³⁷. În articolul menționat mai sus, Gârda prezintă funcționarea spitalului:

Trenurile nu mai conteneau cu aducerea răniților și a bolnavilor. În scurtă vreme și spitalul nostru s-a umplut de ciungi și șchiopi din toate armele și din toate națiunile monarhiei austro-ungare. Partea cea mai mare de răniți – în spitalul nostru – erau însă români de prin regimentele de honvezi din Banat. Se trăseseră sârmanii mai aproape de ai lor, ca să aibă parte de mai bună mâncare și de o țară curățenie³⁸.

Capitularea necondiționată a Austro-Ungariei ca urmare a înfrângerilor suferite în toamna anului 1918 și perspectivele sfârșitului războiului vor produce mare bucurie și în Banat. Era firesc ca în aceste frământări decisive pentru soarta românilor bănățeni să se implice și avocatul George Gârda. De aceea, în 3 noiembrie 1918 (stil nou), el participă, alături de mii de lugojeni și săteni din localitățile învecinate, la impresionanta adunare populară, organizată la grădina „Concordia” din Lugoj³⁹.

Cu bucurie și aclamații au fost întâmpinați și ceilalți vorbitori: profesorul dr. Victor Bârlea, avocații dr. George Gârda și George Dobrin și episcopul greco-catolic Traian V. Frențiu.

Potrivit ziarului „Românul” unul din cele mai emoționante momente a fost cel al înființării Gărzii Naționale Române:

Pentru a preveni anarhia se decretează înființarea primului batalion românesc din foștii honvezi ai regimentului 8 și alte trupe. Ofițerii și soldații acestui batalion românesc care erau de față cu cocardele naționale pe chipiu, au fost obiectul celor mai călduroase aclamațiuni, iar vorbitorul lor, căpitanul dr. George Gârda a trezit lacrimi de emoție, când a făcut din adâncurile inimii sale românești, apelul să se înroleze feciorii români în primul batalion românesc⁴⁰.

Gârda a mai precizat că, înființarea batalionului nu avea drept scop continuarea războiului, ci „asigurarea operei păcii pe acest teritoriu primejduit de bandele de tăciunari și jefuitori”, adică, menținerea ordinii și siguranței cetățenilor⁴¹.

Comandant al batalionului a fost ales maiorul Remus Dobo iar Gârda a fost ales membru, alături de alți fruntași români. La propunerea lui George Dobrin, adunarea a hotărât încasarea unui impozit național, în valoare de o coroană, pentru constituirea unui fond național din care să fie acoperite cheltuielile legate de activitatea batalionului.

³⁷ Actuala grădiniță de pe strada Ștefan cel Mare, nr. 4.

³⁸ „Calendarul românului pe anul 1938”, Caransebeș, p. 114-123.

³⁹ Ioan Munteanu, Vasile Mircea Zaberca, Mariana Sârbu, *Banatul și Marea Unire 1918*, Editura Mitropoliei Banatului, 1992, p. 40.

⁴⁰ „Românul”, an VII, nr. 5 din 1/14 noiembrie 1918, p. 3.

⁴¹ „Drapelul”, an XVIII, nr. 113 din 23 octombrie/5 noiembrie 1918, p. 2.

George Gârda se va implica atât în adunarea de fonduri, prin colectă publică, în favoarea primului batalion românesc din Lugoj, cât și în organizarea gărzii naționale românești din zona Făgetului⁴². Potrivit regulamentului de funcționare, scopul gărzilor era menținerea ordinii, împiedecarea jafurilor, omorurilor și volnicilor. În gardă se înrolează „elemente de cea mai mare încredere“, de preferință soldați și subofițeri merituosi⁴³. Toți cei înrolați erau obligați să depună un jurământ de credință după un anumit formular⁴⁴. Gardiștii foloseau uniforma militară de care dispuneau sau îmbrăcăminte civilă. Ca semn distinctiv purtau o panglică tricoloră la brațul stâng cu inscripția: „Garda Națională Română”. Armamentul era adus de pe front sau preluat de la jandarmeriile comunale și de la gărzile maghiare dezarmate.

George Gârda a fost timp de șapte luni comandantul suprem al gărzilor naționale din plășile Făget și Birchiș, conducând aceste plăți „ca un adevărat președinte de republică“⁴⁵. În această calitate, Gârda se va implica fără rezerve pentru menținerea ordinii și oprirea fărădelegilor din nord-estul Banatului. Cunoaște nemijlocit evenimentele din 4 noiembrie 1918 (stil nou) din Făget, soldate cu moartea a 11 bărbați, a 4 femei și a unui copil de 5 ani⁴⁶, și este informat de samavolniciile de la Susani, Breazova și Sintești⁴⁷.

George Gârda, îi oferă adăpost pentru o noapte, în casa sa din Făget, unui ofițer misionar din serviciul Marelui Cartier General, care avea misiunea de a pregăti batalionul de voluntari pentru alungarea ocupanților sârbi. Fiind urmărit, dimineața, ofițerul, condus de Gârda, ajunge la Margina, de unde urma să ia drumul spre Ardeal și apoi spre București. Acesta nu putea să uite aceste evenimente tensionate:

⁴² Ion Cipu, *George Gârda, comandant al gărzilor naționale românești și delegat la Adunarea Națională de la Alba Iulia*, în „Caiet literar-artistic” al Cenaclului „George Gârda”, Făget, nr. 5/1985, p. 74.

⁴³ „Românul”, an VII, nr. 1 din 26 octombrie/8 noiembrie 1918, p. 3; vezi și: Ștefan Pascu, *Făurirea statului național unitar român*, vol. II, București, Editura Academiei, 1983, p. 111.

⁴⁴ „Eu jur atât puternicului Dumnezeu, cum că întru toate voi fi cu credință și supunere către Consiliul Național Român din Ungaria și Transilvania, care este supremul for al națiunii române din Ungaria și Transilvania. Conștiu [conștient – n.n.] de datorințele ce ne impun vremurile istorice de azi, jur că în toate manifestările vieții mele voi fi fiu credincios națiunii unitare române și nu voi ridica mâna mea asupra fraților mei, locuiesc [ce locuiesc – n.n.] pe orice fel de teritor politic. Așa să-mi ajute Dumnezeu” („Românul”, an VII, nr. 1 din 26 octombrie/8 noiembrie 1918, p. 3).

⁴⁵ Aurel Cosma, *op.cit.*, p. 122.

⁴⁶ Muzeul Banatului Timișoara, fond Ilieșiu, dosar Făget, nr. 77, vezi și Dumitru Tomoni, *Situația din nord-estul Banatului în anii 1917-1918 în „Studii și articole de istorie”*, LXVIII, București, Editura Publistar, 2003, p. 189; Ioan Cipu, *Fragmentarium făgețean 1733-1920. Populația*, vol. I, Lugoj, Editura Nagrad, 2008, p. 185-189.

⁴⁷ Dumitru Tomoni, *Nord-Estul Banatului și Marea Unire. Contribuții documentare*, Timișoara, Editura Mirton, 2003, p. 12, 13, (în continuare: Dumitru Tomoni, *Nord-Estul Banatului și Marea Unire...*) p. 15-17; vezi și DJTAN, *Fond Prefectura Severin*, dosar 74/1920, f. 4.

Trăsura oprește în fața casei amicului George Gârda. Eram așa de înghețat că nici nu am mai întrebat pe nimeni și am dat buzna în confortabilele odăi, luând în brațe o sobă de teracotă. N-am să uit niciodată spaima doamnei Gârda, când s-a trezit în casă cu un necunoscut... Am luat-o prin grădină cu prietenul Gârda, ba l-am mai întâlnit la socrii și pe gazetarul Clopoșel⁴⁸ și, astfel, prin comuna Margina am luat drumul spre Ardeal, ca să ajung la București, unde eram așteptat⁴⁹.

În a doua jumătate a lunii noiembrie, principala preocupare a românilor din zona Făgetului, ca de altfel, a tuturor românilor din Banat și Ardeal, a fost alegerea delegațiilor pentru Marea Adunare de la Alba Iulia. De aceea, consiliile și gărzile naționale se vor implica în asigurarea liniștii și a ordinii necesare organizării adunărilor electorale, a căror menire era aceea de a-și trimite delegații la Alba Iulia pentru a hotărî soarta Banatului și a Ardealului⁵⁰.

Urmând îndemnul Consiliului Național Român Central din Arad și locuitorii din nord-estul Banatului își vor desemna delegații pentru Alba Iulia. În dimineața zilei de 14/27 noiembrie 1918 se întrunește la Făget adunarea electorală a cercului electoral Făget/Birchiș, prezidată de protopopul Sebastian Olariu, notari fiind învățătorul Dănilă Ilițescu și dr. Victor Chiriță, iar bărbați de încredere ai ședinței dr. Ioan Gaita și Dionisie Feneșiu. La ora 11,00, adunarea a ales trei delegați ordinari din Făget: dr. George Gârda, Victor Feneșiu și Vasile Iancu și trei delegați supleanți: Ioan Stoian din Sintești, Dumitru Bejinar din Bujor (azi Traian Vuia) și Samson Togerescu din Curtea.

Cei aleși aveau obligația de „a lua parte cu vot decisiv în Marea Adunare Națională Română, care se va convoca din partea Consiliului Central Național Român încă în decursul acestui an și la adunările, care, eventual, le va convoca în decursul anului următor”⁵¹

Alături de majoritatea delegațiilor din Lugoj și zona Făgetului, Gârda a plecat spre Alba Iulia în 30 noiembrie 1918, cu un tren special din Lugoj, format din șase vagoane și împodobit cu steaguri tricolore⁵². Seara, George Gârda a participat la întrunirea delegațiilor bănățeni organizată în sala restaurantului „Dacia” din Alba Iulia, sub președinția lui Aurel Cosma, unde s-a hotărât să se susțină unirea fără condiții cu România, pe baza principiilor democratice⁵³.

Prin votul dat în 1 Decembrie 1918 pentru unirea necondiționată cu România George Gârda exprima, de fapt, dorința tuturor românilor din nord-estul Banatului.

⁴⁸ Ion Clopoșel (1892-1986) om politic și publicist. În 1915 a fost învățător în Făget. A locuit o lungă perioadă de timp în Margina.

⁴⁹ Apud George Gârda și Todor Crețu-Toșa..., p. 12.

⁵⁰ Dumitru Tomoni, *Nord-Estul Banatului și Marea Unire...*, p. 20.

⁵¹ Muzeul Unirii Alba Iulia, *Colecția Documentele Unirii*, Tom II, p. 465-466, vezi și *Făurirea statului național unitar român. Contribuții documentare bănățene 1914-1919*, coordonator: Ioan Munteanu, București, 1983, p. 151, 152.

⁵² „Drapelul”, an XVIII, nr. 123 din 17/30 noiembrie 1918, p. 3.

⁵³ Ioan Munteanu, *Mișcarea națională...*, p. 256; vezi și Vasile Netea, *O zi din istoria Transilvaniei 1 decembrie 1918*, București, Editura Albatros, p. 150.

3. În România Mare

Una dintre cele mai importante probleme cu care s-a confruntat nord-estul Banatului, ca, de altfel, întreaga societate românească la sfârșitul anului 1919, a fost alegerea primului parlament al României reîntregite, pe baza votului universal.

Din fericire pentru locuitorii zonei, Gârda a fost inclus pe lista candidaților P.N.R. iar în urma alegerilor din noiembrie 1919 i-a reprezentat pe acești locuitori, alături de senatorul Sebastian Olariu, în parlamentul de la București⁵⁴.

La 25 noiembrie 1919, George Gârda a participat la o adunare a parlamentarilor bănățeni, inițiată de istoricul dr. Ion Sârbu, ales deputat în circumscripția Buziaș. Toți cei care au luat cuvântul – Emanuil Ungureanu, Ion Sârbu, episcopul Miron Cristea, protopopul George Popovici, Sever Bocu, Tiberiu Brediceanu și alții – s-au pronunțat pentru un program unitar al parlamentarilor bănățeni și pentru susținerea integrității Banatului la Conferința de Pace de la Paris. Aceeași poziție a susținut-o și George Gârda care a propus ca parlamentarii bănățeni să se întrunească de fiecare dată când se vor dezbate în parlament problemele Banatului⁵⁵.

Aprecierea de care se bucura Gârda în rândul parlamentarilor bănățeni a fost confirmată și de alegerea sa în funcția de secretar al Adunării Deputaților, în ședința din 28 noiembrie 1919. În discursul ținut la tribuna Adunării Deputaților în 17 decembrie 1919 Gârda va face una din cele mai însuflețitoare și documentate prezentări ale problemelor Banatului, pledând pentru menținerea integrității regiunii „ca o unitate indivizibilă, atât din punct de vedere etnic, cât și din punctul de vedere economic și strategic – geografic”⁵⁶.

La 6 aprilie 1920, printr-o scrisoare adresată președintelui P.N.R., Iuliu Maniu, și publicată în ziarul „Drapelul” din 15 aprilie 1920, George Gârda își anunța demisia din partid⁵⁷, fiind nemulțumit de lipsa unui program convingător, iar în scurt timp se va orienta spre Partidul Național Liberal.

În 12 iunie 1921, Gârda participă la mitingul organizat la Timișoara de către organizația liberală a județului Timiș-Torontal, în prezența liderului național Ionel Brătianu⁵⁸. Întâlnirea cu frunțașii liberali din Banat și mai ales mesajul convingător transmis de cel mai experimentat om politic al României întregite l-au impulsionat pe avocatul făgetean în acțiunea de înființare a unei organizații liberale la Făget. Aceasta se va realiza în vara anului 1921, sub conducerea președintelui George Gârda și a vicepreședintelui Dionisie Feneșiu. De aceea, pe listele PNL a candidat Gârda atât la alegerile parlamentare, organizate în zilele de 6 și 7 din 1922, cât și la cele din 7 iulie 1927, fiind ales de fiecare dată deputat în circumscripția Făget⁵⁹.

⁵⁴ În circumscripția Făget, atât la Adunarea Deputaților cât și la Senat, a existat doar un singur candidat, care, conform art.46 din Legea electorală, a fost declarat ales.

⁵⁵ „Drapelul”, an XIX, nr.147 din 30 noiembrie 1919, p. 3.

⁵⁶ *Dezbaterile Adunării Deputaților* (în continuare D.A.D.), ședința din 17 dec. 1919, p. 170.

⁵⁷ „Drapelul”, an XX, nr. 72 din 15 aprilie 1920, p. 1.

⁵⁸ *George Gârda și Todor Creșu-Toșa...*, p. 49.

⁵⁹ Horia Musta, *Neamul Mustonilor*, Timișoara, Editura Marineasa, 2010, p. 702.

În cele 3 mandate de deputat, Gârda a reprezentat cu cinste și demnitate zona Făgetului și s-a bucurat de sprijinul și simpatia celorlalți deputați bănățeni indiferent de apartenența politică. Cultura, jovialitatea, ironia fină, spiritul de echipă au trezit admirația colegilor din parlament, bucuroși să se afle în compania lui Gârda. O mărturisire în acest sens o face peste ani, Aurel Cosma jr.:

Cu avocatul dr. Gh. Gârda din Făget, m-am împrietenit în perioada noastră de activitate parlamentară, fiind amândoi aleși ca deputați în repetate rânduri, începând din anul 1927. Călătoream împreună în compartimentul rezervat pentru parlamentari, la trenurile rapide pentru București, alături de ceilalți deputați și senatori bănățeni, ca de pildă: Ion Vidu, Gheorghe Popovici, Cornel Corneanu, Mihai Gașpar, Avram Imbroane, Filaret Musta, etc. Gheorghe Gârda ne înveselea de-a lungul drumului cu glumele și poveștile sale în grai bănățean, în genul versurilor pe care le compunea în aceeași manieră hazlie⁶⁰.

Gârda a fost atent și preocupat nu numai de situația locuitorilor din zona Făgetului, ci și de evoluția social-politică a României în general, și a Banatului în special. În 14 februarie 1942, printr-o adresă trimisă mareșalului Ion Antonescu, conducătorul statului, îi solicita să intervină pentru desființarea judecătoriilor de ocol Birchiș și Sacul, dacă, într-adevăr, mareșalul dorea să facă „un mare bine poporului bănățean.”⁶¹ În încheierea adresei, Gârda arăta că solicitarea sa era „adânc sinceră și înalt patriotică”, dorind astfel să-și ușureze conștiința și să nu fie condamnat de judecata posterității că a tăcut atunci când trebuia să vorbească.

Fiind un susținător al bisericii din Făget și o personalitate marcantă a zonei, Gârda a făcut parte și după unire, din forurile de conducere ale bisericii. A continuat să facă parte din Congresul Național Bisericesc și din Sinodul eparhial al Eparhiei Caransebeșului, din partea cercului Făget, până în anul 1927, când s-a reorganizat eparhia⁶², iar din 1928 până în 1932 a fost membru în Adunarea eparhială a Episcopiei Caransebeșului⁶³.

4. Poet dialectal, publicist și personalitate culturală

Cu încurajarea și sprijinul lui Valeriu Braniște, Gârda a publicat în „Drapelul” 28 de poezii în grai bănățean care au fost tipărite în anul 1908, în volumul de versuri „Banatu-i fruncea”. Volumul apare la Budapesta în editura ziarului „Poporul român”, cu un cuvânt introductiv scris de Iosif Popovici, profesor de dialectologie la Universitatea din Budapesta. În epocă, volumul nu s-a bucurat de o atenție deosebită, fiind criticat de Octavian Tăslăuanu în revista „Luceafărul” de la Sibiu și elogiat în „Familia română” din Budapesta⁶⁴. Poeziile lui Gârda exprimă orizontul satului bănățean la începutul secolului al XX-lea, complexitatea țaranului,

⁶⁰ DJTAN, fond *Aurel Cosma*, dosar 31, f. 1.

⁶¹ „Răsunetul”, Lugoj, an XXIII, nr. 41 din 15 octombrie 1944, p. 4.

⁶² „Calendarul românului”, an XL, 1927, Caransebeș, p. 49.

⁶³ *Ibidem*, an XLIV, 1932, p. 53.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 256.

cu trăsăturile sale specifice: hârnicia, umorul, voioșia, mândria, atitudinea conciliantă, admirativă dar totuși rezervată față de străini. Ele sunt scrise ca să placă, să provoace râsul, să creeze atmosferă la baluri, șezători, serbări sau la celebrele rugi bănățene. După apariția volumului „Că tot Banatu-i fruncea“, poetul George Gârda nu mai publică nimic notabil, cu excepția unor rapoarte și cronici a unor manifestări culturale sau politice desfășurate în zona Făgetului.

Dacă volumul lui Gârda nu s-a bucurat de o mare atenție, în schimb titlul volumului a făcut carieră. După Marea Unire, pe fondul unor nemulțumiri justificate a bănățenilor de la formula „Banatu-i fruncea“ s-a ajuns la „Idea bănățeană“ sau „Problema bănățeană“, concepte de exprimare a „bănățenismului“. Reluând și dezvoltând formula „Banatu-i fruncea“ într-o broșură cu același titlu, publicată la Lugoj în 1929, Petru Nemoianu atrăgea atenția celor care o ignoră sau o ironizează că, ea „nu înseamnă numai o diferențiere pur geografică, ci și o bază de zestre sufletească cu care pe drept cuvânt ne putem mândri. «Banatu-i fruncea» este sinteza unor nobile năzuințe sub toate raporturile vieții: național-politice, cultural-artistice, economice etc.”⁶⁵.

Sintagma „Banatu-i fruncea” expresie a unui „gasconism bănățean“, a fost reținută și consemnată și de George Călinescu în monumentală sa lucrare „Istoria literaturii române“⁶⁶.

Fire deschisă, voluntaristă și sociabilă, Gârda a fost atras încă din anii liceului de posibilitatea activării în asociațiile și societățile culturale care promovau cultura și spiritualitatea românească în ideea cultivării conștiinței naționale. Este pe deplin valabilă și relația inversă, în sensul că, atunci când o societate culturală intenționa să-și extindă activitatea și în zona Făgetului, pentru a-și promova obiectivele și a-și crea o structură organizatorică, persoana identificată era, de cele mai multe ori, George Gârda. Opțiunea era motivată de popularitatea lui Gârda, de influența lui în zona Făgetului, dar și de disponibilitatea dovedită în promovarea oricărui proiect cultural ce putea să contribuie la ridicarea culturală, socială și morală a semenilor săi. De-a lungul anilor Gârda a fost vicepreședinte a Societății de lectură „Petru Maior” a studenților români din Budapesta,⁶⁷ membru în conducerea Societății de lectură română din Făget și a despărțământului ASTREI din Făget, secretar și președinte a Societății pentru fond de teatru român din Făget etc.

Prigoana comunistă s-a abătut și asupra slujitorilor și iubitorilor de cultură din Banat. Rând pe rând, toate asociațiile și societățile culturale au fost desființate, în ciuda faptului că ele se remarcaseră de-a lungul anilor printr-o fructuoasă activitate culturală⁶⁸. Gârda asistă cu mâhnire și neputință la asaltul culturnicilor asupra spiritualității și culturii tradiționale bănățene. Tot ce clădise și el în promovarea bănățenismului și românismului încă din anii studenției se prăbușea.

⁶⁵ P. Nemoianu, *Banatu-i fruncea*, Lugoj, Tipografia Națională, 1929, p. 3.

⁶⁶ G. Călinescu, *Istoria literaturii române*, ediția a II-a, București, Editura Minerva, 1982, p. 640.

⁶⁷ Aurel Cosma, *op.cit.*, p. 122.

⁶⁸ Dumitru Tomoni, *Monografia istorică...*, p. 231.

Simte pericolul ce-l amenință și nu întâmplător – așa cum se vede și din corespondența sa – îi solicită ajutor fostului coleg din studenție, dr. Petru Groza ajuns, între timp, premierul României. Cu riscul de a fi acuzați de cinism, credem că doar decesul survenit la 23 decembrie 1948 l-a „salvat” de umiliința și samavolniciile autorităților comuniste, așa cum s-a întâmplat cu soția sa, Aurora Gârda, terorizată și evacuată din casă de către conducerea raionului de partid Făget.

Format la școala militantismului național, aidoma mării majorități a intelectualilor români școliți la sfârșitul secolului al XIX-lea, George Gârda s-a impus în galeria personalităților reprezentative ale Banatului prin susținerea mișcării pentru înfăptuirea marelui ideal național și prin promovarea culturii și spiritualității bănățene.

ASPECTE ALE COLABORĂRII MILITARE ROMÂNNO-SÂRBE ÎN A DOUA JUMĂTATE A ANULUI 1916

Miodrag CIURUȘCHIN*

FACETS OF THE MILITARY COLLABORATION BETWEEN ROMANIA AND SERBIA IN THE SECOND HALF OF 1916 (Abstract)

As part of the Allied Army, Serbian military forces fought on the Thessaloniki front together with French, Italian and Russian allies against the armies of Germany and Bulgaria. As a condition for its participation in the war against the Central Powers, Romania required to open up an Allied front at Thessaloniki. Between August and December 1916, the Serbian Army, reduced to a contingent of 36.000 soldiers, fiercely fought the common enemies of Serbia and Romania, in order to free its homeland from foreign occupation. In December, Serbian divisions nearly broke through the enemy lines at Thessaloniki, but failed to receive any more support from the Allied forces who, by then decided to halt the offensive, as a result of conceding heavy losses at the onset of the battle. Therefore, the Allied offensive of Thessaloniki, supported only by the Serbian Army, succeeded in hindering the full-fledged advance of the armies of Germany and Bulgaria into Romania, in the autumn of 1916.

On the Dobrudja front, Romanian and Russian forces were assisted by a division of Serbian volunteers, in their fight against Bulgarian and German armies. The volunteers gained a temporary advantage at Bazargic and Cocargea, in Constanța County. Furthermore, during the retreat of the Allied forces toward the north of Dobrudja, the Serbian volunteers were the last to cross the Cernavodă-Constanța railroad, where they managed to halt the enemy advance after succeeding to repel the coordinated offensive of three much larger Bulgarian and German divisions. The heroism of the Serbian volunteers stopped the rapid advance of the German and Bulgarian forces toward the Cernavodă-Constanța railroad, which resulted in the crisis of the 3rd Bulgarian army on three separate occasions. As a result, the Romanian Army was rescued from the imminent threat of being surrounded by the enemy in the Wallachian Plain. Among the 18.000 Serbian volunteers, more than 5.000 were from the region of Banat. During the military campaign in Dobrudja, approximately 8.500 Serbian volunteers have died for the common (Romanian and Serbian) cause. After the war, in 1926, an obelisk

* Profesor doctor Școala Gimnazială nr. 24 Timișoara.

was erected in Medgidia in memory of the heroic contribution of Serbian volunteers that fought for the freedom of the two neighboring nations and historical friends – Romania and Serbia.

Keyword: military offensive, Romanian Army, Thessaloniki front, Serbian Army, Dobrujan front.

Regatele România și Serbia au fost aliate informale în cadrul Antantei, amândouă fiind obligate să lupte contra Puterilor Centrale pentru atingerea obiectivelor lor de război, eliberarea conaționaliilor subjugăți de Monarhia Austro-Ungară. Pe fronturile principale și secundare s-a instaurat o perioadă de acalmie, între lunile august-decembrie 1916, perioadă în care au izbucnit lupte grele pe frontul românesc și pe cel de la Salonic, iar principalii protagoniști au fost armatele română și sârbă care au luptat împotriva unui inamic net superior numeric și mult mai bine înarmat.

Pe frontul de la Salonic a fost o relativă liniște, în primele șapte luni ale anului 1916. Conform prevederilor Convenției militare, încheiată între România și Antanta, armata aliată de la Salonic era obligată să declanșeze ofensiva pe frontul macedonean cu zece zile înainte de intrarea României în război¹. Pregătirile pentru ofensivă au fost devansate de declanșarea ofensivei armate bulgare, la 4/17 august 1916, cu scopul de a ocupa linia Ostrovsko Iezero-Zborsko. În fața Armatelor a II-a și a III-a sârbe se afla Armata I-a bulgară, sub comanda generalului Boiagieff. În primele două zile ale ofensivei trupele bulgare au obținut succese minore care le-au încurajat și convins că armata sârbă nu mai este capabilă să lupte². Divizia Dunăreană I sârbă a apărut timp de cinci zile pozițiile ocupate în fața Armatei I-a bulgare, deși a fost atacată de forțe superioare numeric și mai bine înarmate. În sectorul amenințat de bulgari au fost deplasate, în cursul nopții de 7/20-8/21 august 1916, trupele Diviziilor Drina I și Timocană I³.

Lupte înverșunate s-au desfășurat până la 14/27 august, când atacul bulgar a fost oprit și respins. Insuccesele au demoralizat armata bulgară care a oprit, la 15/28 august 1916, ofensiva și a trecut la defensivă pentru că a suferit pierderi grele. Ziarul *Universul* și-a informat cititorii că, „Sârbii și-au luat o revanșă strălucită contra bulgarilor pe frontul de la Salonic, înfrângându-i în mod grav și sângeros. Bulgarii care atacaseră de șase ori în regiunea Vardarului precum și în regiunea Ostrovo au fost respinși cu pierderi considerabile”⁴. Scopul ofensivei

¹ A.N.I.C., *fond Casa Regală*, dosar 20/1916, f. 1-6.

² XXX, 1931, *Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца*, стр. 255/ XXX, 1931-1933 *Veliki rat Srbije za oslobodjenje i ujedinenie Srba, Hrvata i Slovenatsa*, izdanje Generalshtaba jugoslovenske voiske, Beograd, p. 255.

³ Миливоје Алимпић, 1967, *Солунски фронт*, Војноиздавачки завод, Београд, стр. 133/ Milivoje Alimpich, *Solunski front*, Voinoidavachki завод, Beograd, 1967 p. 133.

⁴ *Universul*, București, an XXXIV, nr. 228, 18/31 august 1916, p. 1.

declanșate de bulgari, la 4/17 august 1916, a fost să demonstreze că Alianții sunt neputincioși și că nu a fost cazul ca România și Grecia să se alătore Antantei contra Puterilor Centrale, dar rezultatul a fost opus așteptărilor și România a semnat Convenția de alianță cu Antanta, la 4/17 august 1916. Celelalte Mari Unități militare aliate de pe frontul de la Salonic, engleze, franceze, italiene, nu s-au mișcat din loc și au permis Comandamentului Suprem bulgar să dizloce forțe din fața Armatei engleze pentru atacul contra sectorului sârbesc al frontului⁵.

Armata a III-a sârbă a avut mari pierderi umane în timpul luptelor din perioada 4/17-18/30 august 1916: 56 ofițeri, 601 subofițeri și soldați morți, 131 ofițeri, 2 308 subofițeri și soldați răniți, 22 ofițeri și 684 subofițeri și soldați dispăruți⁶. Rezistența și spiritul de sacrificiu al ostașilor sârbi a salvat lagărul militar aliat de la Salonic de la o înfrângere sigură, care ar fi avut consecințe nefaste și pentru România pentru că ar fi permis armatelor bulgare să se deplaseze pe frontul românesc. Situația Armatei a III-a sârbe a fost grea din cauza terenului accidentat, lipsit de apă potabilă și expus focului de artilerie inamică. Comandamentul Suprem sârb a decis că ieșirea din această situație grea ar fi o ofensivă, cu scopul de a cuceri poziții mai favorabile pentru apărare⁷.

La Conferința comandanților forțelor aliate de pe frontul de la Salonic a fost adoptat planul de operații care a prevăzut: defensivă pe aripa dreaptă, atacuri demonstrative la centru și ofensivă pe aripa stângă, adică în sectorul de front sârb⁸. Generalul Maurice Sarrail a explicat Comandamentului Suprem sârb că ofensiva are ca scop legarea forțelor bulgare de acest front, care să fi permis României libera angajare, că ofensiva ar fi trebuit prelungită până când s-ar fi obținut rezultate mai importante, de care ar fi depins operațiunile ulterioare, dar ofensiva generală a fost imposibilă, din cauza insuficienței rezervelor și a muniției necesare⁹. Ofensiva a fost declanșată la 30 august /12 septembrie 1916 în zori, după un puternic foc de artilerie la care bulgarii au răspuns energic. În cursul zilei de 30 august/12 septembrie 1916 operațiunile militare s-au limitat la duelul de artilerie între sârbi și bulgari. Divizia Dunăreană a avut ordin să ocupe înălțimea Gornicevo, iar Divizia Drinei a avut ordin să ocupe vârful Kaimakčalan de pe masivul muntos Malka Nige, care dominau valea pe care s-a aflat sectorul sârbesc al frontului¹⁰.

Bătălia de la Gornicevo a început la 1/14 septembrie 1916, la ora 5. Având sprijinul eficient al artileriei grele, coloanele de atac ale Diviziei Vardar au reușit să se apropie la 600m de pozițiile principale ale bulgarilor, pe muntele Malka Nige. Deja la prânz apărarea bulgară a fost zdrobită, iar pe câmpul de luptă sârbii au găsit

⁵ Миливоје Алимпић, *op. cit.*, p.138-139; Milivoie Alimpich, *op. cit.*, p. 138, 139.

⁶ XXX, 1932, *Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца*, p. 310, 311/ XXX, 1931-1933 *Veliki rat Srbije za oslobodjenje i ujedinenie Srba, Hrvata i Slovenatsa*, izdanie Generalshtaba iugoslovenske voiske, Beograd, p. 310, 311.

⁷ Миливоје Алимпић, *op. cit.*, str. 142.

⁸ *Ibidem*, p. 149.

⁹ *Ibidem*, стр.154/str. 154.

¹⁰ „Adevărul”, București, an.XXIX, 1916, nr. 10592, 4/17 septembrie, p. 1.

27 de tunuri și obuziere și o mare cantitate de muniție. În cursul zilei de 1/14 septembrie 1916 armatele I-a și a III-a sârbe au ocupat pozițiile principale bulgare, obligându-i pe bulgari să se retragă spre nord, până la râul Brod. Ofensiva sârbă a continuat la 2/15 septembrie 1916, cu prudență, pentru că trupele franceze vecine nu i-au urmat pe sârbi și nu le-au asigurat flancul și ariergarda¹¹. În a treia zi de ofensivă, Divizia Dunăreană a trecut râul Brod și a înaintat până la pozițiile bulgare de pe muntele Sovici. Pentru că trupele franceze de sub comanda generalului Cordonier nu și-au îndeplinit misiunea de a apăra flancul Armatei I-a sârbe, bulgarii au reușit să-i oprească pe sârbi și să stabilizeze frontul pe înălțimile Sovičika cosa-Starkov grob-Kaimaikčalan. Bătălia de la Gorničevo s-a încheiat la 4/17 septembrie 1916. Ziarul *Adevărul* scrie, la 4/17 septembrie 1916: „Aliații de la Salonic înregistrează primele succese. Sârbii, vizând Monastirul, înaintează cu un elan extraordinar. După două zile de ofensivă a aliaților, Monastirul e în mâinile sârbilor și armata bulgară a faimosului Boiagieff fuge de rupe pământul”¹².

Bătălia de la Gorničevo a fost o victorie a armatei sârbe, prima după părăsirea Serbiei, victorie care a dovedit atât aliaților, cât și inamicului că armata sârbă și-a păstrat calitățile militare recunoscute de aliați și inamici. Armata sârbă a pierdut, până la 4/17 septembrie 1916, pe frontul de la Salonic, 347 ofițeri și 6 933 subofițeri și soldați¹³. Importanța bătăliei de la Gorničevo a constatat în faptul că armata bulgară a fost împiedicată să ocupe poziții favorabile pentru o ofensivă decisivă în depresiunea Salonicului, prin care ar fi pus în pericol armatele aliate din lagărul militar de la Salonic. Bătălia de la Kaimakčalan a fost o continuare a bătăliei de la Gorničevo. Bulgarii au considerat că vârful Kaimakčalan, pe care l-au denumit „orașul lui Boris”, este invincibil pentru că a fost aproape inaccesibil, bine fortificat și dotat cu o puternică artilerie, ușor de apărat de o forță armată redusă, ori pe acest vârf al Muntelui Malka Nige s-au aflat unități de elită ale armatei bulgare¹⁴. La 5/18 septembrie 1916 sârbii au ocupat vârful Kaimakčalan. Luptele pentru celelalte înălțimi ale Muntelui Malka Nige s-au încheiat la 20 septembrie/3 octombrie 1916, când bulgarii s-au retras fără luptă pe noi poziții de apărare. Pierderea vârfului Kaimakčalan i-a obligat pe bulgari să se retragă de pe pozițiile puternice, ocupate în fața frontului Diviziei Dunărene și a Armatei I-a sârbe¹⁵. Armata bulgară a părăsit orașul Monastir, la 5/18 septembrie 1916. Ziarul *Adevărul* și-a informat cititorii, la 6/19 septembrie 1916, că: „Armata sârbă a pășit ieri pentru prima dată de la nenorocitele evenimente din iarna trecută pe pământul strămoșesc. Serbia pe care Puterile Centrale au crezut-o strivită există din nou. *Serbia rediviva!*”¹⁶.

¹¹ Саво Скоко, Петар Опачић, 1990, *Војвода Стена Степановић*, стр. 209/ Savo Skoko, Petar Opachich,, *Voivoda Stepa Stepanovich, u ratovima Srbije 1876-1918*, Beograd, Beogradski Izdavacko graficki zavod, 1990, str. 209.

¹² „Adevărul”, București, an. XXIX, 1916, nr. 10592, 4/17 septembrie, p. 1.

¹³ Миливоје Алимпић, 1967, *Солунски фронт*, Војноиздавачки завод, Београд, стр. 184/Alimpich, Milivoie, 1967, *Solunski front*, Voinoidavachki zavod, Beograd, str. 184.

¹⁴ „Adevărul”, București, an. XXIX, 1916, nr. 10612, 6/19 septembrie, p. 1.

¹⁵ *Idem*, nr. 10629, 23 septembrie/7 octombrie, p. 1.

¹⁶ *Idem*, p. 4.

Ziaristul român Emil D. Fagure a apreciat la, 23 septembrie/7 octombrie 1916, că: „Succesele obținute de sârbi la Kaimakčalan au fost strălucite”¹⁷. El a prevăzut că, „Aliații victorioși în Balcani, înseamnă scurtarea războiului cu cel puțin șase luni”¹⁸.

Înfrângerea armatei I-a bulgare a determinat trimiterea pe frontul de la Salonic a unităților militare germane, scoase din dispozitivul de luptă de pe frontul de vest. Armata I-a bulgară a fost transformată, la 13/26 septembrie, în Armata a XI-a germană, sub comanda generalului Winkler, completată cu forțe proaspete, reorganizată și mai bine înarmată¹⁹. În fața ei s-a aflat armata aliată franco-anglo-italiano-sârbo-rusă, mai slabă numeric și cu mari probleme de organizare, comunicare, dotare cu armament, muniție și hrană, la care s-a adăugat epidemia de malarie. În cadrul Armatei aliate de la Salonic, armata sârbă, redusă la 34738 combatanți, total dependentă de Marii Aliați în ceea ce privește dotarea și întreținerea, a fost, poate, singura armată dornică să lupte, fapt dovedit în cursul celor trei ani cât a luptat alături de aliați la Salonic. După înfrângerile și pierderile suferite în timpul celor șase săptămâni de lupte crâncene, neîntrerupte și pierderea unor poziții puternic fortificate pe crestele munților, armata bulgară a fost demoralizată și capacitatea ei de luptă a fost scăzută. În schimb, armata sârbă, chiar dacă a suferit pierderi grele în timpul luptelor și din cauza malariei, totuși, și-a menținut capacitatea de luptă și a fost dornică să treacă de „poarta libertății”, pe care a deschis-o la vârful Kaimakčalan ca să ajungă în patria ocupată de inamici.

Succesul obținut cu atâtea sacrificii trebuia valorificat prin cucerirea spațiului cuprins între muntele Baba și arcul râului Crna Reka, un teren care a creat greutate și celor care au atacat și celor care s-au apărat, pe de o parte, mlaștină, la vale și stânci golașe pe coasta de sud a muntelui Selečka. A fost un sector de front important pentru că, prin cucerirea lui, trupele de sub comanda generalului Sarraill și-au deschis calea spre orașul Prilep și valea râului Vardar, amenințând întregul front inamic. De aceea comandamentul Armatei a XI-a germană a folosit pentru apărare pe acest sector al frontului macedonian, pe lângă bulgari, trupele germane aduse de pe alte fronturi²⁰. La 20 septembrie/3 octombrie 1916, Comandamentul Suprem sârb a ordonat Armatelor I-a și a III-a sârbe să urmărească energic inamicul, iar Armata a II-a să ocupe pozițiile inamice, pe linia munților Koziak-Veternik-Dobro polje²¹. Trupele sârbe au înaintat încet spre pozițiile inamice, în timp ce Armata franco-rusă de sub comanda generalului Cordonier a evitat angajarea în luptă sub diverse pretexte. La 6/18 octombrie 1916 Divizia Vardar a atacat pozițiile puternic întărite de bulgari de lângă satul Brod și le-a cucerit după lupte grele la baionetă. „Trupele sârbe, continuându-și înaintarea, au ajuns până la satul Brod și au făcut vreo 100 de prizonieri. După două asalturi, bulgarii au reușit să

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Миливоје Алимпић, 1967, *op. cit.*, стр. 188.

²⁰ *Ibidem*, стр. 188.

²¹ *Ibidem*, стр. 208.

intre în sat, dar în urma luptei corp la corp cu sârbii, au fost izgoniți”, și-a informat cititorii ziarul *Universul*, la 12/25 septembrie 1916²².

Armata franco-rusă a rămas inactivă, deși generalul Cordonier a fost înlocuit, din ordinul generalului Sarrail, cu generalul francez Lebloi. Bulgarii au suferit o înfrângere care i-a demoralizat, au pierdut câteva sute de oameni, mari cantități de material de război și le-a scăzut prestigiul în fața aliaților germani²³. Succesul obținut de Armata I-a sârbă, sub comanda voievodului Živojin Mišić a creat condiții mai bune pentru apărare și atac armatelor sârbe și i-a ridicat prestigiul în ochii aliaților. Generalul Maurice Sarrail a scris în memoriile sale: „Sârbii mi-au dovedit că s-au priceput, au îndrăznit și au atacat”²⁴. Între 6/19-9/22 octombrie s-au desfășurat lupte grele între sârbi și germani pe râul Crna Reka²⁵.

Comandamentul Armatei a XI-a germane a înțeles că fără întăriri puternice nu i-ar fi putut alunga pe sârbi pe celălalt mal al râului²⁶. Armatele sârbă și franco-rusă au atacat pozițiile germano-bulgare, la 14/27 octombrie 1916. Trupele sârbești au întâmpinat o puternică rezistență din partea trupelor germane, dar trupele bulgare nu au fost hotărâte să lupte și sute de soldați au dezertat. După atacuri și contraatacuri la baionetă, ca să evite pierderi inutile, voievodul Živojin Mišić a cerut Comandamentului Suprem sârb să amâne atacul decisiv până când Armata I-a sârbă urma să primească întăriri, 5-6 regimente aliate, odihnite. Atacul a fost amânat pe 20 octombrie/2 noiembrie 1916, cu acordul generalului Sarrail²⁷. La 28 octombrie/10 noiembrie 1916 coloanele Diviziei Dunărene au reușit să spargă frontul în sectorul apărat de regimentul 55 bulgar și să ocupe pozițiile inamice. În noaptea de 10/11 noiembrie trupele germane au executat contraatacuri, cu scopul de a recupera artileria, dar fără succes²⁸. Luptele au continuat, la 29 octombrie/11 noiembrie, trupele germane și bulgare fiind obligate să se retragă pe ultima poziție de apărare, între cota 1 212 și satul Iveni. Divizia Dunăreană a luat prizonieri 8 ofițeri, 3 cadeți și 1164 soldați bulgari²⁹.

Succesul Diviziei Dunărene a făcut o breșă lată de opt km în frontul inamic, între pozițiile bulgare de pe linia cota 1 212 și satul Iveni și pozițiile germane de la satul Tepavci. Drumul spre orașul Prilep a fost deschis. Așa a fost pierdută o ocazie unică, ce apare rar în cursul războaielor, ca inamicul, după străpungerea frontului, să fie urmărit și înfrânt. Ca să oprească ofensiva trupelor sârbe, au fost aduse de pe diverse fronturi batalioane și regimente germane pentru că armata bulgară nu s-a dovedit la înălțimea misiunii ce i-a fost trasată de generalul Below³⁰.

²² „Universul”, București, an. XXXIV, 1916, nr. 253, 12/25 septembrie, p. 3.

²³ Миливоје Алимпих, *op. cit.*, стр. 209.

²⁴ G-ral Maurice, Sarrail, *Mon Comandament en Orient (1916-1918)*, 1920, p. 168.

²⁵ Миливоје Алимпих, *op. cit.*, стр. 213.

²⁶ *Ibidem*, стр. 218

²⁷ *Ibidem*, стр. 219

²⁸ *Ibidem*, стр. 233/стр. 233.

²⁹ Саво Скоко, Петар Опачић, 1990, *op. cit.*, стр. 211.

³⁰ XXX, 1933, *Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца*, стр. 6 / XXX, 1931-1933 *Veliki rat Srbije za oslobodjenje i ujedinenje Srba, Hrvata i Slovenatsa*, izdanje Generalshtaba jugoslovenske voiske, Beograd, str. 6.

Lupte sângeroase s-au desfășurat pentru înălțimile Gruniș și cota 1050, între 7/20-9/22 noiembrie 1916. Trupele sârbești au ajuns la 80 m de ultimele tranșee germane, pe cota 1 050, dar nu au reușit să ocupe această înălțime dominantă. La 20 noiembrie/3 decembrie 1916 Divizia Drina a ocupat înălțimile Gruniș, obligând inamicul să se retragă fără luptă de pe alte poziții fortificate, fapt ce a permis armatei sârbe să înainteze spre nord³¹. Armatele sârbe, reduse numeric sub 20 000 ostași în total, după ceau suferit pierderi grele în timpul luptelor din august până la începutul lunii decembrie 1916, au fost obosite și nu au putut înfrânge trupele germane, care s-au apărat de pe înălțimi bine fortificate. De aceea, luptele din prima jumătate a lunii decembrie 1916 s-au încheiat cu un eșec pentru trupele sârbe, sprijinite de o Brigadă rusă și două Brigăzi franceze³². După surse germane, trupele germane au fost la capătul puterilor după șase săptămâni de lupte grele și marile pierderi suferite în confruntarea cu armata sârbă, în timp ce trupele bulgare în dezordine au părăsit, fără luptă, pozițiile ocupate³³. Generalul von Below a ordonat Armatei a XI-a germană, la 5/18 noiembrie 1916, ca la lăsarea întunericului să se retragă peste înălțimile de la nord-vest și vest de orașul Monastir. Germanii, părăsind Monastirul, au dat o lovitură morală grea aliaților bulgari, care au considerat această parte a Macedoniei ca spațiu național bulgar³⁴.

La 6/19 noiembrie, când s-a constatat că inamicul s-a retras sub protecția întunericului, Armata I-a sârbă și armata franco-rusă au intrat, concomitent, în orașul Monastir. Generalul Erich von Ludendorff a notat în jurnalul său: „La mijlocul lunii noiembrie 1916 trupele bulgare cedară și fură silite să se retragă în plină luptă pe poziția de la sud de Monastir. La 18 noiembrie orașul fu ocupat de sârbi. Armata bulgară primise o lovitură care o făcu să se clatine. Nu mai putea fi vorba de luat noi trupe bulgare ca să le întrebuițăm contra României”³⁵. Cucerirea masivului muntos Malka Nige și a regiunii de la poalele muntelui până la râul Crna Reka, cu orașul Monastir, a fost un important succes al frontului de la Salonic pentru că inamicul a pierdut pozițiile dominante de pe muntele Malka Nige și a fost obligat să treacă la apărare, până la marea ofensivă a Frontului de la Salonic, din septembrie 1918³⁶. Pentru sârbi eliberarea acestei fâșii de pământ sârbesc a însemnat un imbold pentru continuarea luptei până la eliberarea întregii țări de sub jugul bulgar, austro-ungar și german. Generalul Maurice Sarrail, în ordinul de zi, cu ocazia eliberării Bitoliei, a spus: „Sârbi, voi ați deschis primii drumul, voi ați fost primii care ați văzut dușmanul fugind și eforturile voastre au permis cucerirea Bitoliei [Monastir-n.a.]”³⁷.

³¹ Миливоје Алимпић, *op. cit.*, p. 235.

³² *Ibidem*, p. 241.

³³ *Ibidem*, p. 242.

³⁴ XXX, *Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца*, 1933, p. 970, 971,

³⁵ G-ral Erich, Ludendorff, 1919, *Memoriile despre războiul mondial și prăbușirea Germaniei*, [f.l.], [f.a.], p. 347.

³⁶ Миливоје Алимпић, *op. cit.*, p. 246.

³⁷ G-ral Maurice, Sarrail, *Mon Comandament en Orient (1916-1918)*, 1920, p. 168.

Între 30 noiembrie/13decembrie-7/20 decembrie luptele de pe frontul de la Salonic au stagnat din cauza condițiilor atmosferice și a rezistenței tot mai puternice, opuse de trupele Armatei a XI-a germane. Treptat, și pe acest front s-a trecut la război de poziții ca și pe frontul de vest și pe frontul italian³⁸. (Inactivitatea armatei britanice și refuzul italienilor de a lupta, au dus la pierderea ocaziei de a sparge frontul bulgaro-german, fapt remarcat de istoricii militari germani, atunci când armata sârbă, în plină ofensivă, i-a obligat pe bulgari și germani să părăsească în dezordine, succesiv, poziții întărite, considerate inexpugnabile³⁹. Armata sârbă nu a putut înainta singură departe de lagărul de la Salonic pentru că a fost prea slabă numeric și epuizată după cinci luni de lupte neîntrerupte, iar forțele aliate nu au fost hotărâte să lupte sau nu li s-a permis să lupte de către guvernele și comandamentele supreme din Franța, Anglia și Italia, care au considerat că decizia finală se va lua pe frontul de vest, nu pe un front secundar ca cel de la Salonic. Armata sârbă a avut pierderi grele în timpul luptelor neîntrerupte: 7206 morți inclusiv 279 ofițeri, 23640 răniți inclusiv 917 ofițeri și 1705 dispăruți, dintre care 21 ofițeri. În total, au fost scoși din luptă 32 551 ofițeri și soldați sârbi⁴⁰. În schimb, armata sârbă a reușit să străpungă de mai multe ori liniile inamice și a pătruns 40 km în adâncimea frontului inamic. Trupele bulgaro-germane au pierdut în cursul luptelor, din toamna anului 1916, pe frontul de la Salonic 68000 ostași, din care 8685 prizonieri, inclusiv 1000 germani⁴¹.

În lucrările istoricilor români din ultimii 90 de ani una dintre explicațiile înfrângerii suferite de armata română în campania de toamnă 1916 a fost inactivitatea armatelor aliate de pe frontul de la Salonic. Am încercat să demonstrăm că nu generalul Maurice Sarrail a fost vinovat că pe frontul de la Salonic nu a fost declanșată ofensiva, așa cum s-au angajat Marii Aliați, când au semnat Convenția de alianță cu România, la 4/17 august 1916. El nu a avut decât formal comanda asupra trupelor aliate, ori, cu excepția armatei sârbe, care a dorit să se întoarcă mai repede în Serbia, celelalte armate aliate au preferat să aștepte ca pe fronturile principale să fie obținute succese decisive, ca apoi să intre în acțiune contra trupelor bulgare. De aceea, generalul Maurice Sarrail a și ordonat doar armatei sârbe, care a dorit să lupte, să execute ofensiva cu sprijinul unor mari unități franceze și ruse. Armata sârbă a luptat cu vitejie și hotărâre între august-decembrie 1916 și a obținut succese care ar fi permis spargerea frontului inamic și scoaterea Bulgariei din război, dacă i s-ar fi alăturat armatele engleze, franceze și italiene care au rămas inactive. C., Kirițescu a apreciat, în lucrarea *Istoria războiului pentru întregirea României 1916-1919*, vol. II:

³⁸ Миливоје Алимпић, *op. cit.*, p. 246.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 249

⁴¹ Петар Опачић, *Србија, Солнски фронт и уједињење*, 1990, p. 48.

În cazul unei puternice ofensive ruso-române, pornită de la frontiera dobrogeană înspre sud și o acțiune simultană și convergentă a armatei generalului Sarraïl de la sud la nord ar fi adus rezultate incalculabile. Armata lui Sarraïl nu era capabilă de o acțiune în stil mare. Ea a primit însărcinarea de a întreprinde împotriva frontului bulgar numai acțiuni demonstrative spre a fixa aici cât mai multe forțe bulgare⁴².

În luna decembrie 1916, după înfrângerea armatelor româno-ruse în câmpia Dunării și Dobrogea, odată cu creșterea rezistenței inamicului pe frontul de la Salonic, șansele ca Bulgaria să fie scoasă din luptă au scăzut și de aceea generalul Sarraïl a ordonat oprirea ofensivei armatei sârbe. La mijlocul lunii octombrie 1916 regentul Aleksandar s-a adresat guvernului rus cu rugămintea să intervină pe lângă guvernele francez și englez să trimită câteva divizii la Salonic cu scopul de a declanșa ofensiva hotărâtoare contra Bulgariei ca, astfel, să se reducă presiunea militară asupra României. La Conferința de la Chantilly, din noiembrie 1916, guvernele englez și francez au adoptat decizia ca pe frontul de la Salonic să fie declanșată ofensiva cu scopul de a scoate Bulgaria din război și de a ajuta, astfel, România să reziste presiunii armatelor Puterilor Centrale. Dar ajutorul militar promis a sosit abia în primăvara anului 1917⁴³. Pentru că apelurile Comandamentului Suprem sârb către Marii Aliați nu au găsit înțelegere, Armata orientală de la Salonic a fost obligată să se pregătească pentru o nouă, eventuală, ofensivă bulgaro-germană⁴⁴. Cele două armate aliate, luptând la sute de km distanță una de alta, s-au ajutat reciproc, blocând trupele inamice din fața lor și împiedicându-le astfel să se deplaseze de pe frontul românesc pe frontul de la Salonic și viceversa. Generalul Erich, von Ludendorff a recunoscut după război, „Frontul macedonian se întări întrucâtva, dar din nenorocire numai cu prețul întrebuințării câtorva batalioane germane, dar a căror lipsă fu dureros simțită în România”⁴⁵.

Colaborarea militară între armatele română și sârbă în cursul campaniei de toamnă 1916 s-a realizat pe frontul dobrogean și a demonstrat că lupta împotriva dușmanului comun poate duce la realizarea obiectivelor lor de război. La ședința reprezentanților armatelor Puterilor Centrale de la Pless, la 15/28 iulie 1916, a fost adoptată decizia ca mareșalul August von Mackensen să fie numit comandant al Grupului de armate care s-a concentrat la frontiera de sud a României. La insistențele Comandamentului Suprem german s-a decis ca Armata a III-a bulgară să atace energic și să ocupe Dobrogea și abia după aceea să treacă Dunărea și să participe la ofensiva spre București⁴⁶. Legațiile Germaniei și Austro-Ungariei au făcut eforturi disperate ca să determine România să-și mențină neutralitatea sau să se alăture Puterilor Centrale contra Antantei⁴⁷. Preventiv, încă din decembrie 1914,

⁴² Constantin Kirîțescu, *Istoria războiului pentru întregirea României 1916- 1919*, vol. II, 1922, p. 163.

⁴³ Петар Опачић, Србија, Солнски фронт и уједињење, 1990, p. 47.

⁴⁴ *Ibidem*, стр. 49/стр. 49.

⁴⁵ G-ral Erich, von Ludendorff, *op. cit.*, p. 347.

⁴⁶ G-ral Radu, Rosetti, *Cultura militară. Ce spune mareșalul Mackensen despre operațiile contra României*, 1938, p. 22.

⁴⁷ *Ibidem*.

la cererea primului-ministru maghiar, contele Istvan Tisza, au fost luate măsuri pentru întărirea frontierei de sud-est a Ungariei, dovadă că s-a așteptat un atac din partea României⁴⁸. Armata austro-ungară și germană, concentrată în vara anului 1915 în Banat, a amenințat, deopotrivă, Serbia și România⁴⁹. După ocuparea Serbiei, în decembrie 1915, de către armatele austro-ungare, germane și bulgare, România a rămas izolată între cele două tabere militare, ce s-au aflat în război. La frontiera româno-bulgară a fost concentrată Armata a III-a bulgară care a primit întăriri germane și turcești, având ca obiectiv apărarea nordului Bulgariei și participarea la război contra României, dacă ar fi ieșit din neutralitate⁵⁰.

Guvernul român a cerut sprijinul Antantei pentru apărarea frontierei de sud a României, având ca scop concentrarea armatei române la frontiera austro-ungară și să lupte doar contra Monarhiei, ca să elibereze Banatul, Transilvania și Bucovina⁵¹. În acest sens s-a cerut și s-a obținut acordul Antantei ca o armată rusă să apere Dobrogea de un eventual atac bulgar, iar la 10 zile după intrarea României în război să ocupe linia Rusciuc-Șumla-Varna, ca să asigure frontiera de sud a României cât timp armata română a luptat la nord și est de Carpați⁵². (Comandamentul Suprem al armatei ruse a preferat ca România să rămână neutră pentru că armata română nu a fost pregătită pentru război și aceasta a însemnat că ar fi avut nevoie de ajutor militar din partea Rusiei⁵³. Comandamentul Suprem rus a hotărât să trimită în Dobrogea Corpul 47 armată rus, format din Divizia a 61-a infanterie, Divizia a 3-a cavalerie rusă și Divizia 1-a de voluntari sârbi, cu un efectiv de aproximativ 50 000 oameni⁵⁴. Generalul A. M., Zaioncikovski și-a dat seama imediat ce valoare combativă are Corpul 47 armată rus al cărui comandant a fost numit. El i-a scris un raport generalului Mihail Vasilievici Alexeev, șeful Marelui Stat Major rus:

Corpul format dintr-o divizie de rezervă și alte unități strânse în grabă joacă rolul de reprezentant al armatei rusești și va fi posibil ca să intre curând în luptă cu bulgarii, pentru care ar fi foarte măgulitor să dobândească un succes contra rușilor, scop în care ei vor lua toate măsurile. Eu înțeleg foarte bine silințele Dumneavoastră de a nu trimite nicio trupă pentru România. Un Corp ca cel format acum va pune după adâncă mea convinegre într-o lumină rea puterea rusească. Rog să fiu ridicat de la comanda Corpului 47 armată⁵⁵.

Generalul A. M., Zaioncikovski a înțeles că pentru Rusia era preferabil ca frontul să fie cât mai scurt și mai aproape de baza de aprovizionare și, de aceea, de la începutul campaniei militare din Dobrogea, s-a străduit să retragă trupele din

⁴⁸ *Ibidem*, p. 69.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Constantin, Kirîțescu, *op.cit.*, p. 161.

⁵¹ Victor, Atanasiu, Anastasie, Iordache, Mircea, Iosa, Ion M., Oprea, Paul, Opreșcu, *România în primul război mondial*, București, Editura Militară, 1979, p. 126.

⁵² A.N.I.C., fond Casa Regală, dosar 20/1916, f. 1-6.

⁵³ Constantin, Kirîțescu, *op.cit.*, p. 162.

⁵⁴ G-ral G.A. Dabija, *Armata română în războiul mondial 1916-1918*, 1937, p. 281.

⁵⁵ *Ibidem*.

subordinea sa spre nord, chiar și atunci când s-a profilat o victorie sigură asupra Armatei a III-a bulgare. Dacă părerea generalului A. M., Zaioncikovski a fost pe deplin justificată în ce privește calitatea celor două divizii ruse, nu același lucru s-a putut spune despre Divizia de voluntari sârbi în care au fost încadrați doar voluntarii sârbi, croați, musulmani, sloveni, cehi și slovaci, care au dorit să lupte contra inamicului comun, Bulgaria și Austro-Ungaria⁵⁶.

Voluntarii, foști soldați și ofițeri austro-ungari, au fost conștienți la ce pericole se expun, atât ei cât și familiile lor, rămase pe teritoriul Austro-Ungariei, dacă sunt luați prizonieri pe câmpul de luptă din Dobrogea. De aceea ei au preferat să lupte până la ultima picătură de sânge sau sinuciderea, când erau în pericol să fie luați prizonieri de către bulgari sau germani. Divizia I-a de voluntari sârbi s-a format la Odessa, la 21 februarie 1916⁵⁷. Comandamentul Suprem sârb l-a numit pe colonelul Stevan, Hađić comandant al acestei divizii și l-a trimis cu un grup de ofițeri sârbi în Rusia⁵⁸. La 3/16 mai 1916, Nikola Pašić, primul-ministru al Serbiei, a vizitat Divizia I-a de voluntari sârbi la Odessa, vizitată apoi și de generalul Brusilov, la 8/21 mai 1916⁵⁹. (Personal, țarul Nicolae al II-lea a trecut în revistă trupele Diviziei I-a de voluntari sârbi, la 10/23 mai 1916 și a apreciat că a fost o mare unitate de elită, bine echipată, instruită, disciplinată și hotărâtă să lupte contra inamicului comun oriunde i se va cere⁶⁰. La 14 iulie 1916 Comandamentul Suprem rus cu acordul Comandamentului Suprem sârb a decis ca Divizia I-a de voluntari sârbi să lupte în cadrul Corpului 47 armată rus pe câmpul de luptă din Dobrogea⁶¹.

Din considerație pentru Bulgaria, Corpul 47 armată rus nu a fost concentrat la frontiera româno-bulgară înainte ca România să declare război Austro-Ungariei. (Constantin Kirițescu, *op. cit.*, p.163) Ba, dimpotrivă, atât în Rusia cât și în România a predominat iluzia că Bulgaria nu va îndrăzni să lupte contra Rusiei și nu va ataca România dacă la frontiera româno-bulgară va apărea armata rusă. (*Ibidem.*) Pe de altă parte, guvernul bulgar a făcut declarații false că a dorit să cultive relații de prietenie și bună vecinătate cu România, când, de fapt, și-a încheiat pregătirile pentru atacarea României, după cum a recunoscut mai târziu Vasil Radoslavoff⁶². România a declarat război, la 14/27 august 1916, doar Austro-Ungariei, dar a doua zi, la 15/28 august 1916, Germania și Turcia, solidare cu Austro-Ungaria, au declarat ele război României⁶³. Bulgaria a intrat în război contra României „cu întârziere și cu oarecare șovăire” apreciază istoricul C. Kirițescu⁶⁴. După patru zile de așteptare și nesiguranță, la 19 august/1 septembrie 1916,

⁵⁶ Никола Б. Поповић, 1977, *Југословенски добровољци у Русији 1914-1918*, p. 55.

⁵⁷ М., Марковић, 1931, *Добровољачки покрет у светском рату*, стр. 9.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 15.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 18.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 19.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*, p. 164.

⁶³ Victor, Atanasiu, Anastasie, Iordache, Mircea, Iosa *et alii*, *op. cit.*, p. 157.

⁶⁴ Constantin, Kirițescu, *op. cit.*, p. 163.

Bulgaria a declarat război României⁶⁵. Dar primele atacuri armate au fost dezlănțuite în noaptea de 18/19 august-31 august/1 septembrie 1916, contra pichetelor de grăniceri românești⁶⁶. Armata a III-a bulgară, o divizie și o brigadă germană, a trecut frontiera României înainte de prezentarea oficială a declarației de război, la 19 august/1 septembrie 1916⁶⁷.

Frontiera dobrogeană a fost apărată de trupele Diviziilor 17, 9 și 19 infanterie române cu un efectiv total de 72000 oameni. Divizia a 17-a română sub comanda generalului C. Teodorescu a fost izolată la Turtucaia și prinsă într-o cursă din care nu a putut scăpa pentru că nu a avut mijloace ca să treacă pe malul românesc al Dunării sau să se retragă spre Silistra, fiind încercuită de o numeroasă armată bulgaro-germană. După cinci zile de lupte sângeroase „cetatea Turtucaia a căzut în mâinile noastre, la 24 august/6 septembrie 1916, la ora 14³⁰”, preciza comunicatul oficial bulgar, din 25 august/7 septembrie⁶⁸. Armata română a pierdut 426 ofițeri și 25000 soldați luați prizonieri, 100 tunuri și 62 mitraliere la care se adaugă câteva mii de morți și dispăruți⁶⁹. Cetatea Silistra a fost apărată de Divizia a 9-a română, sub comanda generalului Basarabescu. După ce a căzut Turtucaia, un consiliu de război ținut la Silistra în noaptea de 25/26 august, 7/8 septembrie a decis ca, la 26 august/8 septembrie 1916, să fie evacuată Silistra și Divizia a 9-a să se retragă la vechea frontieră dobrogeană⁷⁰. Feldmareșalul August von Mackensen a scris în lucrarea *Scrisori și însemnări* că strălucitul succes de la începutul campaniei a decis asupra mersului operațiilor din Dobrogea. După ocuparea orașului Silistra, pe care-l considera un loc fără importanță militară, feldmareșalul a notat în jurnalul său: „Ținta mea este acum linia Constanța-Cernavodă, numai după aceea mă voi putea gândi la trecerea Dunării și [la] un marș asupra Bucureștiului”⁷¹.

Bulgarii au cucerit orașul Bazargic, la 22 august/4 septembrie 1916. La 23 august/5 septembrie 1916 generalul A.M. Zaiioncikovski i-a ordonat generalului Arghirescu ca în colaborare cu Divizia 61 infanterie rusă și Divizia a 3-a cavalerie rusă să cucerească orașul Bazargic⁷². Atacul trupelor româno-ruse a fost respins cu pierderi grele, pentru că au atacat frontal pozițiile bine întărite ale Detașamentului Varna, condus de generalul Kantargieff⁷³. În timp ce la frontiera dobrogeană se desfășurau lupte crâncene, la 16 august/ 29 august 1916 a început transportul celor patru regimente ale Diviziei I-a de voluntari sârbi de la Reni până la Cernavodă cu șlepurile pe Dunăre⁷⁴. Divizia sârbă, cu un efectiv de 18 510 ofițeri, subofițeri și

⁶⁵ *Ibidem*, p. 164.

⁶⁶ G-ral G.A., Dabija, *op. cit.*, p. 280.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 281

⁶⁸ *Ibidem*, p. 283.

⁶⁹ Constantin, Kirițescu, *op. cit.*, p. 187.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 196.

⁷¹ A.N.I.C., fond personal general Arthur Văitoianu, dos 4, f. 5.

⁷² G-ral G. A., Dabija, *op. cit.*, p. 302.

⁷³ Constantin, Kirițescu, *op. cit.*, p. 196.

⁷⁴ M., Маркович, *op. cit.*, стр. 20.

soldați de naționalitate sârbă, croată, slovenă, cehă, slovacă, s-a regrupat, la 20 august/2 septembrie 1916, la Medgidia⁷⁵. După un marș forțat de trei zile Divizia sârbă a ajuns pe câmpul de luptă, în apropiere de Bazargic, după ce a străbătut o distanță de 130 km⁷⁶. Divizia I-a sârbă a intrat în luptă pentru recucerirea orașului Bazargic, la 25 august/7 septembrie, alături de Divizia a 19-a română și Divizia a 61-a rusă⁷⁷.

Generalul G. A., Dabiija a scris despre contribuția Diviziei de voluntari sârbi la înfrângerea bulgarilor în bătălia pentru Bazargic: „La ora 8³⁰ trupele Brigăzii I-a sârbe atacă Brigada I-a a Diviziei a 6-a bulgară a generalului Popoff și provoacă mari pierderi ambelor regimente bulgare, între care Regimentul 36 este pus în debandadă”⁷⁸. Brigada I-a bulgară s-a retras în dezordine 3,5-6 km spre sud, urmărită de regimentele sârbești. Cât de crâncene au fost luptele de la Kara-Sinan o dovedesc pierderile suferite de Divizia sârbă și Divizia a 6-a bulgară. Divizia sârbă a pierdut, la 25 august/7 septembrie, 8 ofițeri, morți și 25, răniți, 176 soldați morți, 122 dispăruți și 1 310 răniți, în total 1951 oameni scoși din luptă⁷⁹.

După datele oferite de generalul T. Kantargieff în lucrarea *Varna-Baladja-Dobrici*, din anul 1924, Divizia a 6-a bulgară a pierdut 14 ofițeri, morți, 52 ofițeri, răniți, 384 soldați morți, 1665 răniți, 256 dispăruți, în total 2371 oameni scoși din luptă⁸⁰. În timp ce Divizia sârbă a luptat și a învins Divizia a 6-a bulgară, Divizia a 61-a rusă și Divizia a 19-a română au rămas inactive toată ziua pentru că au fost oprite de focul infanteriei și artileriei bulgare care ocupa poziții întărite la nord de orașul Bazargic⁸¹. Grupul de Est al Armatei a III-a română, la ordinul generalului A.M., Zaiioncikovski, s-a retras la o zi de marș la nord de Bazargic⁸². După bătălia pentru Bazargic, generalul A. M., Zaiioncikovski l-a felicitat pe colonelul Stevan, Hادیć pentru excelenta prestație a diviziei sârbe în timpul luptelor cu bulgarii⁸³. A fost prima luptă la care au participat umăr la umăr ostași români, sârbi și ruși. Pentru bulgari apariția pe câmpul de luptă a Diviziei sârbești a fost o surpriză neplăcută, care la început a provocat nedumerire, apoi panică pentru că ostașii bulgari au fost convinși de propaganda oficială bulgară că Serbia și armata sârbă nu mai exista, după înfrângerea ei în decembrie 1915⁸⁴.

Având în vedere că operațiunile militare din Dobrogea nu au putut fi conduse cu succes de la București, unde s-a aflat Comandamentul Armatei a III-a

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷⁷ Никола Б., Поповић, *op. cit.*, стр. 68.

⁷⁸ G-ral G. A., Dabiija, *op. cit.*, p. 309, 310.

⁷⁹ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *Југословенски добровољачки корпус у Русији*, 1954, p. 52.

⁸⁰ Никола Б., Поповић, *op. cit.*, p. 78.

⁸¹ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, p. 53.

⁸² Constantin, Kirișescu, *op. cit.*, p. 198.

⁸³ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, p. 58.

⁸⁴ *Ibidem*.

române a generalului M. Aslan, regele Ferdinand I-a numit pe generalul A.M. Zaionciovski, la 27 august/9 septembrie, comandant al Armatei de Dobrogea, formată din Corpul 47 armată rus și Diviziile a 9-a și a 19-a românești⁸⁵. Practic, apărarea Dobrogei a fost încredințată unui general rus, obligat să promoveze interesele Comandamentului Suprem rus, adică să scurteze cât mai mult frontul, chiar cu prețul cedării căii ferate Cernavodă-Constanța în mâinile inamicului. Generalul Zaionciovski, în loc să ordone ocuparea Bazargicului părăsit de bulgari și apărarea Silistrei, a ordonat retragerea trupelor Armatei de Dobrogea pe o nouă linie de apărare, între Lacul Oltina, la Dunăre, până la orașul Mangalia, pe țărmul Mării Negre⁸⁶. La 28 august/10 septembrie, după trei zile de relativă liniște, Divizia sârbă a ocupat pozițiile de apărare între satul Hardali și satul Aptaat. La dreapta, până la Dunăre, se afla Divizia a 9-a română, iar la stânga, Divizia a 61-a rusă⁸⁷.

Armata a III-a bulgară a suferit în luptele de la Turtucaia, Kurtbunar și Bazargic pierderi grele, aproximativ 300 ofițeri și 11 484 subofițeri și soldați, adică 20% din efectivul ei⁸⁸. De aceea, generalul A. Toșeff nu s-a grăbit să declanșeze un nou atac împotriva Armatei de Dobrogea până nu-i soseau întăririle și artileria grea germană. Abia la 30 august/12 septembrie Armata a III-a bulgară a înaintat spre nord, până când a intrat în contact cu subunitățile avansate ale Armatei de Dobrogea⁸⁹. Generalul A. Toșeff a ordonat diviziilor bulgare să declanșeze atacul, la 31 august/13 septembrie 1916⁹⁰. (Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, стр. 61/Iovanovich, Ilija, Raikovich, Stevan, Ribar, Veliko, 1954, *op. cit.*, str. 61).

În fața Diviziei sârbe se afla Divizia a 4-a bulgară care a atacat pozițiile sârbești în zorii zilei de 31 august/13 septembrie, reușind să ocupe pozițiile înaintate, unde a fost oprit. Concomitent, a fost atacată și Divizia a 9-a română de către Divizia 1-a bulgară⁹¹. La ora 15³⁰ generalul Simansky a ordonat colonelului Stevan Hadjić să ajute Divizia a 9-a română: „Comandantului Diviziei sârbești! Divizia a 9-a română este în situație grea. De energia atacului Dumneavoastră depinde salvarea Diviziei a 9-a română”⁹². La miezul nopții de 30/31 august-12/13 septembrie 1916, generalul A.M. Zaionciovski a ordonat executarea contraloviturii spre Cranova cu cele trei divizii ale Corpului 47 armată rus⁹³. La dreapta Diviziei sârbe trebuiau să intre în luptă unitățile Diviziei a 2-a române, transferate pe frontul dobrogean. Generalul A. Toșeff a ordonat Armatei a III-a bulgare, ale

⁸⁵ XXX, *Историја II. Југословенског (29. пешадијског) пука и његове борбе у Добруци и на Солунском Фронту*, 1920, p. 13.

⁸⁶ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 60.

⁸⁷ G-ral G. A., Dabiја, *op. cit.*, p. 306.

⁸⁸ Никола Б. Поповић, *op. cit.*, стр. 81.

⁸⁹ G-ral G. A., Dabiја, *op. cit.*, p. 319.

⁹⁰ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, стр. 61.

⁹¹ G-ral G. A., Dabiја, *op. cit.*, p. 319.

⁹² Никола Б., Поповић, *op. cit.*, стр. 89.

⁹³ *Ibidem*, стр. 91.

cărei unități și-au petrecut noaptea de 30/31 august – 12/13 septembrie 1916 în apropiere de liniile de apărare ale Armatei de Dobrogea, să declanșeze un atac energic în dimineața zilei de 1/14 septembrie 1916⁹⁴.

Concomitent, colonelul Stevan Hadjić a ordonat celor două brigăzi sârbe să se pregătească pentru executarea ordinului primit de la comandantul Armatei de Dobrogea. La 1/14 septembrie Brigada 1-a sârbă s-a pregătit pentru atac. După o puternică pregătire de artilerie, infanteria sârbă i-a atacat pe bulgari, care la ora 10 și-au părăsit în dezordine pozițiile ocupate, lăsând în urmă: 8 tunuri cu tragere rapidă, 6 mitraliere, mulți răniți, mult material de război, puști și muniție⁹⁵. În același timp, Regimentul 1 sârb a atacat din flanc Regimentul 25 bulgar care ataca, la satul Dobromirul din Deal, pozițiile Diviziei a 9-a române și i-a obligat să se retragă spre vest⁹⁶. Brigada 1-a a Diviziei a 4-a bulgare a declanșat un puternic bombardament asupra pozițiilor Brigăzii a 2-a a Diviziei sârbe. La ora 9, infanteria bulgară a declanșat atacul și pe tot frontul de la satul Hardali la satul Aptaat s-au declanșat lupte crâncene, dar atacul bulgar a fost oprit la ora 12. Abia la ora 18 bulgarii au declanșat un nou atac asupra Brigăzii a 2-a sârbe, dar, întâmpinați cu un puternic foc de artilerie și infanterie, bulgarii au fost opriți și apoi respinși⁹⁷. Pe frontul Brigăzii 1-a sârbe trupele bulgare s-au retras, după ora 10, spre satul Teke Deresi pe care l-au părăsit și au lăsat în urmă o bogată pradă de război, cu care soldații Regimentului 2 sârb și-au completat echipamentul și armamentul. Prin atacul reușit al Brigăzii 1-a sârbe a fost spart frontul bulgar în sectorul între Diviziile 1 și a 4-a bulgare⁹⁸.

Succesul Brigăzii 1-a sârbe nu a fost valorificat pentru că la dreapta ei unitățile Diviziei a 9-a române s-au retras în panică până la Adamclisi, sub focul artileriei Brigăzii germane a colonelului Bode, iar unitățile Diviziei a 2-a române, trimise în grabă de la Cernavodă să ocupe poziții pe Dealul Beilicului, au fost obligate să se retragă odată cu Divizia a 9-a spre Rasova⁹⁹. Generalul Zaioncikovski a apreciat că „rușii și sârbii continuă atacurile lor, dar, din cauza retragerii Diviziei a 9-a, poziția lor este foarte gravă”¹⁰⁰. De aceea, la ora 17⁵⁰ generalul Zaioncikovski a ordonat retragerea pe pozițiile întărite înainte de război pe linia Rasova-Cobadin-Lacul Tuzla¹⁰¹. Divizia sârbă a fost trimisă să ocupe pozițiile de pe lângă satul Cocargea. Retragera pe noile poziții s-a desfășurat în noaptea de 1/14 – 2/15 septembrie 1916 nestingherită de inamic¹⁰². În luptele de la Hardali și Teke Deresi cele două brigăzi ale Diviziei sârbe au pierdut 12 ofițeri și 46 soldați morți, 11

⁹⁴ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, стр. 63.

⁹⁵ G-ral G. A., Dabiја, *op. cit.*, p. 322.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 323.

⁹⁷ (Никола Б., Поповић, *op. cit.*, стр. 95.

⁹⁸ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, стр. 65.

⁹⁹ *Ibidem*, стр. 67, стр. 67.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ G-ral G. A., Dabiја, *op. cit.*, p. 324.

¹⁰² *Ibidem*.

ofițeri și 507 soldați răniți și 85 soldați dispăruți, în total 651 oameni scoși din luptă¹⁰³. Sacrificiul voluntarilor sârbi nu a fost zadarnic pentru că ei au salvat Divizia a 9-a română, pe punctul de a fi zdrobită și a ajutat Divizia a 61-a rusă să apere pozițiile de la Devegikioi, puternic atacate de Divizia a 6-a bulgară¹⁰⁴.

Spargerea frontului bulgar de către Brigada 1-a sârbă a provocat criza Armatei a III-a bulgare pentru că a atras asupra sa Regimentele 6, 16 și 25 bulgare care atacau Divizia a 9-a română, iar Brigada a 2-a sârbă a reținut în fața ei Brigada 1-a a Diviziei a 4-a bulgare care ar fi atacat Divizia a 61-a rusă care apăra satul Devegikioi¹⁰⁵. Generalul A.Toșeff în lucrarea *Acțiunile armatei a III-a în Dobrogea în anul 1916* a recunoscut că puțin a lipsit ca armata sa să treacă de la atac la apărare, iar generalul T. Kantargieff scrie în lucrarea *Varna-Baladja-Dobrici* din 1923, că succesul Diviziei sârbe a adus într-o situație grea nu numai Divizia 1-a bulgară, ci întreaga Armată a III-a bulgară, ca urmare a străpungerii frontului de către voluntarii sârbi, la 2/15 septembrie 1916¹⁰⁶. Acesta a fost al doilea succes militar al Diviziei sârbe, care a rămas nevalorificat pentru că generalul Zaiocikovski era obligat să ordone retragerea succesivă pe noi poziții de apărare, deoarece trupele rusești și Divizia a 9-a română erau predispuse să se retragă, sub presiunea inamicului și mai ales a artileriei sale grele. Mareșalul August von Mackensen a ordonat trupelor germano-bulgare de pe frontul dobrogean, la 2/15 septembrie 1916, să urmărească inamicul și să-l gonească dincolo de calea ferată Cernăvodă-Constanța¹⁰⁷. În acest sens, generalul A.Toșeff a dat ordin ca Diviziile 1-a și a 4-a bulgare să înainteze spre satul Cocargea, unde și-a propus să spargă frontul Armatei de Dobrogea ca apoi să încercuiască și să nimicească trupele româno-ruso-sârbe și să pună stăpânire pe calea ferată Cernăvodă-Constanța¹⁰⁸.

Divizia sârbă, cu doar 3 regimente, a ocupat poziții de apărare în jurul satului Cocargea, la dreapta ei se afla Divizia a 9-a română, la stânga ei se afla Divizia a 61-a rusă și Divizia a 19-a română¹⁰⁹. În zilele de 2/15, 3/16 și 4/17 septembrie 1916 pe front domnea acalmia dinaintea furtunii¹¹⁰. La 2/15 septembrie 1916, trupele inamice bulgaro-germane și turcești s-au apropiat de pozițiile de apărare ale Armatei de Dobrogea¹¹¹. Armata de Dobrogea a fost formată din Diviziile române 2, 5, 9, 12, 15 și 19, Brigada a 5-a cavalerie română, Diviziile 61 și 115 infanterie ruse, Divizia a 3-a cavalerie rusă și Divizia sârbă, cu 101 baterii de câmp și 3 baterii grele. Armata a III-a bulgaro-germano-turcă, era formată din Diviziile 1, 4, 6 bulgare, Brigada germană Bode, Divizia a 15-a și a 25-a turcă, Divizia 1-a

¹⁰³ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 68.

¹⁰⁴ G-ral G. A., Dabija, *op.cit.*, p. 327.

¹⁰⁵ Никола Б. Поповић, *op. cit.*, p. 96.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 70.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ G-ral G. A., Dabija, *op.cit.*, p. 327.

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 72.

cavalerie bulgară, cu 43 baterii de câmp și 11 baterii grele¹¹². Generalul A.Toșeff a dat ordinul de operații nr. 29, pentru atacul de la 4/17 septembrie 1916, cu scopul de a sparge frontul Armatei de Dobrogea și să atingă cât mai repede calea ferată Cernavodă-Medgidia¹¹³. După succesele din 5/18 septembrie 1916 generalul A.Toșeff și-a propus să spargă frontul Armatei de Dobrogea, în sectorul apărat de Divizia a 9-a română și Divizia sârbă, două divizii decimate și oboșite, iar pe restul frontului a executat acțiuni demonstrative¹¹⁴. În seara zilei de 4/17 septembrie 1916 Brigada a 2-a din Divizia 1-a bulgară, sub comanda colonelului Ţonkoff, a atacat pozițiile ocupate de ostașii regimentului 1 sârb și ostașii flancului stâng al Diviziei a 9-a română¹¹⁵. Luptele la baionetă au fost înverșunate și situația regimentului 1 sârb a devenit critică¹¹⁶. În ajutorul regimentului 1 sârb comandantul Brigăzii 1-a sârbă a trimis două companii din rezerva Diviziei de sub comanda căpitanului Danilo Nenadović, care a reușit să-i oprească pe bulgari¹¹⁷. Generalul Toșeff a recunoscut în lucrarea sa *Acțiunile Armatei a III-a bulgară în Dobrogea în anul 1916*, că „Regimentul 16 bulgar a fost complet zdrobit” în urma acestui contraatac neașteptat al sârbilor¹¹⁸.

La 5/18 septembrie 1916 artileria grea bulgară a bombardat pozițiile sârbești și a reușit să-i reducă la tăcere artileria. Infanteria sârbă a rezistat bine la focul artileriei bulgare care a distrus punctele de observație, cuiburile de mitraliere și o parte din tranșee, dar când a pornit la atac infanteria bulgară și, văzând că artileria Diviziei sârbe nu trage, voluntarii sârbi s-au retras pe ultima poziție de apărare în ordine, fără să fie urmăriți de inamic¹¹⁹. Retragerea Diviziei sârbe la 5 km nord de prima poziție de apărare nu a avut consecințe negative pentru Armata de Dobrogea pentru că frontul s-a menținut, iar Divizia sârbă era pregătită să apere pozițiile ocupate. Alături de Divizia sârbă s-a retras la nord și Divizia a 9-a română până la satul Piribeii. Generalul A. M. Zaiioncikovski a ordonat ca la 6/19 septembrie 1916 Divizia sârbă să execute un contraatac, cu scopul de a recuceri pozițiile pierdute cu o zi înainte¹²⁰. La dreapta Diviziei sârbe se afla Divizia a 9-a română, iar la stânga, Brigada a 10-a din Divizia a 5-a română¹²¹. Duelul între artileria bulgară și cea sârbă a început la ora 8 și a dovedit încă o dată superioritatea și eficiența artileriei grele bulgare. La căderea nopții, comandantul Regimentului 1 sârb a dat ordin căpitanului Panić să încerce să ajungă până la tranșeele inamice. Compania

¹¹² G-ral G. A., Dabija, *op. cit.*, p. 330.

¹¹³ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 73.

¹¹⁴ G-ral G. A., Dabija, *op. cit.*, p. 330, 331.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 332, 333.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 337.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 338.

¹¹⁸ Данило М. Пуковник Ненадовић, *Два јуриша на закључку прве битке у Добруџи у борбама Прве српске добровољачке дивизије 5-7 септембра 1916 год.*, Shtamparia Drag Gregoricha, Beograd, 1933, p. 21.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 22.

¹²⁰ Никола Б. Поповић, *op. cit.*, p. 100.

¹²¹ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, p. 76.

căpitanului Panić și o parte a Batalionului III în frunte cu căpitanul Danilo Nenadović au luat cu asalt pozițiile bulgare, cucerindu-le. La aripa dreaptă a Regimentului 1 sârb, căpitanul Toskić, comandantul Batalionului 2, a executat un asalt cu 200 voluntari și a ocupat tranșeele inamice¹²². În noaptea de 6/19-7/20 septembrie, de la Armata a III-a bulgară s-a raportat feldmareșalului Mackensen următoarea informație de la Divizia 1-a bulgară: „menținem cu mare greutate pozițiile. Nici eu, nici comandanții de brigadă nu mai avem rezerve, proiectilele sunt terminate, menținem situația cu ultimele eforturi”¹²³. Comandantul Diviziei a 4-a bulgară raporta: „Vom muri pe poziții, dar datoria mea este de a vă aduce la cunoștință că unitățile trec printr-o grea criză, încă două-trei atacuri din partea inamicului și totul va fi pierdut”¹²⁴. La 7/20 septembrie 1916, la ora 5³⁰, Regimentul 1 sârb a reocupat pozițiile părăsite, fără luptă, la 5/18 septembrie 1916. Regimentul 2 sârb, sub comanda locotenent-colonelului Milorad Matić, a trecut la atac, la ora 10.

După ce a trecut prin valea pârâului Spapunar, a început lupta cu avangarda bulgară pe coasta de nord a dealului Buiuk Mezarlik Bair și s-a apropiat la o distanță de 500-600 m de inamic. Sub un puternic foc de artilerie s-a retras, spre nord, aripa stângă a Brigăzii a 10-a române, care a creat o situație grea pentru Regimentul 2 sârb, atacat și din flanc. Deja la ora 12 regimentul 2 sârb avea pierderi mari. În acea luptă a pierit eroic locotenent-colonelul Milorad Matić, conducându-și regimentul la contraatac¹²⁵. În după-amiaza zilei de 6/19 septembrie 1916, Regimentul 2 sârb, sub comanda locotenent-colonelului Petar Radivojević, a rezistat mai multor contraatacuri bulgare¹²⁶. În cursul zilei de 6/19 septembrie 1916, la Cocargea, după nouă atacuri și contraatacuri la baionetă între Regimentul Diviziei sârbe și Diviziei a 4-a bulgare, pe câmpul de luptă au rămas aproximativ 10000 morți și răniți, între care locotenent-colonelul Milorad Matić, comandantul regimentului 2 sârb, și colonelul Ivanoff, comandantul Regimentului 35 bulgar. În amintirea voluntarilor sârbi supraviețuitori această luptă este denumită „abatorul de la Cocargea”¹²⁷.

Divizia sârbă a pierdut, la Cocargea, 24 ofițeri și 256 soldați morți, 96 ofițeri și 3 250 soldați răniți și 464 soldați dispăruți, în total 4 090 ostași scoși din luptă¹²⁸. Sacrificiul suprem al voluntarilor sârbi a oprit ofensiva bulgară pe timp de o lună. Generalul Toșeff a recunoscut virulența contraatacurile inamicului. Dacă aceste atacuri s-ar fi repetat, pe 7/20 septembrie 1916, inamicul ar fi obținut o mare victorie care l-ar fi obligat să ordone retragerea Armatei a III-a bulgare¹²⁹. Atacul

¹²² *Ibidem*, p. 77.

¹²³ Никола Б., Поповић, *op. cit.*, p. 126.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 128.

¹²⁵ Данило М. Пуковник Ненадовић, *op. cit.*, p. 7.

¹²⁶ A .N.I.C., *fond personal general Arthur Văitoianu*, dosar 22, f. 17.

¹²⁷ XXX, *Споменица прве српске добровољачке дивизије 1916-1926*, 1926, (приредио) пуковник Војин, Максимовић, Београд, 1926, p. 123

¹²⁸ Constantin, Kirîțescu, *op. cit.*, p. 212.

¹²⁹ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, p. 80.

Diviziei sârbe a continuat în dimineața zilei de 7/20 septembrie 1916, dar deja rămășițele Diviziilor 1-a și a 4-a bulgare s-au retras spre sud și voluntarii sârbi au ocupat pozițiile părăsite fără luptă, la 5/18 septembrie 1916. Armata a III-a bulgară s-a retras, la 7/20 septembrie 1916, pe linia Enigea-Chioseler-Besaul-Sofular unde a trecut la apărare cu scopul de a aștepta sosirea unor noi mari unități militare: Corpul 6 turcesc, Divizia 217 germană, artileria grea germană și câteva batalioane de marș bulgare¹³⁰. Între 8/21-17/30 septembrie 1916 „Armata a III-a bulgară abia rezista pe poziții, încercările sale spre Cobadin dau greș. Rezerve nu mai existau, Divizia a 15-a turcă era slabă de tot”, a notat generalul Văitoianu în jurnal¹³¹. Generalul Alexandru Averescu, numit fiind comandant al Armatelor de Sud, a decis să organizeze o operație ofensivă la care să participe trupele Armatei a III-a și Armata de Dobrogea, cu scopul de a-i alunga pe inamici din Dobrogea și a stabiliza frontul de sud, ca apoi grosul armatei române să fie concentrat pe frontul de nord, contra armatelor germano-austro-ungare care se apropiau de trecătorile din Munții Carpați. La 17/30 septembrie 1916 generalul Alexandru Averescu, comandantul Grupului Armatelor Sudului, a dat ordinul de operație nr. 168 prin care a dispus ca Armata de Dobrogea să treacă la ofensivă și să împingă inamicul spre sud-vest, pe direcția de înaintare a Armatei a III-a, care trebuia să forțeze Dunărea și să cadă în șpatele acestora Comandamentul Suprem român i-a pus la dispoziție generalului A. Averescu formidabila forță militară ce i s-a încredințat până atunci unui general român: 17 divizii, din care 10 divizii formau Armata de Dobrogea¹³².

De succesul operației de la Flămânda s-au legat mari speranțe, deoarece ar fi răsturnat întregul front inamic în Dobrogea, care ar fi fost eliberată și frontiera de sud ar fi fost asigurată cât timp se duceau lupte grele în nord. La 18 septembrie/1 octombrie 1916, artileria Armatei de Dobrogea începea o canonadă puternică. Ofensiva Armatei de Dobrogea s-a lovit de puternica rezistență a trupelor Armatei a III-a bulgare¹³³. Trupele bulgare și turcești au respins atacul Diviziei a 61-a ruse și au ocupat, la 18 septembrie/1 octombrie 1916, satul Amzacea. La 19 septembrie/2 octombrie 1916 comandamentul Diviziei sârbe a primit ordin de la generalul Zaioncikovski să recucerească satul Amzacea și înălțimile din raionul Amzacea-Karakivi. La dreapta Diviziei sârbe se afla Divizia a 61-a rusă, iar la stânga, Divizia a 19-a română. Timpul nefavorabil nu a permis unităților sârbe, române și ruse să-și îndeplinească misiunile stabilite pentru ziua de 19 septembrie/2 octombrie 1916. La 20 septembrie/3 octombrie 1916 Regimentul I sârb, în colaborare cu Divizia a 19-a română, a trecut la atac. Împreună au pătruns, la lăsarea întunericii, în satul Amzacea, Regimentul 1 sârb și subunități ale Diviziei a 19-a română. Atunci a izbucnit o dezordine totală, mai ales că la marginea de vest a Amzacei au rămas grupuri izolate de turci¹³⁴. Ca să evite un dezastru, comandanții sârbi și români și-au retras ostașii din satul Amzacea.

¹³⁰ M., Марковић, *op. cit.*, p. 27.

¹³¹ A.N.I.C., *fond personal general Arthur Văitoianu*, dosar 5, f. 4.

¹³² G-ral G. A., Dabija, *op. cit.*, p. 341.

¹³³ Petre, Otu, 2005, *Mareșalul Averescu, militarul, omul politic, legenda*, p. 144.

¹³⁴ Constantin, Kirițescu, *op. cit.*, p. 218.

În cursul zilei de 20 septembrie/3 octombrie 1916 Divizia a 25-a turcească a pierdut 2 baterii de câmp cu tragere rapidă și 2557 oameni¹³⁵. Generalul Toșeff scrie despre înfrângerea Diviziei a 25-a turcă spunând că a provocat a treia criză a Armatei a III-a bulgare, înfăptuită, ca și celelalte două crize, de către Divizia sârbă. La 21 septembrie/4 octombrie 1916 luptele între Divizia sârbă și Divizia a 25-a turcă au continuat. Retragerea Diviziei a 19-a română până la satul Topraisar și slaba activitate a Diviziei a 5-a română spre satul Perveli, au obligat Divizia sârbă să se retragă pe înălțimile de la Balabanar și Cerchez Iuk Bair¹³⁶. Operațiunea de la Flământa s-a încheiat cu un eșec, la 21 septembrie/4 octombrie 1916, prin retragerea trupelor române pe malul românesc al Dunării și transferul lor pe frontul din Transilvania. Deși ofensiva Armatei de Dobrogea nu mai avea sorți de izbândă, generalul Zaionciovski a ordonat continuarea ofensivei. Divizia sârbă a primit ordin ca, în colaborare cu Brigada a 19-a română, care i-a fost atașată, să recucerească satul Amzacea și înălțimile la sud de Amzacea. Colonelul Stevan Hادیć a încercat să colaboreze și cu Divizia a 19-a pentru îndeplinirea ordinului primit de la generalul Zaionciovski, dar aflând că această divizie nu mai era capabilă de niciun fel de acțiune, a organizat atacul cu forțele de care dispunea.

Voluntarii sârbi, în strânsă colaborare cu ostașii Brigăzii a 19-a române atașată diviziei I-a sârbă, au luptat cu succes contra unităților turco-bulgare din jurul satului Amzacea, la 5/18 și 6/19 octombrie 1916¹³⁷. Cu aceste lupte s-a încheiat ofensiva Armatei de Dobrogea și a doua bătălie în Dobrogea. Armata de Dobrogea nu a reușit să înfrângă trupele bulgaro-germano-turcești, dar nici grupul de armată Mackensen nu a reușit să spargă frontul Armatei de Dobrogea și să cucerească Constanța și calea ferată Cernavodă-Medgidia-Constanța. Cele două armate au trecut la defensivă, în așteptarea întăririlor ce le-au fost trimise de pe alte fronturi. După încheierea bătăliei, generalul A. M., Zaionciovski i-a criticat pe comandanții de divizii pentru modul cum și-au condus unitățile în cursul celor șase zile de luptă. Prima dată el l-a criticat pe colonelul Stevan Hادیć și Divizia sârbă „pentru acțiunea fără vlagă pe care nu am așteptat-o de la o divizie atât de strălucită”¹³⁸. Generalul A.M., Zaionciovski avea dreptate, pentru că în această bătălie s-a manifestat grija comandanților de regimente și batalioane sârbe pentru evitarea pierderilor inutile provocate uneori de retragerea neanunțată a vecinilor ruși și români sub presiunea infanteriei și mai ales a artileriei inamice. Divizia sârbă a pierdut în timpul luptelor de la Amzacea și Edilkioi 5 ofițeri și 110 soldați morți, 26 ofițeri și 701 soldați răniți și 178 soldați dispăruți, în total 1020 oameni scoși din luptă¹³⁹.

Liniștea prevestitoare de furtună s-a așezat pe frontul dobrogean între 24 septembrie/7 octombrie-6/19 octombrie 1916. Proiectul generalului Toșeff de

¹³⁵ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, p. 89.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 96.

¹³⁷ XXX, *Споменица ...*, p. 125.

¹³⁸ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 100.

¹³⁹ Никола Б., Поповић, *op. cit.*, p. 132.

atac asupra liniei Rasova-Cobadin-Topraisar-Tuzla a fost prezentat mareșalului Mackensen, la 26 septembrie/9 octombrie 1916. Mareșalul Mackensen a aprobat planul generalului Toșeff, dar a cerut ca centrul de greutate al ofensivei să fie deplasat la est de calea ferată Bazargic-Medgidia, în direcția Topraisarului. „Mișcarea trupelor bulgaro-germane-turcești a început imediat și nu a fost neliștită de loc de Armata de Dobrogea”, a scris generalul G.A.Dabija¹⁴⁰. Pentru că nu a sosit la timp artileria grea germană și Divizia a 217-a germană, atacul a fost amânat pe 6/19 octombrie 1916. Deoarece nu avea încredere în generalul Toșeff, mareșalul Mackensen i-a încredințat generalului Kantargieff sarcina de a conduce Grupa de est a armatelor germană și bulgară.

Atacul principal urma să-l dea Grupa de Est, formată din Divizia a 217-a germană, Brigada germană Bode, Divizia de cavalerie bulgară, întărită cu infanterie, 2 regimente de artilerie grea și artileria grea germană. În fața acestei forțe impresionante s-au aflat Diviziile a 9-a și a 19-a române, două divizii decimate și greu încercate în luptele anterioare¹⁴¹. În fața Diviziei sârbe s-a aflat, la 3/16 octombrie 1916, Divizia mixtă bulgară formată din rămășițele Diviziei a 6-a și regimentele 8, 11 și 16. Divizia sârbă a avut, la 5/18 octombrie 1916, un efectiv de aproximativ 6 000 ostași cu 44 mitraliere și o slabă artilerie¹⁴². Sectorul Topraisar, unde și-a propus mareșalul Mackensen să spargă frontul Armatei de Dobrogea, a fost apărat de Divizia a 19-a română, atacată de Divizia a 217-a germană. Ca să împiedice Divizia sârbă să ajute Divizia a 19-a, Divizia mixtă bulgară a atacat, la 3/19 octombrie 1916, pozițiile Diviziei sârbe, dar bulgarii au fost întâmpinați cu foc puternic de artilerie și infanterie care au țintuit-o pe loc la 500-600 m în fața tranșelor sârbe¹⁴³. Un regiment al Diviziei 217 germane a atacat flancul drept al Diviziei a 19-a române, la ora 15 și deja la ora 16 acesta a cedat și s-a retras până la satul Topraisar, fapt care a pus în pericol aripa stângă a Diviziei sârbe care a fost obligată să se retragă sub focul infanteriei și artileriei germane și bulgare¹⁴⁴.

La 7/20 octombrie 1916 germanii și bulgarii au continuat ofensiva. Divizia mixtă bulgară a primit sarcina de a zdrobi Divizia sârbă, care, din această zi, făcea parte din grupul generalului Pavlov, format din Divizia sârbă, Divizia a 61-a rusă, Divizia a 9-a și Divizia a 19-a română. Divizia sârbă a ocupat poziții de apărare între Divizia a 61-a rusă și Divizia a 19-a română. Divizia a 19-a română a rezistat atacurilor repetate ale Diviziei 217 germane, dar Divizia a 9-a română a fost obligată de atacul Diviziei de cavalerie bulgare să se retragă până la Murta Mare. În schimb, trupele bulgare au obținut un succes neașteptat pe frontul de la vest de calea ferată Caraomer-Medgidia unde au fost înfrânte diviziile române și ruse, obligate să se retragă spre nord¹⁴⁵. Acest succes l-a încurajat pe mareșalul

¹⁴⁰ G-ral G. A., Dabija, *op. cit.*, p. 427.

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² *Ibidem*, p. 429.

¹⁴³ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 107.

¹⁴⁴ *Ibidem.*

¹⁴⁵ *Ibidem.*

Mackensen să ordone ca la 8/21 octombrie 1916 Divizia mixtă și Divizia 217 să atace Divizia sârbă și Divizia a 19-a română, iar Divizia de cavalerie bulgară a atacat energic Divizia a 9-a¹⁴⁶. Retragerea Diviziei a 9-a română de-a lungul țărmului Mării Negre spre Constanța, urmărită de cavaleria bulgară, a creat mari dificultăți Diviziei a 19-a română care a rămas cu flancul drept descoperit.

După retragerea Diviziei a 9-a spre nord, colonelul Scărișoreanu a trimis rezervele diviziei a 19-a să umple golul în flanc. C., Kirițescu a scris despre acest eveniment: „Lipsită de orice rezervă, bombardată din ce în ce mai puternic în spate, Divizia a 19-a evacuează poziția și începe, la ora 1³⁰ după-amiază o retragere penibilă în care regimentul 40, în special, a suferit mari pierderi”¹⁴⁷. Deși colonelul Scărișoreanu, comandantul Diviziei a 19-a române, era decis să nu se retragă ca să nu creeze greutăți Diviziei sârbești, a fost obligat să ordone retragerea pentru că nu putea rezista atacului conjugat al Diviziei 217 germane și Diviziei de cavalerie bulgară. Până la căderea nopții Divizia sârbă s-a apărat cu succes, dar sub protecția întunericului s-a retras pe linia cota 107-satul Osmanfaka și a luat legătura cu Divizia a 19-a română și Divizia a 61-a rusă¹⁴⁸. (Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, стр.110/Iovanovich, Ilija, Raikovich, Stevan, Ribar, Veliko, 1954, *op. cit.*, str. 110) S-au încheiat luptele de la Enge Mahala, în care Divizia sârbă a fost obligată să se retragă spre nord ca să nu fie încercuită, după ce diviziile aliate vecine ruse și române s-au retras și i-au pus în pericol pe voluntarii sârbi. Capacitatea de luptă a regimentelor sârbe a scăzut pe măsură ce voluntarii constatau că, indiferent cât de mult se străduiesc și se sacrifică ei pentru înfrângerea dușmanului comun, aliații se retrag spre nord, uneori fără să opună rezistență pe măsura posibilităților lor. Semnificativ, în acest sens, a fost raportul comandantului Brigăzii 1-a sârbe către colonelului Stevan Hادیć că „Brigada 1-a nu mai este în stare să-și îndeplinească sarcinile din cauza epuizării fizice”¹⁴⁹.

Teama de a nu fi încercuiți și luați prizonieri îi obliga pe ostașii Diviziei sârbe să lupte din răzputeri. La 9/22 octombrie 1916 regimentul 2 al Diviziei mixte bulgare a atacat pozițiile Diviziei sârbe, dar a fost respins de focul infanteriei și artileriei sârbe. Retragerea aripii drepte a Diviziei a 19-a română în dezordine a provocat retragerea întregii divizii la nord de Murfatlar, în spatele Diviziei sârbe. Cavaleria bulgară a înfrânt Divizia a 9-a română și a intrat în Constanța, de unde generalul Pavlov a fugit în ultima clipă. Divizia sârbă s-a retras luptând spre calea ferată Cernavodă-Constanța, la 10/23 octombrie, urmărită fără energie de către Divizia a 217-a germană¹⁵⁰. Înfrânte, trupele române și ruse s-au retras spre nordul Dobrogei, pentru că diviziile române au fost relocalate în Muntenia, iar diviziile ruse s-au retras spre Dunăre pentru refacere: „Diviziile române și ruse se dizolvă cu

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 109.

¹⁴⁷ Constantin Kirițescu, *op cit.*, vol II, p. 233.

¹⁴⁸ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, стр. 110.

¹⁴⁹ *Ibidem*, стр.112/ str. 112.

¹⁵⁰ G-ral G.A., Dabija, *op. cit.*, p. 442

total în afară de Divizia a 19-a a generalului Scărișoreanu și Divizia sârbă, care mai păstrează disciplina, restul aruncă armele și, în dezordine, se îndreaptă, românii spre Măcin și rușii spre Isaccea.”, a notat generalul G.A., Dabija¹⁵¹. Despre ultimele lupte pe linia întărită Cernavodă-Constanța ziarul *Universul* își informa cititorii că:

Divizia de voluntari sârbi a susținut o luptă extrem de violentă cu trei divizii vrăjmașe care aproape izbitură să o încercuiască. O divizie de cavalerie o ataca la centru și alte două divizii bulgaro-germane, pe flancuri. Sârbii ar fi trebuit să se predea sau să moară cu armele în mână. Ei preferau să moară cu arma în mână. Divizia de cavalerie bulgară, prinsă în focurile neîncetate ale artileriei și atacați la baionetă, a trebuit să se retragă. Divizia sârbă, presată de cele două divizii de infanterie germano-bulgare, reuși să-și croiască drum cu baioneta, suferind pierderi mari. La rândul său, inamicul suferi pierderi atât de grele încât îi fu cu neputință să împiedice retragerea rămășițelor diviziei sârbe¹⁵².

Serviciul de aprovizionare a Diviziei sârbe s-a rătăcit în urma atacului cavaleriei bulgare la nord de calea ferată Cernavodă-Constanța astfel că voluntarii sârbi nu au primit în zilele următoare hrană, nici muniția necesară¹⁵³.

Orașul Cernavodă a fost cucerit de către inamic, la 12/25 octombrie. Cu aceasta, obiectivul principal urmărit de mareșalul Mackensen a fost atins, adică a fost cucerită calea ferată care lega România de Marea Neagră și s-au creat condiții pentru trecerea Dunării spre Câmpia Română¹⁵⁴. Divizia sârbă încă mai rătăcea prin județul Tulcea fără nicio legătură cu diviziile aliate, dar primea ordine de la generalul Pavlov să ocupe poziții de luptă ca să oprească cavaleria bulgară¹⁵⁵. La 12/25 octombrie 1916 Brigada 1-a sârbă s-a redus la 510 puști, mulți voluntari au rămas în urmă, oboșiți și flămânzi. Divizia sârbă a continuat să se retragă spre nord, la 13/26 octombrie, și a ajuns la Satul Nou, de unde colonelul Stevan Hadjić a raportat generalului A. M. Zaioncikovski că dorea să regrupeze Divizia sârbă la Isaccea. Dimineața la ora 7 în 14/27 octombrie 1916 la Isaccea au ajuns comandamentul Diviziei sârbe și aproximativ 700 ofițeri și soldați. În timpul luptelor de la Edikioi, Enge Mahala și în timpul retragerii spre Isaccea și Măcin, Divizia sârbă a înregistrat următoarele pierderi: 3 ofițeri și 125 soldați morți, 44 ofițeri și 791 soldați răniți, 472 soldați dispăruți, în total 1435 oameni scoși din luptă. Ofensiva armatei bulgaro-germane a fost oprită, la 12/25 octombrie 1916, din ordinul mareșalului August von Mackensen. „După două luni de luptă, armata lui Mackensen a luat 513 ofițeri și 37 600 soldați români și ruși prizonieri, 170 tunuri din care 38 grele și 170 mitraliere, mult material de război și depozitele pline cu hrană și alte bunuri din portul Constanța”, a apreciat generalul G.A. Dabija¹⁵⁶. La 13/26 octombrie

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² „Universul”, București, an XXXIV, nr. 309, 7/20 noiembrie 1916, p. 1.

¹⁵³ Илија, Јовановић, Стеван, Рајковић, Вељко, Рибар, *op. cit.*, стр. 115

¹⁵⁴ *Ibidem*, стр. 116

¹⁵⁵ G-ral G.A., Dabija, *op. cit.*, p. 445.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 446.

1916 mareșalul Mackensen a dat ordinul nr.1 115 prin care lăsa Armatei a III-a, formată din Divizia a 4-a, Divizia mixtă și cea de cavalerie, împreună cu artileria grea bulgară, sarcina să cucerească nordul Dobrogei. Restul trupelor au fost retrase în nordul Bulgariei, de unde au trecut apoi Dunărea și au participat la ofensiva spre București¹⁵⁷. Armata de Dobrogea a fost transformată în Armata de Dunăre, formată doar din divizii ruse, după ce diviziile românești au fost retrase pe frontul din Muntenia¹⁵⁸.

Conform ordinului generalului Saharov, comandantul Armatei de Dunăre, Divizia sârbă s-a concentrat, la 20 octombrie/2 noiembrie 1916, la Ismail. Divizia sârbă a avut unefectiv de 331 ofițeri și 8 046 subofițeri și soldați, număr care creștea pe măsură ce se întorceau convalescenții și răătăciții¹⁵⁹. În Dobrogea luptele între Armata a III-a bulgară și Armata de Dunăreau continuat până la 23 decembrie 1916/5 ianuarie 1917, când ultimele trupe ruse au trecut Dunărea. Dobrogea a fost cucerită de bulgari, cu excepția Deltei Dunării și a devenit o problemă greu de soluționat mai târziu, la Conferința de pace de la Paris, în anul 1919.

C. Kirițescu a scris, cu privire la voluntarii sârbi că: „Ei vor constui elementul de elită al ajutorului rusesc”¹⁶⁰. Colaborarea militară româno-sârbă în Dobrogea a fost încă o pagină glorioasă a luptei celor două popoare vecine și prietene împotriva inamicilor. Divizia sârbă a intrat în luptă cu 509 ofițeri și 16 057 subofițeri și soldați la care s-au adăugat alți 46 ofițeri și 2 400 de soldați trimiși de la Odessa pentru completarea efectivelor regimentelor greu încercate în luptă. Divizia sârbă a pierdut pe câmpul de luptă 42 ofițeri și 713 soldați morți, 1 321 soldați dispăruți, 202 ofițeri și 6 261 soldați răniți, în total 8539 oameni scoși din luptă¹⁶¹. La 10 ani după campania militară din Dobrogea, la Medgidia a fost ridicat un obelisc sub care au fost depuse rămășițele eroilor sârbi, croați, sloveni, cehi și slovaci care s-au jertfit pentru apărarea României atacată de dușmanii comuni și au contribuit la eliberarea popoarelor lor de sub jugul austro-ungar. Jertfa lor nu a fost zadarnică pentru că au contribuit la oprirea timp de două luni trupele bulgaro-germano-turcești care s-ar fi putut revărsa asupra Munteniei. S-a dovedit, încă o dată, că pe fronturile de la Salonic și cel românesc doar armatele română și sârbă au luptat urmărind un scop comun, eliberarea teritoriului național și a conaționalilor subjugați de Austro-Ungaria. La mijlocul lunii decembrie 1916 se încheia și campania de toamnă pe frontul românesc. Generalul Erich von Ludendorf a constatat cu stupeoare că armata rusă nu a intervenit deloc în timpul luptelor din Muntenia. El a scris în memoriile sale:

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 450.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ *Споменица прве српске добровољачке дивизије 1916-1926*, Просвета А. Д., Београд, 1926, приредио пуковник Максимовић, Војин, р. 235.

¹⁶⁰ Constantin Kirițescu, *op. cit.* p. 212.

¹⁶¹ Илија Јовановић, Стеван Рајковић, Вељко Рибар, *op. cit.*, p. 121.

Nu se pot explica motivele care-i făceau pe ruși să-i lase pe români să fie bătuți, abandonându-i în toate luptele. Rușii ar fi putut prea bine să fi luat parte la luptele din Muntenia. Numai acest fapt ne-a putut da victoria, ca să terminăm campania, să atingem linia Dunăre-Siret-Trotuș”. El a recunoscut că, „starea în care ne aflam și anotimpul ne siliră să încheiem campania. Bătuserăm armata română, dar nu putuserăm să o nimicim”¹⁶².

S-a observat că ambele armate au fost lăsate fără sprijin, din partea Marilor Aliați, când le-a fost mai greu, dar, deși au fost înfrânte, ele au continuat lupta pentru eliberare și realizarea obiectivelor lor de război.

Ambele armate au fost dependente de Marii Aliați în ceea ce privește aprovizionarea cu arme și muniții, fapt care le împiedica să lupte cu succes contra unui inamic mai numeros și dotat mult mai bine cu armament, muniție și mai ales cu artilerie grea. Campania din toamna anului 1916 nu s-a putut termina altfel pentru că Marii Aliați au avut interesele și problemele lor, astfel încât România și Serbia au suferit înfrângeri, dar au continuat lupta pentru idealurile lor naționale.

¹⁶² G-ral Erich, von Ludendorff, *op. cit.*, p. 359.

O EVALUARE ASUPRA DICTATURII MAREȘALULUI ION ANTONESCU (1940-1944)

Florin IORDĂCHIȚĂ*

OVERVIEW OF THE DICTATORSHIP OF MARSHAL ION ANTONESCU (1940-1944) (Abstract)

Ion Antonescu took over full power in September 1940, with the crucial help of Germany, forcing king Carol II to leave the country.

The most important decision of Antonescu in 1940 was to join the Axis Berlin-Roma-Tokyo, in November 1940. This was the only way for Romania, which was also extremely important for German war machinery because it had the largest oil reserves in Europe outside the Soviet Union. The German Wehrmacht could not continue the war without securing the vital oil area of Prahova Valley.

The main purpose of Antonescu was to restore the crippled borders of Romania. The next critical decision for the Romanian dictator was to join German forces in the invasion of the Soviet Union in June 1941. The Romanian army sustained heavy loses during the campaign of 1941, especially because the lack of modern artillery, tanks and aviation. The most controversial decision of Antonescu was to continue the war against the Soviet Army beyond the river Nistru. The leaders of opposition, like Iuliu Maniu and Dinu Brătianu, were outraged by this decision, and sent many written protests against what they considered a huge mistake.

Antonescu was convinced by Hitler's cunning delusion that after the victorious war against the bolshevism, Romania would reunite with the Northern Transilvania, taken by Hungary. Similarly, Hitler secretly promised Hungarian leaders the Southern Transilvania, forcing them to increase the economic and military war effort against the Soviet Union.

Another fatal decision of Antonescu was to start the persecution of the Romanian Jews, especially by evacuating them from Basarabia and Bucovina to the East of Nistru river. The Holocaust in Romania had a dire impact: around 200,000 Jews were murdered by Romanian authorities, even if Antonescu refused to sent all the Romanian Jews to the death camp of Belzec.

In December 1941 Antonescu decided to sent a huge number of Romanian troops deep into the Russian territory, to help the German Army in the 1942

* Profesor doctor, Colegiul Tehnic „Anghel Saligny”, Roșiorii de Vede, jud. Teleorman; președinte al filialei Teleorman a Societății de Științe Istorice din România.

campaign. The result of this insanely decision was the worst military catastrophe in Romanian history: the battle of Stalingrad, where almost 200,000 Romanian soldiers were killed, wounded and captured. In 1943 Antonescu refused to sent new troops on the Eastern Front. In August 1944 Antonescu still refused to end the war against the Allies. Thus he was arrested by king Mihai I and Romania stopped the war against Soviet Union and its allies.

Keywords: Antonescu, Hitler, Soviet Union, war, communism, Holocaust.

Mareșalul Ion Antonescu reprezintă, probabil, cea mai controversată personalitate din întreaga istorie a românilor, suscitând cele mai diverse și contradictorii aprecieri, acoperind toată gama de la «salvator al neamului» la «criminal de război». Explicația acestei controverse a contemporanilor și, apoi, a istoricilor asupra persoanei și politicii mareșalului se datorează în bună măsură faptului că guvernarea sa (5 sept.1940 – 23 aug.1944) s-a suprapus cu una din cele mai periculoase, complexe și imprevizibile perioade din trecutul României, când statul și chiar poporul român mergeau realmente pe muchia dintre supraviețuire și anihilare, când alte state și popoare din preajma României – ca polonezii, balticii, grecii, cehii, etc.– dispăreau înghițite de cei doi coloși totalitari, Germania hitleristă și Uniunea Sovietică stalinistă¹.

Preluarea puterii de către generalul Ion Antonescu (septembrie 1940)

Cedarea Basarabiei, Bucovinei de Nord și a Nordului Transilvaniei a discreditat profund regimul lui Carol al II-lea, dar nu a atras automat și prăbușirea sa. Regele avea o ambiție devoratoare de a rămâne în fruntea statului, o parte din cadrele superioare ale armatei – oameni promovați de suveran de-a lungul anilor – îi erau încă fideli, iar opoziția tradițională, reprezentată de nucleele PNT-ului și PNL-ului, era prea slabă pentru a organiza detronarea lui Carol al II-lea.

¹ Dintre numeroasele lucrări și surse consacrate guvernării mareșalului Ion Antonescu recomandăm: Gheorghe Magherescu, *Adevărul despre Mareșalul Antonescu*, București, Editura Păunescu, 1991; *Antonescu-Hitler. Corespondență și întâlniri inedite (1940-1944)*, ed. Vasile Arimia, Ion Ardeleanu, Ștefan Lache, București, Editura Cozia, vol.I-II, 1991; Gheorghe Barbul, *Memorial Antonescu. Al treilea om al Axei*, Iași, Institutul European, 1992; Florin Constantiniu, Alesandru Duțu, Mihai Reteagan, *România în război (1941-1945). Un destin istoric*, București, Editura Militară, 1995; Generalul Ion Gheorghe, *Un dictator nefericit. Calea României către statul satelit*, București, Editura Machiavelli, 1996; Marcel-Dumitru Ciucă, *Procesul Mareșalului Antonescu. Documente*, București, Editura Saeculum, vol.I-III, 1995-1998; Constantin Pantazi, *Cu Mareșalul până la moarte. Memorii*, București, Editura Publiferom, 1999; Dennis Deletant, *Aliatul uitat al lui Hitler. Ion Antonescu și regimul său (1940-1944)*, București, Editura Humanitas, 2008; *Istoria Românilor*, vol.X, *România în anii 1940-1947*, (coord. Dinu C. Giurescu), București, Editura Enciclopedică, 2008; *Stenogramele Ședințelor Consiliului de Miniștri. Guvernarea Ion Antonescu*, București, Arhivele Naționale ale României, vol.I-XI, 1997-2007.

În acest context a survenit decizia conducerii Reichului hitlerist de a impune în fruntea României o persoană de încredere, care să alinieze țara noastră intereselor economice, politice și militare ale Germaniei naziste. Hitler nu avea nici o încredere în Carol al II-lea, de aceea avea nevoie de îndepărtarea acestuia de la putere și înlocuirea sa cu o personalitate care să asigure ordinea și disciplina. România, cu valea Prahovei, reprezenta cea mai importantă zonă petrolieră din Europa din afara spațiului sovietic! Wehrmachtul, bazat pe tancurile și avioanele care consumau cantități uriașe de benzină, nu își putea desfășura operațiunile fără aprovizionarea ritmică și sigură cu petrolul românesc. Fie România trebuia să fie ocupată direct de Germania, fie urma să îi devină un satelit! Preferabilă pentru Hitler era a doua variantă, căci scutea Germania de a menține în România o uriașă armată de ocupație. Iar în ecuația geopolitică din Estul Europei intervenea cealaltă mare putere, Uniunea Sovietică, care avea pretenții hegemonice în zona România-Balcani-Strâmțori. O confruntare decisivă germano-rusă era țelul suprem al lui Hitler, formulat încă din 1925, în *Mein Kampf*. Pentru aceasta era necesară cooperarea armatei române, ceea ce era exclus în cazul ocupării României și a desființării sale ca stat suveran. Până la declanșarea războiului dintre cele două mari puteri, Uniunea Sovietică nu trebuia provocată prin ocuparea directă a României de către Reich, fapt ce ar fi iritat excesiv conducerea de la Kremlin.

În general, viziunea lui Hitler asupra țărilor din sud-estul Europei era ca acestea să rămână în afara războiului purtat de Reich contra Poloniei și Uniunii Sovietice (în Est) sau a Marii Britanii și Franței (în Vest). Aceste țări mici și mijlocii din sud-estul Europei, precum Ungaria, România, Iugoslavia sau Grecia, trebuiau să aprovizioneze Germania cu materii prime vitale pentru derularea războiului: petrol, cereale, lemn, animale și minerale. De aceea, ele trebuiau să devină sateliți ai Germaniei, dar să nu se implice în război, tocmai pentru că rolul lor esențial era unul economic, nu militar.

Iată așadar rațiunile pentru care Hitler căuta în vara lui 1940 să aducă România în orbita sa printr-o mutare pe cât de simplă, pe atât de decisivă: înlocuirea regelui Carol al II-lea cu un general care să se bucure de încrederea armatei române și care să fie dispus la o colaborare strânsă cu Reichul.

Cedarea Basarabiei și a Nordului Bucovinei de la sfârșitul lunii iunie 1940 a produs o criză profundă în opinia publică din România. În acest context de discreditare a regimului regelui Carol al II-lea, figura generalului Ion Antonescu s-a impus în prim plan, ca un om incoruptibil, patriot, adversar implacabil al regelui și a camarilei sale și virtual premier – capabil să restabilească ordinea și moralul țării. Regele l-a perceput imediat pe general ca un potențial pericol la adresa tronului său (sau cel puțin a puterilor sale discreționare) și, foarte probabil, s-a decis să îl lichideze! Carol al II-lea nu era omul care să dea înapoi de la o astfel de soluție – o demonstrase îndestul în privința raporturilor sale cu Legiunea: era capabil să calce pe cadavre ca să își păstreze puterea. Norocul generalului Antonescu a fost faptul că el deja intrase în vizorul ministrului german la București,

Wilhelm Fabricius, fiind considerat un posibil urmaș al regelui la conducerea țării, pe care să o alinieze la politica Axei².

La sfârșitul lunii august Antonescu a părăsit mânăstirea Bistrița din Vâlcea, unde se afla în domiciliu forțat și a pornit spre București. La 3 septembrie 1940, primind diferite sugestii de soluționare a crizei politice, regele s-a decis să încredințeze puterea generalului Antonescu, dușmanul său implacabil, pe care l-a însărcinat a doua zi cu formarea guvernului. Antonescu i-a cerut însă pe 5 septembrie puteri discreționare regelui. Era împins spre această cale nu numai de dorința sa personală de putere, dar și de Fabricius, care dorea înlăturarea regelui Carol. Mai mult, Antonescu primea din toate părțile – și de la germani, și de la Iuliu Maniu, și de la liberali – îndemnul de a-l obliga pe rege să abdice.

În final, în zorii zilei de 6 septembrie, după un moment de mare tensiune, în care Carol a încercat, din nou, lichidarea fizică a generalului, Antonescu obținea abdicarea acestuia. Curând, regele și câțiva acoliți părăseau țara, urmăriți până la graniță de un detașament de legionari care urmărea asasinarea sa.

Prima acțiune importantă a noului conducător a fost să execute clauzele Dictatului de la Viena, adică să evacueze oficial Nordul Transilvaniei³.

Problema aderării la Axa Berlin – Roma – Tokyo

Hotărârea lui Antonescu de aderare la Pactul Tripartit din noiembrie 1940 nu a întâmpinat o opoziție serioasă în rândul societății românești⁴. Era și un moment

² Fără intervenția promptă a lui Fabricius și a lui H. Neubacher, care l-au avertizat pe Carol al II-lea să nu îl lichideze pe Antonescu, foarte probabil că acesta ar fi avut soarta lui C.Z. Codreanu! De aceea, când Antonescu a fost arestat la 9 iulie din ordinul regelui, cu scopul de a-l executa, Fabricius a intervenit prompt, avertizându-l pe suveran că un astfel de gest ar fi produs la Berlin o impresie foarte negativă. Ca atare Carol al II-lea, intimidat, s-a mulțumit doar să-l plaseze pe general sub arest, la mânăstirea Bistrița, din nordul Olteniei. Fabricius a păstrat legătura cu Antonescu în vara celui an, ba chiar a inițiat o serie de tratative cu generalul pentru a trasa principiile de bază ale unei viitoare colaborări. Faptul că s-a intrat în detalii în cursul negocierilor arată cât de serios privea diplomatul nazist perspectiva preluării conducerii României de către generalul deocamdată captiv. Mai târziu, Antonescu avea să se refere în mod repetat la sprijinul crucial oferit de Fabricius în vara anului 1940, atât în ceea ce privea protecția față de intențiile sumbre ale regelui față de persoana sa, cât și susținerea în vederea preluării puterii absolute și a înlăturării regelui Carol al II-lea. Vezi Andreas Hillgruber, *Hitler, Regele Carol și Mareșalul Antonescu*, București, Editura Humanitas, 1994, p. 110. 111. În ședința de guvern din 27 sept. 1940, Antonescu recunoștea: „M-a ajutat d.Fabricius enorm la lovitura de Stat. Dacă nu făcea așa, eu eram omorât și Carol era pe tron” (*Stenogramele...*, vol. I, p. 114).

³ În iunie 1940 Antonescu era de părere că armata română trebuia să lupte împotriva Uniunii Sovietice și să nu cedeze Basarabia. Acum însă, aflat într-o situație similară cu a regelui din iunie 1940, a adoptat exact soluția acestuia: cedarea fără luptă. Era limpede pentru el că preluarea puterii era imposibilă fără a se supune acestui imperativ al Germaniei și era conștient că lupta armată se putea sfârși tragic din cauza situației în care se găsea armata, complet nepregătită după un deceniu de deturare a fondurilor destinate înzestrării ei de către rege și camarila sa. La 1 septembrie 1940 Antonescu îi spunea lui Valer Pop că nu se putea rezista militar „deoarece el cunoștea mai bine decât oricine dezorganizarea morală și materială a armatei și știe că în cazul unui conflict armat s-ar fi expus unei debandade umiltoare” (Valeriu Pop, *Amintiri politice (1936-1945)*, București, Ed. Vastala, 1999, p. 104).

extrem de periculos pentru România, când însăși existența sa ca stat era pusă sub semnul întrebării. Cele trei pierderi teritoriale din vara anului 1940 nu însemnau și sfârșitul pretențiilor teritoriale ale vecinilor noștri, Uniunea Sovietică, Ungaria și Bulgaria.

Ion Antonescu a luat singura decizie rațională din acel moment, acela de a se alătura Axei Berlin-Roma-Tokyo. Avea oare de ales România o altă cale? Comparația cu țările din Estul Europei este utilă. Bulgaria, spre exemplu, a putut amâna aderarea la Pactul Tripartit până la 1 martie 1941, dar nu a participat la războiul antisovietic. Finlanda nu a aderat niciodată la Pact, deși s-a implicat în războiul contra URSS. Dar aceste țări aveau un avantaj geografic comparativ cu România: nu reprezentau un spațiu pentru lansarea de către Wehrmacht a operațiunii „Barbarossa” (invadarea URSS) și nu posedau materii prime vitale precum petrolul românesc. Hitler trebuia să fie absolut sigur de fidelitatea României, atât pentru protejarea perimetrului petrolier din Valea Prahovei (de care a fost realmente obsedat din momentul declanșării războiului și până la moartea sa), cât și pentru asigurarea unei lansări de succes a flancului sudic al armatei sale de invazie contra Uniunii Sovietice. Mai ales că, în concepția lui Hitler, frontul din Ucraina reprezenta un sector de înaltă prioritate în războiul antisovietic, mai important decât însăși cucerirea Moscovei!

Toate aceste considerente făceau complet inacceptabil pentru Hitler scenariul în care România refuza să se alinieze ferm intereselor strategice ale Reichului său, prin aderarea la Pactul Tripartit. Führerul nu a presat Finlanda să facă același lucru, știind că oricum avea asigurată cooperarea armatei finlandeze contra Uniunii Sovietice. Ocuparea directă a Norvegiei îi asigura securitatea fluxului de fier suedez, la fel de vital pentru mașinăria sa de război ca și petrolul românesc, cromul iugoslav sau bauxita maghiară. Cât despre Bulgaria, Hitler s-a mulțumit cu aderarea sa la Pact și exploatarea resurselor sale economice (ca și a poziției geo-strategice importante în asigurarea controlului asupra Peninsulei Balcanice), fără a o forța să trimită trupe pe Frontul de Est. În plus, Bulgaria putea fi folosită ca un mijloc de presiune contra României sau Iugoslaviei, în caz de ezitare a acestor țări de a răspunde pe deplin solicitărilor Germaniei naziste.

Cazul Iugoslaviei este elocvent pentru situația unei țări răsăritene care a refuzat supunerea față de voința lui Hitler. Deși această țară a acceptat – după îndelungate presiuni ale naziștilor – să adere la Pactul Tripartit în martie 1941, o lovitură de stat a retras țara din această legătură cu Reichul, la numai câteva zile de

⁴ Cu excepția unui protest scris al lui C.I.C. Brătianu, care nu avea cum să schimbe opiniile lui Antonescu. De altfel, Brătianu nu putea formula o alternativă realistă la aderarea României la Pactul Tripartit. Despre divergențele de opinii între Ion Antonescu și cei doi lideri ai partidelor istorice vezi Mareșal Ion Antonescu, *Epistolarul Infernului*, București, Editura. Viitorul Românesc, 1993; Ion Calafeteanu (ed.), *Iuliu Maniu-Ion Antonescu. Opinii și confruntări politice (1940-1944)*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1994; Mihai Fătu, *Antonescu și Opoziția (1940-1944)*, Alexandria, Editura Tipoalet, 2000. La 21 septembrie 1940, Antonescu declara în ședința de guvern: „noi mergem 100% până la moarte alături de Axă. Ori triumfăm cu Axă, ori cădem cu Axă” (*Stenogramele...*, vol. I, p. 70).

la semnarea ei. Reacția lui Hitler a fost cumplită: a ordonat cucerirea imediată și dezmembrarea Iugoslaviei, ca și represalii sălbatice asupra Belgradului, devastat de Luftwaffe. Este dincolo de orice îndoială că dacă România ar fi urmat calea Iugoslaviei, ieșirea din Pactul Tripartit ar fi atras instantaneu ocuparea și dezmembrarea României între Germania, Ungaria și Bulgaria.

Antonescu era prin formație și convingeri francofil, dar în vara anului 1940 s-a convertit din interes la germanofilie, în urma prăbușirii armatei franceze în fața Blitzkriegului german⁵. Din acest moment și până la sfârșit el a avut un amestec de teamă și admirație față de Wehrmacht, considerând, alături de un numeros grup din elita politică și intelectuală a României, că țara noastră numai prin alinierea la politica Germaniei mai putea supraviețui. Concepția despre lume a lui Antonescu a căpătat astfel, în vara anului 1940, forma sa definitivă: peste stratul de antisemitism și anticomunism din tinerețe s-a adăugat teama de Germania și de forța ei militară, ca și admirația față de „supraomul” și „salvatorul” Germaniei, cel care a ridicat această țară la rangul de superputere mondială – Adolf Hitler. Treptat, Antonescu a reușit (cu o putere de autosugestie uluitoare) să creadă că el era alesul Providenței pentru a salva România așa cum Hitler o făcuse cu Germania.

Decizia de intrare în războiul antisovietic

La 22 iunie 1941 se dezlănțuia cel mai sângeros război din istorie: invadarea Uniunii Sovietice de către Wehrmachtul nazist. Din prima zi intra în luptă și armata română, cu scopul de a elibera Basarabia și Nordul Bucovinei. Această hotărâre a

⁵ Francofilia notorie a generalului Antonescu a determinat cercurile naziste să ezite o vreme acceptarea sa ca om de încredere pro-german! Antonescu știa bine limba franceză, dar „nu cunoștea o boabă de germană”, cum mărturisea Gh. Barbul. Cel mai fascinant jurnal scris vreodată în România în timp de război, cel al profesorului și fruntașului țărănist Ioan Hudiță, ținut zilnic, cu regularitate, timp de zeci de ani, pe mii și mii de pagini, a înregistrat mărturi importante despre guvernarea Antonescu și personalitatea acestuia. Astfel, la 26 mai 1940, Hudiță nota cuvintele spuse atunci de Iuliu Maniu: „Formula Antonescu a căzut ieri din cauza opoziției lui Fabricius”. La 3 iulie 1940, Maniu spunea că Antonescu este „foarte ambițios și mie nu-mi inspiră încredere; în timpul din urmă s-a văzut și cu Fabricius în câteva rânduri”. La 22 septembrie 1940 Antonescu îi mărturisea convingerile sale intime lui Hudiță, pe care îl cunoștea din 1932: „armata germană este invincibilă și odată căzută puterea militară franceză, nu mai există în toată lumea o armată care să se poată compara cu cea germană... Singură armata franceză se putea măsura cu dânsa, dar ea n-a luptat fiind roasă de cancerul comunist... În sufletul meu sunt un mare francofil și mă doare mult prăbușirea ei”. Un mijloc eficace prin care Hitler îl impresiona pe Conducător cu forța militară germană era menționarea formidabilelor „arme secrete” pe care arsenalul nazist le avea în preparare! Astfel, la 25 ianuarie 1941 Hudiță nota despre întâlnirea Hitler-Antonescu din 14 ian.1941: „Hitler i-ar fi lăsat a înțelege că foarte curând va dispune de arme secrete, care îi vor asigura victoria contra globului întreg”. La 25 aprilie 1941 Antonescu le spunea lui Hudiță și doctorului N.Lupu că „sufletește e și azi un mare francofil” dar singura soluție este „alături de Hitler, chiar dacă ar avea unele îndoieli în adâncul sufletului său, căci dacă ne-am opune am fi șterși, în mai puțin de o săptămână, de pe harta Europei. Alături de germani mai putem salva ceva; mergând contra lor, ne sinucidem pur și simplu.” Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 ianuarie 1940-6 septembrie 1940*, Iași, Institutul European, 1998, p. 166, 227. Idem, *Jurnal politic. 7 septembrie 1940-8 februarie 1941*, Iași, Institutul European, 2000, p. 55, 242. Idem, *Jurnal politic. 9 februarie-21 iunie 1941*, Iași, Institutul European, 2002, p. 90.

lui Antonescu, de a implica România în războiul antisovietic, a întrunit consensul forțelor politice românești, deși el singur a fost cel care a luat efectiv decizia.⁶ Chiar și marele său oponent, Iuliu Maniu, era convins că dacă armata germană ocupa singură Basarabia, era foarte problematic dacă Reichul nazist ar mai fi cedat României această provincie. De aceea trebuia ca armata română să se implice în operațiunile militare și să treacă Prutul – cea mai sigură garanție pentru revenirea la trupul patriei a acestor teritorii pierdute în iunie 1940.

O problemă importantă este de a lămuri când anume s-a decis Antonescu să implice armata română în războiul antisovietic, alături de Germania. Răspunsul surprinzător este că încă înainte de preluarea puterii de către general!⁷ Încă din vara lui 1940 Antonescu, prin tratativele secrete cu emisarii germani, pune bazele alinierii României la politica Germaniei și, mai mult, își arăta disponibilitatea totală de a implica țara sa în „cruciada” antibolșevică. Va fi fost, poate, un element important care a determinat cercurile naziste să îl accepte pe general ca cel mai prețios om politic progerman, capabil să asigure cooperarea României cu cel de-al Treilea Reich.

Odată preluată puterea, generalul Antonescu a intensificat „presiunile” asupra conducerii Reichului, pentru a determina începerea războiului antisovietic.⁸ Antonescu se temea că războiul germano-sovietic s-ar putea să nu izbucnească, ceea ce ar fi blocat orice perspectivă de refacere a granițelor sfâșiate în 1940. Pentru noul conducător al României, singura șansă ca țara să se reîntregească era declanșarea acestui război, ceea ce i-ar fi permis să intre în istorie ca un adevărat salvator și restaurator al României.

Avantajele aduse de începerea războiului antisovietic erau enorme, din punctul de vedere al lui Antonescu. În primul rând se recuperau Basarabia și Nordul Bucovinei și se lichida URSS ca factor extern care amenința securitatea națională a României. În al doilea rând, se putea, astfel, înzestra armata română cu armament modern, de care ducea o lipsă cronică. Ori, singura țară furnizoare de armament pentru România, în acea perioadă, era Germania, care nu era câtuși de

⁶ După cum mărturisea mareșalul în ședința guvernului din 27 ianuarie 1944, nici măcar Șeful Marele Stat Major, generalul Ioanițiu, nu fusese informat de Antonescu despre intrarea României în război: „el nu știa exact dacă noi intrăm sau nu în război... i-am spus: *Ei, Ioanițiu, facem război, și-ți voi spune peste câteva zile momentul când pornim*” (*Stenogramele...*, vol. X, p. 83).

⁷ Șocat de momentul cedării umiltoare, fără luptă, a Basarabiei, el a pus o condiție generalului A. Gerstenberg încă din timpul tratativelor din iulie-august 1940, când avea domiciliul obligatoriu la Bistrița: avea să preia puterea numai dacă primea „hotărârea Germaniei de a face război Sovietelor”. Gerstenberg i-a adus de la Berlin „confirmarea”, după care cei doi generali „au căzut de acord în mod definitiv pentru înlăturarea Regelui și încheierea alianței româno-germane” (Valer Pop, *op.cit.*, p. 119). La 1 decembrie 1941 mareșalul le destăinuia miniștrilor săi: „Nu mergeam alături de Germania, dacă nu se angaja să facă război contra Rusiei” (*Stenogramele...*, vol. V, p. 282).

⁸ La 15 septembrie 1940 Antonescu avea o importantă întrevedere cu generalul Kurt von Tippelkirch, trimis de Hitler să evalueze starea armatei române. Conducătorul român îi declara că, după părerea sa, războiul germano-sovietic era inevitabil! Hitler nu accepta ideea livrării de armament german României. (A. Hillgruber, *op.cit.*, p.134).

puțin dispusă să facă acest lucru atâta timp cât armata română nu își releva vreo valoare concretă pentru Reich. În al treilea rând, odată învinsă Uniunea Sovietică, dovedită fidelitatea față de Reich și adus tributul de sânge românesc pe Frontul de Est contra bolșevismului, armata română putea să recupereze cu forța Nordul Transilvaniei de la Ungaria. Aceasta dacă Hitler tot nu ar fi fost convins să accepte transferul pașnic al Transilvaniei de Nord către România.

Calculul lui Antonescu avea o anume logică, deși mai târziu avea, treptat, să se dovedească profund eronat în componentele sale fundamentale: armata sovietică nu avea să fie zdrobită, Reichul nu a înzestrat armata română decât cu prea puțin armament modern, iar Hitler nu era în realitate cătuși de puțin dispus să lase România să se răfuiască militar cu Ungaria, deși în anumite momente (când avea mare nevoie de efortul militar românesc în Est) l-a încurajat pe Antonescu să creadă că așa se va întâmpla.

La toate întâlnirile sale cu demnitarii naziști, începând cu prima întrevvedere cu Hitler din noiembrie 1940, Antonescu avea să spună foarte răspicat că România era dispusă să se implice total și din prima zi într-un eventual război antisovietic. Hitler, care deocamdată cel puțin, nu avea încredere în el, s-a ferit sistematic să îi sugereze măcar ideea că va ataca Uniunea Sovietică. Antonescu însă intuia că acest lucru se va întâmpla! De aceea încă din septembrie 1940 a început o amplă operațiune de refacere, instruire și echipare a armatei⁹.

În decembrie 1940 Hitler a emis directiva de declanșare a operațiunii „Barbarossa” de invadare a Uniunii Sovietice. În viziunea sa, țările din sud-estul Europei trebuiau păstrate în afara conflictului, ele limitându-se la a furniza regulat materii prime agricole și minerale vitale economiei germane. România se încadra în acest sistem, Hitler neașteptând aproape nimic de la armata română, considerată de el aproape nulă ca valoare combativă¹⁰.

⁹ Imediat după prima sa întâlnire cu Hitler, Antonescu își exprima convingerea, în ședința de guvern din 26 noiembrie 1940, că războiul germano-sovietic va izbucni în primăvara lui 1941 și că România trebuia să fie gata pentru această eventualitate. *Stenogramele...*, vol. I, p. 494, 501. La 30 noiembrie 1940 Antonescu îi spunea lui Ion Mihalache, unul dintre confidenții săi, despre „iminența războiului germano-rus... [deși] el nu are nici o informație directă din partea forurilor oficiale germane, dar e convingerea lui adâncă” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 7 septembrie 1940-8 februarie 1941*, p. 147).

¹⁰ Spre exemplu, la 12 februarie 1941 Hitler considera că armata română „nici nu putea fi apreciată ca armată”. La 30 martie 1941 el critica pe Antonescu pentru că „și-a mărit armata, în loc de a o reduce și îmbunătăți.” A.Hillgruber, *op.cit.*, p.166-167. La prima lor întâlnire, în noiembrie 1940, Hitler îi spusese clar lui Antonescu că în eventualitatea unui război cu URSS, armata română trebuia doar să reziste „14 zile”, până ce Wehrmachtul ar fi putut interveni în sprijinul ei! (*Stenogramele...*, vol. I, p. 552). Această abordare i s-a părut orgoliosului Antonescu deosebit de umilitoare. El i-a spus Führerului atunci că în primăvara lui 1941 armata română va fi „gata de luptă”. Se subînțelegea că împotriva URSS. Din acest moment Antonescu s-a lansat într-o operațiune uriașă de mărire și înarmare a armatei române, pentru a-i dovedi lui Hitler că armata română putea deveni o forță. A fost începutul politicii dezastruoase inițiate de Antonescu, de a crea o mare armată care să lupte până la capăt contra URSS! Planificarea operațiunii de invadare a URSS arată cât de puțină încredere aveau Hitler și generalii săi în capacitatea de luptă a armatei române. Deși sectorul românesc al Frontului de Est reprezenta mai mult de un sfert din întreaga lungime a sa de la Baltica la Marea Neagră, Hitler nu

La 14 ianuarie 1941 Antonescu i-a remis lui Ribbentrop o notă în care se preciza foarte limpede: „În cazul Rusiei, România dorește să participe la acțiunile militare cu toate puterile ei”¹¹. Antonescu se autoinvita la un război la care nu îl solicitase nimeni!

La 12 iunie 1941 a avut loc a treia întâlnire dintre Hitler și Antonescu, la München. Hitler i-a expus în sfârșit aliatului său perspectiva declanșării invadării Uniunii Sovietice, declarându-i abil că „nu l-ar ruga totuși în nici un caz pe Antonescu să îi acorde sprijin” căci Wehrmachtul este înzestrat „cu cele mai bune mijloace care au existat vreodată în istorie.” Antonescu a fost cel care, încă odată, s-a autoinvitat la război, declarând că „poporul român ar fi gata să mărșăluiească până la moarte alături de Axă” și că „pune la dispoziția Führerului... toate forțele auxiliare – militare, politice și sociale ale României”, căci „dorește să lupte alături din prima zi”¹².

Antonescu luase cele mai importante decizii cu mult înainte de a le pune efectiv în practică: decizia trecerii Nistrului sau Niprului, a anexării Transnistriei (și nu mai mult), a riscării unui război cu Marea Britanie și S.U.A., le luase încă din toamna anului 1940, când aderase la Axă. Iar decizia aderării la Axă și a intrării în războiul antisovietic o luase încă înainte de preluarea puterii, în iulie-august 1940!

Problema trecerii Nistrului

Una din cele mai controversate acțiuni ale mareșalului Ion Antonescu a fost decizia sa ca trupele române să continue războiul antisovietic dincolo de Nistru, pe un teritoriu care nu mai era românesc¹³. Hotărârea sa de a intra în războiul

a alocat acestui segment decât 7 divizii germane, adică 5% din întreaga armată de invazie contra URSS. Ele aveau ca scop doar să întărească apărarea României în spatele Prutului, niciodată să treacă la invadarea teritoriului sovietic. Abia în 2 iulie 1941, când grosul forțelor germane din zona Ucraina (care atacaseră din Galiția) pătrunseseră adânc în teritoriul inamic în direcția Kiev, armata română și cele 7 divizii germane din România au trecut la atac!

¹¹ Valeriu Florin Dobrinescu (coord.), Ion Pătroiu, Gheorghe Nicolescu, *Relații militare româno-germane (1939-1945). Documente*, București, Editura Europa Nova, 2000, p. 106.

¹² Foarte importantă era declarația lui Hitler din aceeași întrevvedere că „după terminarea conflictului, România va primi despăgubiri care, atât cât interesează Germania, nu ar avea delimitări din punct de vedere teritorial.” Era aceeași clasică manevră hitleristă de a lega mai strâns România de Germania prin oferirea Transnistriei. (*Antonescu-Hitler...*, vol. I, p. 93-102). Deja la 5 decembrie 1940 Hitler exprimase ideea de a da României teritoriul din Ucraina „pentru a o lega strâns de cauza germană” și pentru a o face să abandoneze ideea recuperării Nordului Transilvaniei. La 11 iunie 1941 Antonescu îi mărturisea ministrului României la Berlin, Raoul Bossy, că „Bugul trebuie să ne fie frontieră”, dar că nu va accepta anexiuni la Est de Bug (Raoul Bossy, *Jurnal (2 noiembrie 1940-9 iulie 1969)*, București, Editura Enciclopedică, 2001, p. 52). În ședința de guvern din 13 martie 1942 Antonescu explica limpede concepția sa despre Transnistria: „Dacă câștigăm războiul, Transnistria n-am s-o mai las din mână. Transnistria va fi spațiu vital românesc de unde am să dau afară pe toți străinii și am să aduc în locul lor români” (*Stenogramele...*, vol. VI, p. 319).

¹³ Decizie luată cu premeditare de Antonescu încă înainte de izbucnirea războiului! Astfel, la 12 iunie 1941, Ioan Hudiță nota ceea ce Conducătorul îi spusese cu câteva zile în urmă medicului său, fratele doctorului N.Lupu: „putem noi să nu mergem alături de armata germană până la capitularea inamicului?” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 9 februarie-21 iunie 1941*, p. 184).

antisovietic a fost primită de opinia publică și de liderii partidelor de opoziție cu simpatie și chiar entuziasm.

Pentru a analiza motivațiile lui Antonescu în implicarea României în războiul de peste Nistru și pentru a aprecia dacă acest lucru a servit interesele naționale românești, trebuie luat în calcul complexul de factori militari și politici din vara anului 1941.

OPRIREA PE LINIA NISTRULUI ERA UN NON SENS DIN PUNCT DE VEDERE MILITAR, lucru bine înțeles de Antonescu, lucru mai puțin clar pentru Iuliu Maniu și alți opozanți ai trecerii Nistrului. În războiul purtat cu mijloace moderne de luptă – aviație, artilerie grea, tancuri, nave militare cu putere de foc devastatoare – teritoriul eliberat al Basarabiei putea fi grav lovit de arsenalul militar sovietic, după ce oricum fusese transformat în scrum și ruine de Armata Roșie în retragere, care aplica tactica pământului pârjolit (ca peste tot în U.R.S.S.). Oprirea armatei române pe Nistru invita adversarul la contralovituri puternice care ar fi produs cu siguranță victime și distrugerii în plus asupra teritoriului și așa grav lovit al Basarabiei. Și în nord, finlandezii au depășit limita propriului teritoriu eliberat de sub stăpânirea stalinistă – Karelia – tocmai pentru a-i asigura securitatea împotriva replicilor sovietice, chiar dacă avansul de până la 150 km al armatei finlandeze în teritoriul Rusiei propriu-zise a fost urmat de stoparea înaintării și, ulterior, de retragerea ei pe vechea graniță ruso-finlandeză de la 1939. Mareșalul Mannerheim a refuzat apoi să continue lupta antisovietică.

În viziunea lui Hitler, antrenarea armatei române la est de Nistru avea un substrat îndelung premeditat și calculat. Încă de la prima întâlnire cu Antonescu, din noiembrie 1940, Hitler a fost neplăcut surprins că acesta a redeschis energic problema retrocedării nordului Transilvaniei, ocupat de Ungaria, și a trebuit să înceapă la rândul său o politică de amăgire a lui Antonescu, oferindu-i speranțe vagi că pierderea Transilvaniei nu era ireversibilă și că România va primi compensații la Est de Nistru.

Hitler avusese grijă să încadreze trupele române în dispozitivul de luptă al Armatei a-XI-a germane, astfel încât, când i-a solicitat lui Antonescu continuarea luptelor cu trupele române la est de Bug prin scrisoarea din 27 iulie 1941, îi prezenta situația ca și cum acesta nu putea abandona camarazii germani în plin elan ofensiv fără a periclita tot succesul operațiunii – ultimul lucru pe care și l-ar fi dorit Antonescu! „Armata a-XI-a– îi scria Hitler – împreună cu Corpul de Armată IV Român, care îi este afectat la aripa dreaptă, va înainta sub ordinele Grupului de armate Sud la Răsărit de Bug”.

Dacă Antonescu ar fi dorit ferm să se oprească la Bug, sau chiar la Nistru cum ar fi vrut Iuliu Maniu (surd la imperativele și cerințele războiului propriu-zis), ar fi trebuit ca premierul român să îl prevină din timp pe Hitler de aceasta, încă din iunie 1941– adică tocmai atunci când Antonescu își consuma toată energia pentru a-l convinge pe Hitler de valoarea armatei române și de hotărârea lui de a participa la campania antisovietică până la victorie! Antonescu înțelegea acest lucru esențial, că fără un aport substanțial al armatei române la zdrobirea regimului stalinist, chiar

în aceste luni – căci era posibil ca până la toamnă Armata Roșie să nu mai existe – România rămânea apoi fără prea mult capital politic acumulat la Berlin.

Antonescu crezuse că eliberarea Basarabiei însemna apropierea de sfârșit a operațiunilor armatei române, rămânând ca Wehrmachtul să continue curățarea spațiului sovietic de ultimele puncte de rezistență militară. Solicitarea în continuare a sprijinului armatei române de către Hitler a fost văzută de Antonescu drept o oportunitate excelentă pentru a-și dovedi loialitatea, promptitudinea și eficiența. Astfel, mareșalul Antonescu era mulțumit că Germania nu putuse îngenunchea dintr-o dată Uniunea Sovietică, lăsându-i astfel și lui o ocazie de a se manifesta și de a se evidenția pe câmpul de luptă.

La 31 iulie 1941 Antonescu îi răspundea lui Hitler: „voi merge până la capăt în acțiunea ce am pornit-o la răsărit... De aceea nu pun nici un fel de condiții și nu discut cu nimic această cooperare militară pe un nou teritoriu”¹⁴. În acele zile când se părea că U.R.S.S. își începea agonia finală, pentru Antonescu era un nonsens încheierea unei convenții militare scrise cu Hitler, în care să pună clauze și condiții care ar fi erodat capitalul politic al României acumulat la Berlin. O târguală meschină cu Germania, (în ajunul prăbușirii U.R.S.S.), nu servea intereselor naționale – considera Antonescu. Acesta deja se gândea la pasul următor: recuperarea Transilvaniei de Nord.

Mai mult, încă din noiembrie 1940 Antonescu le tot repetase liderilor de la Berlin că România va lupta până la moarte alături de Germania. Acum în sfârșit avea ocazia să lupte, așa cum își dorise: nu era deci momentul să înceapă să ridice tot felul de condiții și pretenții, ci pur și simplu să lupte, să arate că tot ceea ce declarase până atunci nu erau doar vorbe. Antonescu se angajase astfel încă din toamna lui 1940 într-un joc de convingere a conducerii Germaniei de valoarea și potențialul armatei române, încât a refuza acum solicitările germane însemna a-și nega întreaga politică din noiembrie 1940 până atunci și a părea în ochii lui Hitler un neserios pe care nu se poate conta sub nici o formă!

Armata română începea astfel luptele din Transnistria (teritoriul dintre Nistru și Bug) și la începutul lui august se angajau în asediul Odesei, cel mai mare oraș și port sovietic din această zonă. Antonescu s-a încăpățânat să cucerească Odessa fără aportul Wehrmachtului, greșeală catastrofală care avea să coste armata română zeci de mii de victime!

¹⁴ *Antonescu-Hitler. Corespondență*, vol. I, p.118. Hitler și Antonescu rămăseseră în egală măsură stupefiați de numărul inimaginabil de mare de tancuri, avioane și tunuri pe care Armata Roșie le poseda. La o lună de la declanșarea războiului, forțele de invazie distruseră tot atâtea avioane câte avea întreaga aviație germană, iar după două luni, de 3 ori mai multe tancuri decât avea tot Wehrmachtul! Cei doi aliați erau convinși că de acum Armata Roșie nu mai avea practic cu ce să lupte, și ceea ce rămânea de făcut în continuare era doar luarea în stăpânire a țărilor rusești, lipsite de apărare. De aici și ușurința lui Antonescu de a trimite divizia românească dincolo de Nistru și de Nipru! O lucrare clasică despre această problemă concluzionează că decizia lui Antonescu de trecere a Nistrului „a fost o decizie politică-națională-dramatică-costisitoare-inevitabilă” (Florin Constantiniu, Ilie Schipor, *Trecerea Nistrului. 1941*, București, Ed.Albatros, 1995, p. 130).

La 6 august 1941 Hitler și Antonescu se întâlneau pentru a patra oară, la Berdicev, în Polonia, pentru a discuta mersul războiului. De fapt, Hitler voia să testeze voința lui Antonescu de a se implica efectiv în continuare în războiul antisovietic. Încă odată orgoliul lui Antonescu era satisfăcut, de data aceasta prin obținerea „*Crucii de Fier*”, decorație pe care o primea astfel pentru prima oară în istorie un ne-german! Hitler nu i-a cerut „nimic nou” iar secretarul lui Antonescu nota: „Acțiunea română lua sfârșit la Odessa. Restul îi privea pe germani”. Astfel, Hitler îl lăsa din nou pe Antonescu să se autoinvite în continuare la luptă, și acesta se oferea „să se ocupe în sud nu numai de Odessa, ci și de Sevastopol și Crimeea”, de unde aviația rusă amenința Constanța.

La 14 august 1941 Hitler îi trimitea lui Antonescu o nouă scrisoare importantă, cerându-i să preia „siguranța teritoriului dintre Nistru și Nipru. Ar fi deosebit de prețioasă participarea unităților române repezi – Corpul de Cavalerie, Brigada mecanizată și Corpul vânătorilor de munte, la operațiile viitoare la răsărit de Nipru”. Scopul precis al acestor operații era cucerirea Crimeei „care formează pentru adversar baza sa aeriană în atacurile terenului petrolifer român”. La 17 august 1941 Antonescu îi trimitea lui Hitler o scrisoare în care accepta trimiterea de trupe române la Est de Nipru!¹⁵

Hitler avea 3 motive pentru a implica armata română dincolo de Nipru. În primul rând constatase cu surprindere că armata română chiar putea duce operațiuni ofensive! Câteva unități de elită, în primul rând corpul vânătorilor de munte, l-au impresionat prin profesionalismul lor și recunoștea astfel că Antonescu „a făcut minuni” în reorganizarea lor. Hitler dorea astfel să valorifice aceste trupe, mai ales că forța de rezistență a Armatei Roșii se vedea mult mai mare decât fusese anticipată. În al doilea rând, prin prelungirea implicării trupelor române și maghiare pe Frontul de Est, Hitler putea obține mai ușor amânarea rezolvării conflictului româno-ungar, până după distrugerea colosului comunist. În al treilea rând, atragerea armatei române în operațiuni la Est de Nipru, în adâncul spațiului sovietic, forța România să se atașeze total de Germania și să se lanseze în războiul contra Marii Britanii. Guvernele britanic și american acceptaseră operațiunile armatei române în Transnistria, din necesitate pur strategică-militară, dar trecerea Niprului atrăgea inevitabil războiul dintre România și Marea Britanie și reprezenta un mare pas spre un foarte posibil război între România și SUA (deja războiul germano-american se prefigura ca aproape inevitabil).

La 30 noiembrie 1941 guvernul britanic cerea ultimativ României să înceteze „orice participare activă la ostilități” contra U.R.S.S. Refuzul lui Antonescu de a se conforma atrăgea declarația de război a Angliei către România la 7 decembrie 1941, chiar în ziua când Japonia ataca S.U.A. Pentru a demonstra solidaritatea sa totală cu U.R.S.S., Churchill declara simultan război și Finlandei, deși armata

¹⁵ *Antonescu-Hitler. Corespondență*, vol. I, p. 120-122. Antonescu avea un motiv în plus să coopereze pentru ocuparea Crimeei – flota sovietică din marele port Sevastopol era principalul reazem al rezistenței sovietice la Odessa, care tocmai începea să fie asediată de armata română.

finlandeză nu urmase exemplul armatei române de a ataca în adâncime teritoriul național sovietic. La 12 decembrie 1941, sub presiunea la Hitler, Antonescu declara război Statelor Unite.

Decizia de participare militară masivă la campania din 1942

Campania din 1941 nu zdruncinase decât temporar credința mareșalului în victoria finală asupra bolșevismului.¹⁶ În decembrie 1941 Hitler îi solicita o participare masivă cu trupe românești la campania din 1942. În acest moment Antonescu a făcut cea mai mare greșală din viața sa: a decis să trimită pe Frontul de Est un număr de divizii mult mai mare decât îi ceruse însuși Führerul! Motivația sa a fost multiplă: în primul rând contribuia substanțial la zdrobirea aparatului militar sovietic, ceea ce asigura păstrarea Basarabiei eliberate. Apoi îl obliga pe Hitler să înarmeze armata română, căci altfel nu ar fi avut nici o șansă să obțină armament german care să doteze trupele române – care pierduseră aproape întreaga dotare tehnică în campania din 1941. În plus îi demonstra liderului nazist fidelitatea și spiritul de sacrificiu al armatei române, ceea ce l-ar fi convins pe acesta să retrocedeze Nordul Transilvaniei, sau – cel mai rău caz – să lase România să smulgă prin război de la Ungaria acest teritoriu.

Această fantasmă a lui Antonescu avea la bază două calcule greșite: primul – că Armata Roșie va ceda în vara lui 1942, credință care însă nu era doar proprie lui Antonescu: numeroși protagoniști și personalități ale timpului, din România și din lume, considerau că Uniunea Sovietică va ceda în a doua campanie în fața colosalei forțe a Wehrmachtului. Era o credință ce poate fi perfect scuzabilă pentru Antonescu, din moment ce o mare parte a lumii se aștepta la prăbușirea Uniunii Sovietice în 1942! Ceea ce nu poate fi scuzată este iluzia lui în „simțul de dreptate” al lui Hitler – credința că acesta, impresionat de jerfele armatei române, va retroceda Transilvania de Nord României. Antonescu nu a sesizat nici faptul că prăbușirea Uniunii Sovietice ar fi transformat Germania în hegemonul absolut al Europei, ceea ce ar fi dus mai devreme sau mai târziu la desființarea României! Interesul național al României din acel timp cerea – lucru greu de impus prin voința unei țări mici – un echilibru delicat între colosul nazist și cel sovietic, care să permită supraviețuirea țării noastre. În nici un caz vărsarea sângelui românesc pentru ruperea decisivă a acestui raport de forțe germano-sovietic.

Faptul că Antonescu era dictatorul absolut al României, așa cum își dorise de altfel chiar Hitler, a făcut ca decizia sa de a trimite nu mai puțin de 26 de divizii să nu poată fi împiedicată de nimeni! Protestele opoziției, ale lui Iuliu Maniu, nu au contat deloc, după cum nu a contat nici măcar împotrivirea șefului Marelui Stat

¹⁶ Eșecul Wehrmachtului de a distruge Armata Roșie în 1941 era atribuit de Antonescu mai mult climei aspre decât trupelor sovietice. La 13 noiembrie 1941 mareșalul spunea într-o ședință de guvern: „Armata germană dacă stă, nu stă pentru că ar avea în față mari forțe rusești... [ci] din cauza drumurilor, din cauză că toate automobilele au intrat în noroi până la bucea” (*Stenogramele...*, vol. V, p. 137).

Major, generalul Iosif Iacobici, care a și fost înlocuit de mareșal cu generalul Șteflea.¹⁷

Antonescu nici măcar nu a reglementat precis cu Reichul situația aprovizionării și înarmării acestor trupe – practic „împrumutate” pe încredere lui Hitler! În final acestea au rămas pe jumătate dezechipate și flămânde, iar din punct de vedere al dotării cu armament modern – aproape dezarmate! Hitler nu și-a onorat obligațiile de a le furniza nici măcar artileria antitanc, ceea ce le va lăsa complet vulnerabile la contraatacul devastator al sovieticilor declanșat cu valuri de tancuri performante în noiembrie 1942. Astfel, decizia personală a lui Antonescu de a trimite un mare număr de trupe românești în Est în 1942 a avut o consecință cumplită: pierderea a cel puțin 100.000 de militari în stepele rusești. Nu credem că exagera prea mult un opozant al mareșalului, gen. Constantin Sănătescu, care nota în jurnalul său că „armata română a suferit cel mai mare dezastru din istoria ei”.¹⁸

Refuzul lui Ion Antonescu de a mai trimite trupe în Est în 1943-1944

Dezastrul de la Stalingrad a înăsprit pentru o vreme relațiile germano-române, cele două părți făcându-și acuze reciproce în legătură cu desfășurarea bătăliei. În urma bătăliei de la Stalingrad, Antonescu nu a tras însă concluzia că Germania a pierdut războiul. Temperamentul său de luptător îl împiedica, de altfel, să accepte prea ușor o înfrângere definitivă. Întâlnirile sale cu Hitler din ianuarie și aprilie 1943 i-au redat încrederea că ofensiva de vară a armatei germane și noile arme secrete oferite de tehnicienii naziști vor îngenunchea în sfârșit colosul sovietic!¹⁹ Abia după bătălia de la Kursk, din vara anului 1943, i-a devenit clar că Wehrmachtul nu mai putea înfrânge armata sovietică. Acest lucru nu echivala cu

¹⁷ Antonescu nici măcar nu l-a consultat pe șeful Marelui Stat Major când a luat decizia fatală! Generalul Iacobici considera că nu trebuiau în nici un caz trimise în Est în 1942 mai mult de 8 divizii. Vezi Alesandru Dușu, Florica Dobre, *Drama generalilor români (1944-1964)*, București, Ed. Enciclopedică, 1997, p. 143. Frunzașul țărănist Ioan Hudiță, care se întâlnea adesea cu generalul Șteflea, nota în jurnalul său că acesta, deși un mare admirator al armatei germane „a încercat în mai multe rânduri să convingă pe Antonescu să păstreze jumătate din armată în țară, dar n-a reușit” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 martie 1942-31 ianuarie 1943*, București, Comunicare.ro, 2009, p. 131).

¹⁸ Constantin Sănătescu, *Jurnal*, București, Ed. Humanitas, 1993, p. 98.

¹⁹ După catastrofa de la Stalingrad, Antonescu era extrem de furios pe Hitler că acesta lăsase diviziile române fără armamentul promis, ceea ce le condamnase la distrugere garantată în fața tancurilor sovietice. În ajunul plecării sale la Hitler, în ianuarie 1943, mareșalul deprimat a avut o discuție cu consilierul de legație al Germaniei G. Stelzer de la București, care nota în memoriile sale: „Îi voi spune lui Hitler - a declarat textual mareșalul - să ne postăm amândoi pe drumul de la Rostov; să vedem dacă tancurile rusești se opresc în fața noastră” (*Diplomați germani la București (1937-1944)*. Din memoriile dr. Rolf Pusch, atașat de legație, și dr. Gerhard Stelzer, consilier de legație, București, Editura All Educational, 2001, p. 172). Capacitatea lui Hitler de manipulare s-a manifestat din plin cu ocazia întrevederii sale cu Antonescu din 10 ianuarie 1943 (Rastenburg), căruia i-a administrat „o cură de raze de soare” și l-a încărcat de de optimism. La 9 februarie 1943 Antonescu îi mărturisea lui Raoul Bossy, sceptic față de șansele Wehrmachtului în Est: „d-ta nu cunoști armele secrete pe care mi le-a arătat Hitler la ultima noastră întrevedere... Nu încapă nici o îndoială că ofensiva de la vară a germanilor va zdrobi armata rusă...” (Raoul Bossy, *op.cit.*, p. 164).

acceptarea faptului că Germania pierduse războiul: mareșalul Antonescu a păstrat până în august 1944 iluzia că Hitler putea oricând încheia pace separată cu anglo-americanii și continua războiul antisovietic, eventual până la o pace onorabilă cu URSS.

În 1943 Antonescu, învățând în sfârșit să nu mai aibă încredere în Hitler, nu a mai trimis trupe noi în Est. Doar câteva divizii românești care deja luptau acolo, în zona Kuban, au mai continuat operațiunile. Spre sfârșitul anului 1943, Hitler i-a solicitat din nou lui Antonescu trupe românești proaspete, care să lupte cu „puhoiul bolșevic îndreptat spre Europa”, cum îi scria la 25 octombrie 1943. Antonescu a refuzat categoric!²⁰

Marile înfrângeri ale armatei germane de pe Frontul de Est din vara lui 1943, ca și din Africa sau Italia, i-au convins de eroarea lor pe cei care crezuseră că Wehrmachtul va câștiga războiul. Ion Antonescu a fost doar cel mai important exponent al numeroasei categorii de „germanofili” – cei care, ca și în Primul Război Mondial, considerau și își doreau (din varii motive) ca armata germană să câștige războiul.²¹ După marile înfrângeri din vara lui 1943 Antonescu nu mai credea că Germania va putea câștiga războiul. În schimb, considera (eronat) că Hitler poate oricând încheia pace separată fie cu Stalin, fie cu anglo-americanii, ceea ce îi permitea să evite în final capitularea! Concluzia logică pentru mareșal era că România trebuia să rămână deocamdată alături de Reich.

Ion Antonescu și Holocaustul din România

În timpul celui de-al Doilea Război Mondial un număr imposibil de stabilit precis, dar evaluat între 100.000 și 380.000 de evrei, au fost uciși datorită deciziilor luate de regimul Ion Antonescu.²² Este probabil cea mai controversată latură a

²⁰ În scrisoarea sa de răspuns lui Hitler din 15 noiembrie 1943, Antonescu se justifica prin faptul că nu dispunea de divizii bine instruite și echipate și reproșa Führerului că nu și-a onorat angajamentele de a înarma trupele române, trimițând armament „cu totul insuficient și fără valoare”. Armata română avea deja 350.000 de victime pe front. Antonescu mai reproșa fără rețineri idolului său „tratamentul discriminatoriu făcut României cu repetata privilegiere a Ungariei”. Mareșalul constata astfel că i se putea spune NU lui Hitler! (*Antonescu-Hitler. Corespondență*, vol. II, p. 120-129).

²¹ Unii dintre aceștia erau pur și simplu rusofobi sau anticomuniști, precum Ion Mihalache sau Ghiță Pop (secretarul general al PNT); alții erau mari admiratori ai Germaniei, precum Gh. Brătianu, N. Crainic, Pamfil Șeicaru, mareșalul C. Prezan (fostul mentor al lui Antonescu) sau profesorul P.P. Panaitescu. Unii considerau că armata germană era pur și simplu invincibilă, precum academicianul Ioan Lupaș, ministrul Ion Petrovici, generalul I. Șteflea sau diverși ofițeri și generali, care și-au revizuit părerea după eșecul Blitzkriegului din fața Moscovei (1941) sau după Stalingrad. Foarte interesante opinii ale „germanofililor” au fost înregistrate de-a lungul anilor de neobosit germanofob Ioan Hudiță, care își nota zi de zi toate conversațiile avute cu aceștia și modul cum le combătea ideile. Vezi Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 februarie - 31 decembrie 1943*, București, Editura Comunicare.ro, 210, p. 48, 57, 61, 77, 105, 114, 117, 125, 144, 184, 227, 236, 313, 383.

²² O estimare recentă plasează numărul victimelor regimului Antonescu „între 280.000 și 380.000 de evrei români și ucrainieni”. Comisia Internațională pentru studierea Holocaustului în România, *Raport Final*, Iași, Ed. Polirom, 2005, p. 388. Subscriem integral concluziei Comisiei: „faptul că acesta și-a iubit țara este irelevant: Antonescu a fost un criminal de război” (*Ibidem*, p. 258).

guvernării Antonescu în istoriografie. Nu ne propunem aici decât să precizăm câteva elemente cruciale în toată această problematică deosebit de delicată.

Ca și celelalte decizii importante, precum trecerea Nistrului, a Niprului, a numărului imens de trupe românești ce trebuiau trimise pe Frontul de Est în 1942, principala responsabilitate aparține mareșalului Ion Antonescu. Este foarte greu de crezut că dacă altcineva ar fi condus România în acei ani critici, atâtea sute de mii de soldați români ar fi sângerat pe Frontul de Est și atâtea sute de mii de evrei ar fi trecut prin ororile Holocaustului!

Cel mai important aspect este faptul că un număr de circa 292.000 de evrei mai erau totuși în viață în august 1944²³, salvați de la moarte prin decizia lui Ion Antonescu de a nu-i trimite în lagărul de exterminare de la Belzec.

În primii ani ai guvernării sale, Antonescu a fost foarte preocupat de faptul că persecutarea evreilor va aduce prejudicii economiei.²⁴ De asemenea, a încercat să facă o diferențiere între tratamentul evreilor din vechiul Regat și al celor din Basarabia sau Transnistria.

Schimbarea politicii regimului Antonescu față de evrei s-a realizat în octombrie 1942, când Antonescu a decis anularea planului de deportare a evreilor la Belzec. Cauzele acestei decizii țin de faptul că mareșalul și Mihai Antonescu au înțeles atunci că Germania nu mai putea câștiga războiul prea curând și că abținerea de la exterminarea evreilor reprezenta o șansă în plus pentru România la eventualele negocieri de pace cu aliații. Hitler, în schimb, spera să îi lege definitiv de Reich pe partenerii săi ezitanți, precum Horthy sau Antonescu, prin intermediul complicității la exterminarea evreilor. De aceea în întâlnirile cu cei doi din aprilie 1943, Hitler le-a făcut reproșuri dure pentru nerezolvarea radicală a problemei evreiești²⁵.

Faptul că Antonescu s-a oprit la jumătate în procesul său de lichidare a comunității evreiești de pe teritoriul controlat de autoritățile române nu îl scutește pe mareșal de atributul de „criminal de război”, pe care l-ar fi căpătat fără controverse dacă ar fi dus până la capăt Holocaustul. Dar chiar dacă Antonescu nu ar fi

²³ Dinu C. Giurescu, *România în al Doilea Război Mondial (1939-1945)*, București, Editura All Educational, 1999, p. 146. O cauză a refuzului lui Antonescu de a accepta trimiterea evreilor în lagărele naziste a fost presiunea asupra sa exercitată de liderii partidelor de opoziție, precum fruntașul jărănist dr.N.Lupu, un interlocutor frecvent al mareșalului. Ioan Hudiță, prieten intim cu dr.Lupu, nota în jurnalul său la 17 dec.1942: „Lupu are un mare merit de a fi convins pe Antonescu să nu se ia după Hitler, persecutând nebunește o populație pașnică” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 martie 1942-31 ianuarie 1943*, p. 389).

²⁴ În ședința de guvern din 7 martie 1941 Antonescu spunea: „Dacă scoatem pe evrei, se produce acest vid imens în economia națională, care va produce o catastrofă generală și iremediabilă pentru Statul nostru” (*Stenogramele...*, vol. II, p. 549).

²⁵ Ian Kershaw, *Hitler*, București, Ed. Meteor Press, 2012, p. 714-716. La 14 aprilie 1943, Antonescu îi spunea lui Ribbentrop că ar dori să trimită 100.000 de evrei în Crimeea pentru a-i folosi la minerit, dar „roagă însă să nu fie asasinați, deoarece într-un studiu anterior s-a văzut obligat să sisteze trimiterea evreilor români în Rusia când s-a vădit că acolo ei erau pur și simplu asasinați” (*Antonescu-Hitler. Corespondență*, vol. II, p. 91).

produs Holocaustul evreilor, considerăm că tot ar fi trebuit caracterizat drept criminal de război pentru trimiterea la moarte fără rost în adâncurile URSS a sute de mii de soldați români!

„Războiul economic româno-german”

Când Ion Antonescu a preluat puterea în septembrie 1940 a găsit România într-o situație economică extrem de dificilă, cauzată de doi factori: pe de o parte pierderile teritoriale și de populație din acel an, pe de altă parte concesiile uriașe făcute Germaniei naziste pe plan economic de regimul lui Carol al II-lea (mai ales în timpul guvernului Gigurtu), în speranța vagă de a salva granițele țării, sau cel puțin de a obține condiții mai blânde din partea lui Hitler.

Antonescu a stabilit încă din timpul tratatelor cu emisarii germani din iulie-august 1940, pe când avea domiciliul obligatoriu la Bistrița, un principiu fundamental care avea să stea la baza colaborării sale cu al III-lea Reich: faptul că poporul român trebuie să rămână integral stăpân pe resursele și economia țării sale²⁶.

Afirmații că Antonescu ar fi aservit economic țara Germaniei nu au nici o acoperire. Hitler însă nu dorea altceva decât să exploateze la maxim potențialul economic al României, atât cât i-ar fi permis Antonescu, iar acesta a încercat din răspuțeri să pună limite tentativelor forurilor economice germane de a acapara bogățiile României. La întâlnirile cu Hitler și acoliții săi, cei doi Antonești au subliniat răspicat revendicările României în probleme economice, cea mai importantă fiind ca Germania să plătească în aur sau valută forte (precum francii elvețieni) livrările românești pentru care nu putea oferi altceva în schimb.

O paralelă între atitudinea Germaniei față de Ungaria și România este elocventă. În schimbul sprijinirii Ungariei de a-și recupera o parte din teritoriul pierdut la Trianon, Hitler a cerut acestei țări practic să-și cedeze economia Reichului. Imensele exporturi de materii prime maghiare către Reich (mai ales cereale, petrol și bauxită) au rămas în mare parte neplătite de către germani, ceea ce a accelerat inflația în Ungaria.

Convorbirile lui Mihai Antonescu cu liderii naziști de la Berlin din noiembrie 1941 și septembrie 1942 sunt elocvente pentru intransigența autorităților române în ceea ce privea evitarea unei inflații catastrofale care amenința România în cazul în care Germania nu ar fi livrat aur și valută pentru mărfurile românești încasate. Alături de revendicările pentru recuperarea Nordului Transilvaniei și pentru înzestrarea armatei române cu armament modern german, această cerere de

²⁶ În cadrul acelor tratative de la Bistrița Antonescu a abordat până și „problema mărcii”. Antonescu era foarte conștient că problema cursului mărcii putea fi o pârghie prin care Reichul să devalizeze economia României. La 16 octombrie 1940 Antonescu spunea în ședința de guvern că „ridicarea cursului mărcii înseamnă darea peste cap a economiei românești”. La 25 aprilie 1942 Antonescu critica în guvern concesiunile economice exorbitante făcute Germaniei de guvernul Gigurtu. *Stenogramele...*, vol. I, p. 137, 230, vol. VI, p. 515. Vezi și Spiridon Lucian, *Relații economice româno-germane (1940-1944)*, Buzău, Coresi și Mitrofan, 2004.

aur și valută a reprezentat o constantă în dialogul verbal și scris dintre conducerile celor două țări timp de 4 ani.

Un rezultat al acestei intransigențe a guvernului Antonescu a fost că între 1940-1944 Germania a livrat României 58,1 tone de aur, astfel încât „în momentul răsturnării regimului lui Ion Antonescu, România poseda cea mai mare rezervă de aur din istoria sa: 244,9 tone”. Ocupația sovietică făcea ca în 1953 rezerva B.N.R. de aur să scadă la numai 53 tone.²⁷

Un alt rezultat însă a fost acela că Germania, nemulțumită de blocarea tentativelor sale de a acapara cât mai consistent substanța economică a României, a refuzat constant să-și achite obligațiile de a furniza armatei române armament, în ciuda principiului ferm dorit de mareșal că „petrolul se dă pe armament”. De aceea, în 1942 zecile de divizii române atacate cu ferocitate de Armata Roșie la Stalingrad, nu au avut practic cu ce să lupte contra tancurilor sovietice, mareșalul încărcându-se astfel cu o vină dublă: nu numai că le-a trimis inutil pe front, dar le-a trimis și dezarmate! El s-a bazat doar pe promisiunea verbală a lui Hitler că Germania va echipa aceste divizii cu armamentul adecvat.²⁸ Antonescu nu a priceput că era mai bine să păstreze soldații în țară și să renunțe la a mai cere atâta aur de la Germania, care oricum avea nevoie disperată de acesta pentru a putea cumpăra metalele atât de necesare armamentului modern: fier din Suedia, crom din Turcia, etc.

Dacă în anii 1940-1942 relațiile economice, deși încordate, au rămas totuși funcționale, în februarie 1943 a izbucnit „războiul economic româno-german”, cum îl numea franc Gh. Barbul, pentru că Germania rămăsese cu mult în urmă în ceea ce privea propriile obligații față de România.

Spre deosebire de sfera militară, unde Hitler îl putea fascina pe mareșal cu Wehrmachtul său fenomenal, în sfera economică Hitler nu mai putea exercita nici un număr de magie asupra minții lui Antonescu care în 1943, în paralel cu refuzul de a trimite noi divizii pe front, a refuzat să permită și o exploatare mai drastică a economiei naționale de către Germania.

Dar dacă în 1942, când a mobilizat sute de mii de tineri țărani și i-a aruncat cu inconștiență în abatorul de la Stalingrad, nu a avut cine să facă un lobby decisiv în favoarea acestora pe lângă mareșal, în domeniul economic lucrurile erau foarte

²⁷ Ioan Scurtu, Gh. Buzatu, *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)*, București, Editura Paideia, 1999, p. 421.

²⁸ Ioan Hudiță se întâlnea frecvent cu apropiații ai lui Antonescu, precum generalul Șteflea, generalul Piki Vasiliu sau colonelul Mișu Marinescu și alții, de la care afla evoluția stării de spirit a mareșalului, consemnată în jurnalul său. Astfel, la 11 sept. 1942 nota: „Antonescu e foarte deprimat” din cauza rezistenței sovietice de la Stalingrad. La 15 octombrie 1942: „Cu toate promisiunile lui Hitler, armata noastră n-a primit încă nici un armament până azi. Antonescu e foarte nemulțumit și-l bombardează mereu cu cereri să-și respecte angajamentele luate”. La 13 nov. 1942: „Antonescu și Șteflea sunt furioși pe nemți... pentru a nu fi furnizat nici până azi armamentul și munițiile promise”. La 27 martie 1943: Antonescu „e supărat foc pe Hitler” pentru că acesta „nu-i trimite aproape nimic din armamentul promis” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 martie 1942-31 ianuarie 1943*, p. 225, 270, 317; Idem, *Jurnal politic. 1 februarie-31 decembrie 1943*, p. 125).

diferite.²⁹ BNR a avut un rol important în sprijinirea deciziei lui Antonescu de a rezista presiunilor economice ale Germaniei, mai ales când acestea s-au accentuat după 1943.

România lui Antonescu a produs așadar acest formidabil paradox: pe măsura ce seifurile Băncii Naționale se umpleau cu aur, satele țării se goleau de sufletele înghițite de adâncurile rusești. Concesiile pe care Hitler le-a făcut României pe plan economic au fost determinate crucial de numărul mare de soldați români trimiși de mareșal pe Frontul de Est: fără aceste suflete românești date lui Hitler, acesta nu ar fi consimțit să accepte livrări de aur german către Banca României!

Mareșalul însă nu a înțeles în profunzime caracterul cu adevărat total al celui de-al Doilea Război Mondial: faptul că aspectul economic și cel militar erau doar două fațete ale aceleiași realități și că România putea contribui MAI EFICIENT PE PLAN ECONOMIC DECÂT PE PLAN MILITAR la efortul de război anti-sovietic.

Ion Antonescu era însă un om militáros, vanitos, și care avea nevoie de acțiune, de victorii pe câmpul de luptă, de glorie și de martiri, precum și de „spălarea onoarei armatei” pentru refuzul de a lupta în 1940. El nu concepea ca România să fie doar un furnizor economic pentru mașina de război germană (cum era, bunăoară Suedia cu fierul ei), și visul recuperării Transilvaniei prin război cu Ungaria a avut un rol decisiv în hotărârea mareșalului de a angaja armata română fără condiții pe Frontul de Est.

Este regretabil că Antonescu nu a ales calea sprijinirii Germaniei preponderent economic, ci militar! A avut de ales să contribuie la efortul de război antisovietic fie prin sânge, fie prin petrol și cereale. Toate premisele împingeau spre a doua variantă: lipsa de pregătire și dotare a armatei, imprevizibilitatea dez-nodământului războiului, complicațiile politice aduse de trimiterea armatei peste Nistru etc. Dar cel mai important era faptul că valuta forte a istoriei – sângele, era mai prețios decât materiile prime care formau bogăția economică a țării. Aici a intervenit caracterul conducătorului care a avut în mână sa efectiv soarta poporului român: a considerat că erau mai valoroase cerealele și petrolul decât sângele, și a fost mult mai dispus să riște și să piardă sufletele românilor decât materia moartă! Probabil că oricine altcineva ar fi ajuns la conducerea țării în timpul acestui război, ar fi ales salvarea oamenilor. Nu a fost și cazul mareșalului, care s-a încăpățânat ca și după catastrofalele pierderi din campania din 1941 să nu renunțe la idea sa aberantă de a trimite în câmpiile ruse sute de mii de soldați români.

²⁹ Ambasadorul Ion Gheorghe releva și un substrat al rezistenței B.N.R. față de penetrația economică germană: „Interesele paraziților care roiau ca muștele în jurul Băncii Naționale erau de fapt un joc! Căci Banca Națională era mai puțin un motor al economiei, cât un paradis al paraziților privilegiați.” Rezistența lor antigermană nu provenea „din patriotism, ci numai pentru ca era în pericol sursa lor de existență. Lupta aceasta era dusă firește sub o lozincă patriotică. Trebuia doar salvată România! Dar numai câțiva din acești *salvatori* aveau curajul și caracterul necesar pentru a protesta împotriva trimerii tineretului român pe front. Grija pentru propriul buzunar era mai importantă. Poporul României putea să-și verse în continuare sângele pe front – principalul era ca trezoreria Băncii Naționale să rămână încuiată!” (Ion Gheorghe, *op.cit.*, p. 265).

Antonescu nu a sesizat că mergând pe calea sprijinului preponderent economic dat Reichului, România se punea astfel într-o postură mult mai favorabilă față de aliații occidentali, care nu ar mai fi putut protesta că România făcea livrări Germaniei, așa cum protestau contra acțiunii militare românești în adâncurile URSS. În fond și Suedia a făcut Germaniei livrări uriașe de fier, absolut vital pentru Wehrmacht, fără a se ajunge la război între Aliați și Suedia.

În scrisoarea din 15 decembrie 1943, profund dezamăgit că Antonescu îi refuzase trimiterea de noi divizii românești pe Frontul de Est, Hitler insista asupra contribuției economice a României, care reprezenta tot o formă de participare la efortul de război. Hitler îl ruga pe mareșal ca românii „să vadă în contribuția lor materială nu un moment primordial economic, ci o contribuție la luptă care se achită prin petrol, cereale și alte materii prime, în loc de grenade, mitraliere, tunuri și tancuri”.³⁰

În 1943-1944 mareșalul ar fi putut, dacă dorea, să crească contribuția economică a țării la efortul de război antibolșevic, dar a considerat că era mai înțelept să conserve potențialul economic românesc pentru cooperarea cu anglo-americanii în vederea stopării înaintării armatei sovietice.

Mărturiile epocii arată că într-o Europă greu încercată de război, România reprezenta în acei ani o oază de relativă prosperitate – cel puțin din punct de vedere alimentar.³¹ În toate țările ocupate de Germania, din Franța și Olanda până în Grecia, populația locală a fost adusă până în pragul înfometării, datorită jafului fără limite al ocupantului. Chiar în Germania, războiul a produs o criză alimentară încă din 1940, care în 1944 a devenit catastrofală.³²

În mod paradoxal, militarul Antonescu și-a câștigat cele mai mari merite în anii guvernării sale nu în sfera militară și pe linia frontului, ci în administrarea

³⁰ Antonescu-Hitler. *Correspondență*, vol. II, p. 135.

³¹ Antonescu spunea frecvent în ședințele de guvern faptul că „la noi încă este paradisul pe pământ” (13 noiembrie 1941, *Stenogramele...*, vol. V, p. 151). Memoriile ilustrului profesor și fruntaș țăranist Gheoghe Zane surprind perfect acest aspect. Astfel, pentru prima jumătate a anului 1941, memorialistul nota: „alimente se găseșc din belșug, ca în timpuri normale”. Odată început războiul antisovietic, România nu părea atinsă de vreo criză alimentară (așa cum a fost în anii '80, în plină pace, dar și în plină perioadă comunistă): „alimente erau destule; carne și pâine, lapte, ouă se găseau curent”. În 1942 se găseau chiar și „colonialele ca ceaiul, cafeaua, cacao... piețele abundă în fructe și zarzavaturi... salariile și pensiile se plătesc regulat; marea masă nu simte inflația”. Abia la sfârșitul anului 1943 „situația alimentară începe să se resimtă. Dar alimente se găseșc încă în prăvălii și în piețe”. Chiar în vara anului 1944 Gh. Zane constata: „ce te izbea în Alba Iulia era belșugul alimentar; în piață - carne, zarzavaturi, fructe pentru toată lumea; în micile restaurante sau birturi locale - fripturi de tot felul” (Gh. Zane, *Memorii (1939-1974)*, București, Editura Expert, 1997, p. 63, 73, 90, 96).

³² Despre ofițerii germani cazați la hotelul „Ambasador” din București, crema ofițerimii germane din România, Hudiță (prieten cu proprietarul hotelului) nota la 25 martie 1942: „ei găseșc că la noi este raiul în comparație cu ce este la ei... Toate orele libere, acești ofițeri aleargă cu geamantanele prin magazine, după cumpărături de alimente” pe care le expediază familiilor lor înfometate din Germania! Doi ani mai târziu, la 12 iulie 1944, nota că acei ofițeri „aleargă zi și noapte după alimente, înjură pe Hitler și povestesc lucruri teribile despre mizeria din Germania” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 martie 1942-31 ianuarie 1943*, p. 66; Idem, *Jurnal politic. 1 ianuarie-24 august 1944*, București, Editura Roza Vânturilor, 1997, p. 354).

economică a țării. Faptul că era un om integru, incoruptibil, fără nici o dorință de îmbogățire personală (cât contrast față de predecesorul său, lacomul Carol al II-lea!) a ajutat mult România în reconstrucția economică, după cum simțul său practic și talentul său de excepțional administrator au adus un uriaș serviciu dezvoltării infrastructurii. O mare realizare a fost, de exemplu, faptul că sub Antonescu România reușise să construiască mai multe linii ferate decât între cele două războaie mondiale, când era pace. Interesul excepțional al Germaniei pentru cerealele românești a permis o masivă modernizare a infrastructurii agricole, a parcului de tractoare și pluguri. Dacă mareșalul s-ar fi rezumat la transformarea țării doar într-o bază economică pentru Reich, nu și într-o furnizoare de carne de tun, rezultatele ar fi fost cu siguranță și mai spectaculoase.

Din păcate, efortul mareșalului de a păstra economia țării într-o stare satisfăcătoare a suferit un eșec catastrofal în contextul anului 1944. Mai întâi, linia Frontului de Est a pătruns adânc în Basarabia și Nordul Moldovei în martie-aprilie, aducând distrugerii uriașe și pierderea acestei zone, căzute în exploatare economică totală din partea Armatei Roșii.

În aprilie 1944 au început bombardamentele devastatoare ale aviației anglo-americe (de la baza aeriană din Foggia, Italia), asupra punctelor economice vitale ale țării: zona petroliferă, rețeaua de căi ferate, drumurile, gările etc. Mareșalul vedea cum fibra economică a țării era treptat distrusă din aer, trimițând în neant uriașele eforturi materiale și financiare făcute pentru dezvoltarea economică din ultimii ani. Mai grav era că aviația aliată s-a dedat la atacuri teroriste asupra populației civile, cu scopul de a destabiliza regimul și a submina voința de luptă a românilor contra Națiunilor Unite.

România, Ungaria și al Treilea Reich

Relațiile dintre Germania nazistă și Ungaria nu au fost deloc simple, deși ambele țări doreau revizuirea Tratatelor de la Versailles și Trianon și aveau o tradiție de cooperare din vremea Triplei Alianțe și a Primului Război Mondial. Ambele țări aveau relații privilegiate cu Italia, după cum ambele țări aveau dispute teritoriale cu Cehoslovacia. Existau și divergențe în politica externă a celor două țări, care complicau însă apropierea dintre ele: în timp ce Germania era decisă în 1939 să distrugă Polonia, Ungaria avea relații tradiționale de prietenie cu această țară. Ungaria avea o gravă dispută teritorială cu România, în timp ce Germania nu dorea decât adâncirea cooperării economice cu România și nu avea nici o problemă teritorială cu aceasta.

Neîncrederea reciprocă a dominat de la început până la sfârșit relațiile germano-maghiare în timpul celui de-al Treilea Reich. Tratatamentul aplicat minorității germane din Ungaria interbelică a produs nemulțumiri constante la Berlin, inclusiv în primii ani după 1933³³, când Hitler era atât de atent la folosirea minorităților germane din diverse țări europene pentru a formula revendicări.

³³ Ioan Chiper, *România și Germania nazistă. Relații româno-germane între comandamente politice și interese economice (ianuarie 1933-martie 1938)*, București, Editura Elion, 2000, p. 101.

Ungaria nu a făcut decât să profite de avantajele aduse de alinierea la politica Reichului hitlerist, fără a abandona legăturile secrete cu Marea Britanie, unde avea simpatii puternice. Principala motivație a acestei duplicități era faptul că politicienii maghiari lucizi, neafecțați de fanatismul ideologic, realizau că o Germanie atotputernică reprezenta un pericol grav pentru suveranitatea Ungariei³⁴.

Pentru Hitler, revizionismul maghiar a constituit de la început doar o armă politică, cu dezavatajul însă de a produce nemulțumiri în țări precum România, Iugoslavia, Cehoslovacia sau ulterior, Slovacia. Revizionismul maghiar era și o pârgie prin care Reichul presa aceste țări să se supună doleanțelor sale economice sau politice. Prețul cerut de Hitler pentru satisfacerea revendicărilor teritoriale maghiare a fost, în esență, cedarea economiei Ungariei către Germania³⁵. Iar începând cu 1941, Ungaria a trebuit să facă și sacrificii umane, prin trimiterea de trupe pe Frontul de Est, pentru a păstra ceea ce dobândise prin sprijinul lui Hitler în anii 1938-1941.

Hitler a planificat atent jocul diplomatic prin care urmărea transformarea Ungariei și României în doi pioni ai Germaniei. Împărțirea în două a Transilvaniei operată în august 1940 a pus cele două țări într-o poziție de subordonare față de Hitler, ambele lansându-se într-o adevărată cursă pentru a-i câștiga favorurile: Ungaria viza câștigarea și a Sudului Transilvaniei, iar Antonescu urmărea recuperarea teritoriului cedat în august 1940. Hitler, Ribbentrop sau Göring au făcut promisiuni secrete și voalate liderilor celor două țări, încurajându-le în aspirațiile lor, dându-le de înțeles că rezultatul final în disputa româno-maghiară va depinde de atitudinea față de Reichul nazist³⁶.

³⁴ Această duplicitate era perfect percepută de George I. Duca, trimis ca diplomat la Budapesta în 1941. El nota în memoriile sale la 30 august 1941 (exact la un an de la Dictatul de la Viena): „Dacă Reichul învinge, Budapesta se teme că va deveni o colonie germană... Ungurii continuă și azi să joace în ascuns pe două tablouri” (G.I.Duca, *Cronica unui român în veacul XX*, München, Editura Jon Dumitru-Verlag, vol. II, 1984, p. 311). Punctul de vedere german era exprimat de Hitler, într-o convorbire de o sinceritate surprinzătoare cu ministrul român de externe, Grigore Gafencu, în aprilie 1939. Führerul recunoștea că „o Ungarie mare ar putea fi stânjenitoare pentru Reich” și era nemulțumit că ungurii „n-au nici o considerație și nici o simpatie pentru minoritățile germane” (Grigore Gafencu, *Ultimele zile ale Europei. O călătorie diplomatică întreprinsă în anul 1939*, București, Editura Militară, 1992, p. 77).

³⁵ În 1939 Ungaria a refuzat ferm să permită tranzitul de trupe germane în campania contra Poloniei, ceea ce a produs o criză în relațiile germano-maghiare. Hitler a impus un embargo asupra armamentului către Ungaria, ridicat doar când Horthy a acceptat noi concesii economice substanțiale către Reich. Exporturile maghiare către Germania (cantități uriașe de cereale, dar și petrol și bauxită, articole strategice) au rămas în mare parte neplătite, mai ales după ocuparea Ungariei în martie 1944, ceea ce a dus la o inflație galopantă în această țară. În anii 1942, 1943 și 1944 Ungaria a exportat în Reich cantități mai mari de cereale decât România! Detalii în Larry L. Watts, *Aliaji incompatibili. România, Finlanda, Ungaria și al Treilea Reich*, București, Editura Rao, 2012, p. 169-172, 244-245. Acest tip de inflație a fost evitat de România, căci Antonescu a insistat ca Germania să plătească toate importurile din țara noastră.

³⁶ La începutul lui 1941 Antonescu spunea generalului Pantazi: „voi ataca Ungaria când va fi momentul propice, și sunt sigur că Führerul va lăsa ca problema Transilvaniei să se rezolve direct, prin arme, între România și Ungaria” (C. Pantazi, *op. cit.*, p. 116).

În acest fel, Ungaria a făcut pasul surprinzător de a se angaja în războiul antisovietic încă din iunie 1941, deși nu avea nici un fel de litigiu cu URSS! Supralicitarea lui Antonescu a fost să angajeze mai multe trupe române în războiul antisovietic încă din momentul declanșării sale, iar apoi – la solicitarea lui Hitler – să trimită un număr masiv de unități militare la Est de Nistru, apoi chiar în Crimeea sau în zona Niprului!

În 1942 Antonescu a crescut contribuția militară a României în Est tocmai în ideea de a-și crea în ochii lui Hitler prestigiul care să îi permită recuperarea Transilvaniei de Nord. Hitler nu a avut însă niciodată intenția de a retroceda României acest teritoriu. La penultima lor întâlnire, din 23-24 martie 1944, Hitler l-a mai amăgit odată pe Antonescu, promițându-i ferm restituirea Nordului Transilvaniei, dar rugându-l cu viclenie să nu facă publică această decizie a sa.

Mareșalul Antonescu și actul de la 23 August 1944

Ofensiva de iarnă a Armatei Roșii din decembrie 1943-aprilie 1944 avusese urmări catastrofale pentru trupele germano-române care apărau sudul Frontului de Est: din martie-aprilie 1944 linia frontului pătrunsese adânc în teritoriul național românesc iar populația simțea acum din plin efectele devastatoare ale războiului³⁷. Din 4 aprilie 1944 aviația anglo-americană începuse raidurile asupra obiectivelor militare și civile românești, umplând de groază populația și distrugând sistematic potențialul militar și economic al țării.

Mareșalul Antonescu a refuzat totuși să încheie armistițiul conform propunerilor aliaților din aprilie 1944. El se mai legăna în iluzia unei dezmembrări a coaliției Națiunilor Unite sau a intrării Turciei în război contra Germaniei și a debarcării unei armate turco-anglo-americane în Balcani, care să ajungă la Dunăre. Debarcarea reușită din Normandia (6 iunie 1944), prăbușirea grupului de armate german „*Centru*” din iulie 1944 sub greutatea loviturilor armatelor sovietice, întâlnirea furtunoasă cu Hitler din 5 august 1944³⁸ și continuarea bombardării sistematice a țării de către aviația anglo-americană i-au arătat mareșalului că rezistența României nu mai putea dura prea mult. Spre deosebire de Iuliu Maniu și ceilalți lideri ai opoziției, Antonescu (și istoria i-a dat lui dreptate) nu avea încredere că încheierea armistițiului va scuti țara de ocupația militară sovietică și, în final, bolșevizarea ei. Pentru Antonescu era clar că încheierea armistițiului presupunea recunoașterea cedării Basarabiei și a Nordului Bucovinei. De aici și ezitățile și oscilațiile sale. Întrebarea cardinală este: Antonescu ajunsese efectiv la decizia de a renunța la Basarabia și a scoate România din războiul antisovietic în august 1944? Cel mai probabil este că

³⁷ Ofensiva sovietică, declanșată la 24 dec. 1943, provocase pierderi atât de cumplite armatei germane din Ucraina, încât a aruncat-o în întregime pe teritoriul României și i-a distrus aproape total dotarea tehnică. În aprilie 1944 Wehrmachtul apăra România cu numai 61 de tancuri funcționale! Numai venirea sezonului ploios și transformarea teatrului de operațiuni într-o mlaștină imensă (ceea ce i-a determinat pe sovietici să suspende ofensiva) a salvat armatele germano-române de la un dezastru total (Klaus Schömer, *Luptele Wehrmachtului în România. 1944*, București, Editura Militară, ed. a II-a, 2015, p. 76).

³⁸ O analiză a acesteia în Florin Constantiniu, *De la războiul fierbinte la Războiul Rece*, București, Editura Corint, 1998, p. 20-38.

da, dar încă aștepta un moment favorabil, adică o stabilizare de front. Violența ofensivă sovietică declanșată la 20 august 1944, precum și reacția deplorabilă a diviziilor germane și române la aceasta, l-au determinat probabil să înțeleagă că o rezistență prelungită nu mai avea rost, deși Antonescu, personal, era temperamental adeptul ideii luptei eroice până la capăt, chiar împotriva tuturor sorțurilor de izbândă. Intenția lui Antonescu în zilele de 22-23 august 1944 era să stabilizeze frontul pe linia Carpați-Focșani-Nămoloasa-Galați și apoi, după ce va dovedi rușilor dificultatea depășirii acestei linii de către Armata Roșie, să încheie armistițiul de pe o poziție avantajoasă³⁹. Mareșalul a fost arestat la 23 august 1944, în perioada când coordona acțiunea de repliere pe ultima linie pe care mai spera că se putea opune rezistență tăvălugului bolșevic.

A fost mareșalul Ion Antonescu manipulat de Hitler?

Din păcate, răspunsul la această întrebare este „da”! Chiar dacă manipularea aceasta nu a fost totală și permanentă, ci doar parțială, ea a fost foarte vizibilă⁴⁰.

Premiza exercitării acestei manipulări a constituit-o psihicul labil al lui Antonescu, orgoliul său excesiv și boala⁴¹ de care suferea dar, mai ales, concepția acestuia că el era un veritabil „Salvator” al României. Această concepție s-a format treptat, având ca punct de plecare rolul important jucat de Antonescu în Primul Război Mondial. Orgoliul său nativ exagerat, cumulat cu importanta contribuție a sa în războiul din 1916-1918 l-au făcut să fie efectiv convins că el a creat România Mare și că în acei ani cumpliti el a salvat, de fapt, țara! Trauma produsă de cedările teritoriale din 1940 l-au convins pe general că România avea nevoie încă odată de intervenția sa mesianică, și va ajunge să considere că și preluarea puterii și alungarea regelui Carol al II-lea, în septembrie 1940, avea să fie tot o salvare a țării! Aceeași percepție o va avea și asupra înăbușirii rebeliunii legionare din ianuarie 1941.

La toate aceste aspecte se adaugă așteptările uriașe de la Conducător ale populației, traumatizate la rândul ei. Așa cum în jurul anului 1920 în rândul maselor inculte și sărace se crease un adevărat cult mesianic față de generalul Averescu, la fel s-a creat și din 1940 o uriașă așteptare mesianică din partea unei mari părți a populației, care considera că Antonescu era un adevărat trimis al divinității pentru a salva neamul. Când Antonescu a fost atins de valul uriaș al așteptărilor populare,

³⁹ Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 ianuarie -24 august 1944*, p. 483, 499.

⁴⁰ O reconstituire în detaliu a istoriei relațiilor personale Hitler-Antonescu am oferit-o în lucrarea Florin Iordăchiță, *A fost Mareșalul Ion Antonescu manipulat de Hitler?*, Alexandria, Editura Tipoalex, 2013.

⁴¹ Probabil malarie, posibil chiar sifilis! În 1942 Nichifor Crainic îl întâlnea și nota despre aceasta în memoriile sale: „În vară i se inoculase malarie - el mi-a spus că a suferit de malarie - și acest leac extrem îi făcuse bine: nu mai vorbea despre sine la persoana a treia, ci la persoana întâi. Adică, se putea sta de vorbă cu el” (Nichifor Crainic, *Zile albe, zile negre. Memorii*, București, Editura Gândirea, vol. I, 1991, p. 371). În noiembrie 1943 Ion Antonescu îi reproșa lui Ioan Hudiță că Iuliu Maniu „nu mă scoate din nebun și sifilitic” (ceea ce era adevărat, Maniu chiar așa se exprima!) (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 februarie-31 decembrie 1943*, p. 397). Un autor recent constata că Antonescu suferea de „o formă de megalomanie în care ajunge să se autoidentifice cu statul și poporul... paranoia eroică” (Alex Mihai Stoenescu, *Armata, mareșalul și Evreii*, București, Editura Rao, 2010, p. 658, 659).

psihicul său a cedat complet: el a ajuns efectiv să fie convins că era acel ales al Providenței destinat să restaureze România Mare și că numai el singur, infailibil, trebuia să ia toate deciziile importante! Când anume s-a definitivat în mintea sa această credință? Cel mai probabil în chiar prima, sau primele luni de la preluarea puterii⁴².

Deja această credință ne arată că personajul era un dezechilibrat mental, așa cum îl considerau de altfel unii contemporani ai săi!⁴³

La toate aceste premise se adaugă acțiunea directă a personalității lui Hitler asupra psihicului lui Antonescu. Intuind imediat un potențial uriaș de manipulare, Hitler a jucat față de Antonescu cartea ieftină a satisfacerii totale a orgoliului acestuia! Fie flatându-l direct și sistematic pe general, fie pe colaboratorul cel mai important al acestuia, Mihai Antonescu⁴⁴ (culmea, un om și mai orgolios decât Conducătorul!) ori pe Maria, soția lui Ion Antonescu⁴⁵, Hitler a cimentat pentru totdeauna convingerea mareșalului că el era Salvatorul României și singurul care trebuia să ia toate deciziile importante, fără a se mai consulta cu altcineva. Atunci când Antonescu primea asigurări de la cel mai puternic om al Europei că el trebuia să conducă România urmându-și doar propriile convingeri⁴⁶, fără să mai țină cont de nimeni, era prea greu pentru el să realizeze că aceasta era doar o manevră prin

⁴² În ședința de guvern din 7 septembrie 1940 Antonescu recuza providențialitatea singurului personaj care îl mai putea concura în această registru mistic, Regele: „Nu mai putem primi mentalitatea din Antichitate sau mentalitatea din Evul Mediu că El este o ființă providențială pe pământ, că este reprezentantul lui Dumnezeu, de care este inspirat” (*Stenogramele...*, vol. I, p. 12).

⁴³ Regele Mihai spunea despre mareșal, de exemplu, în 1943 că este „nebu în sensul medical al cuvântului și că el se crede mai mare decât Mussolini în zilele sale cele mai bune!” (Gh. Buzatu, *Mareșalul Antonescu în fața Istoriei*, Iași, Editura B.A.I., vol. I, 1990, p. 389).

⁴⁴ De exemplu cu ocazia vizitei acestuia la Berlin în octombrie 1941 liderii naștiți l-au copleșit cu laude pentru că știa „influența ce are asupra Mareșalului... Ribbentrop i-a spus chiar că are scripuri de geniu” (C. Pantazi, *op. cit.*, p.144). În urma întrevederilor cu liderii naștiți din 22-23 septembrie 1942, ultra-vanitosul Mihai Antonescu se întorsese atât de copleșit de laudele acestora, încât îi mărturisea entuziasmat lui Ioan Hudiță (la 26 septembrie 1942) că „Hitler este un om genial” și că el și mareșalul „prin munca și abilitatea noastră, noi vom reface nu numai România Mare, așa cum a mai fost, ci una și mai mare” (Ioan Hudiță, *Jurnal politic. 1 martie 1942-31 ianuarie 1943*, p. 240, 241).

⁴⁵ C. Sănătescu nota dezgustat, de exemplu, cum în 1942 Hitler a trimis acesteia o decorație printr-o delegație pompoasă: „nu am văzut o asemenea delegație nici la vreun cap încoronat sau un savant, cu ocazia decernării unei decorații” (C. Sănătescu, *op. cit.*, p. 82).

⁴⁶ Secretarul mareșalului, Gh. Barbul, prezent la câteva din întâlnirile acestuia cu Hitler, consemna (cu ocazia întâlnirii de la München din 12 iunie 1941) unul din trucurile folosite de liderul nazist pentru a-și asigura fidelitatea lui Antonescu: recomanda pur și simplu delegații române „să îl urmărească pe Mareșalul Antonescu” (Gh. Barbul, *op. cit.*, p. 56). Antonescu nu uita să le reamintească miniștrilor săi câtă încredere aveau în el liderii naștiți! De exemplu, la 7 februarie 1941 Conducătorul spunea în ședința guvernului că la întâlnirea din ianuarie 1941 cu el, „Führerul și Ribbentrop au spus: *Tot ce hotărăște gen. Antonescu se va face*”. A doua zi: „V-am mai spus odată ce mi-a comunicat Killinger în misiune oficială: *Mi s-a ordonat să vă spun că dacă dispăre gen. Antonescu, dispăre și Țara Românească*”. Când Raoul Bossy devenea oficial ministrul României la Berlin, Hitler îi transmitea un mesaj, reamintit de Antonescu în ședința de guvern din 28 martie 1941: „*Avem încredere nelimitată în dl general Antonescu*” (*Stenogramele...*, vol. II, p. 178, 184, 795). Bossy nota în jurnalul său că „Göring a declarat generalului Șteflea că dacă dispăre mareșalul Antonescu, vom cădea din nou în mocirlă” Hitler spunea (la 27 noiembrie 1941) lui Bossy și Mihai Antonescu despre mareșal: „Este legat sufletește de el, ca de Mussolini. Pentru dânsul a rupt orice legătură cu Garda de Fier. Nu a fost o hotărâre ușoară de luat...” (Raoul Bossy, *op. cit.*, p. 91, 114).

care Führerul dorea să se asigure că politicienii antinaziști din România nu mai puteau avea nici o influență asupra sa.

Hitler însuși se considera un supraom predestinat de providență să fie „Salvatorul” Germaniei. Antonescu era foarte aproape de a avea o concepție asemănătoare despre el. Atunci când cei doi dictatori s-au întâlnit pentru prima oară, în noiembrie 1940, Hitler a început deja să îl sugestioneze puternic pe general că era omologul său din România, predestinat la rândul său să își salveze țara prin geniul său unic.⁴⁷ Cu aceasta, ultimele rețineri ale lui Antonescu față de ideea propriului său mesianism au dispărut, și din acest moment avea să se considere „Führerul” și „Salvatorul” României, luându-și chiar apelativul lui Hitler, acela de „Conducător”. Astfel, Hitler a reușit o dublă lovitură: l-a determinat pe Antonescu să creadă că acesta trebuia să conducă de unul singur România, ceea ce îl „proteja” de orice sfaturi și sugestii din partea celor care nu erau trup și suflet alături de naziști; pe de altă parte, l-a convins pe Antonescu de necesitatea alinierii totale la Axa Berlin-Roma, în cadrul căreia conducătorul român avea să își împlinească visul – refacerea României Mari!

Pentru a-l manipula mai subtil, încă de la prima lor întâlnire din noiembrie 1940 Hitler l-a declarat pe Antonescu prietenul său personal! Era prea greu pentru orgoliosul Antonescu să refuze „prietenia” celui mai puternic om al Europei! Hitler, care nu a avut nici un prieten adevărat în toată viața sa, a știut însă să mimeze magistral „prietenia” față de Antonescu, convins astfel că trebuie să fie un om providențial din moment ce stăpânul Europei îi dorește colaborarea intimă!⁴⁸ Orbirea lui Antonescu a fost atât de profundă, încât – deși însăși existența României era pe muchie de cuțit – mareșalul își închipuia nu numai că va reface granițele României Mari, dar că le va extinde chiar până la Tisa, incluzând teritoriile promise de Antanta în Primul Război Mondial, precum Banatul sârbesc și Estul Ungariei!

Este regretabil că Antonescu nu a înțeles de la început că Hitler și acoliții săi nu erau decât o grupare criminală decisă să instaureze dominația Germaniei în lume, călcând în picioare toate popoarele mici, chiar și cele care, într-o primă fază, îi erau „prietene”, precum românii sau ungurii. Dezmeticirea lui Antonescu s-a produs foarte târziu, incredibil de târziu, abia cu ocazia ultimei sale întâlniri cu Hitler, la 5 august 1944, când acesta l-a somat să lupte până la capăt alături de Reich și l-a amenințat cu soarta oribilă a Varșoviei! Abia atunci, în ochii mareșalului român, Hitler a apărut fără mască, așa cum era cu adevărat: un „gangster”, după cum i-a zis chiar el!⁴⁹

⁴⁷ Cu ocazia întâlnirii lor de la castelul Klessheim din 12 aprilie 1943, Hitler îi spunea mareșalului că are față de el „încredere de nedruncinat, căci providența dăruiește unei țări numai un om care o poate salva” (*Antonescu-Hitler. Corespondență*, vol. II, p. 71).

⁴⁸ Arsenalul de cuvinte al celui mai mare demagog și manipulator de oameni al secolului era inepuizabil pentru a-l „cuceri” pe Antonescu. Astfel, chiar de la prima lor întâlnire, Hitler i-a spus acestuia: „În viitor, toată politica mea externă privind România sau interesele sale se va baza pe strânsa prietenie prin care doresc să mă leg de dumneavoastră” (Gh. Barbul, *op.cit.*, p. 26). După întâlnirea din 12 iunie 1941 dintre cei doi dictatori, Raoul Bossy nota: „Hitler a spus că nu cunoaște decât doi oameni adevărați în Europa: pe Mussolini și generalul Antonescu” (Raoul Bossy, *op.cit.*, p. 54).

⁴⁹ „Aceștia sunt gangsteri! repeta el tot mereu cu sălbăticie”, nota Ion Gheoghe reacția necontrolată de mânie a mareșalului, cu ocazia întâlnirii cu Hitler și acoliții acestuia (Ion Gheoghe, *op.cit.*, p. 335).

Faptul că până atunci mareșalul nu reușise să descifreze cine era cu adevărat Hitler, după ce acesta distrusese toată Europa, este o dovadă certă a manipulării sale de către liderul nazist. Atitudinea firească față de Hitler au avut-o Horthy, Franco sau Mannerheim, care nu au manifestat atâta admirație față de personalitatea Führerului așa cum a fost cazul dictatorului român. Dacă Antonescu ar fi adoptat din 1940 aceeași atitudine rezervată față de persoana lui Hitler, considerându-l (precum Iuliu Maniu și C.I.C. Brătianu) doar un politician viclean și criminal, în care nu se putea avea nici un fel de încredere, nu ar mai fi făcut greșelile care au decurs din admirația față de persoana lui Hitler și dreptatea pe care acesta ar fi fost dispus să o facă, în final, României.

Tragic este că Ion Antonescu nu a avut nici după 1944 puterea de a-și recunoaște greșelile cumplite, care au făcut sute de mii de victime! El a adoptat o concepție asemănătoare cu cea a lui Hitler, pentru care poporul german se dovedise incapabil să se ridice la măreția Führerului său! Astfel, nefericita declarație finală a mareșalului, cu puțin timp înaintea execuției sale din 1 iunie 1946, a fost: „Nu regret nimic” și „Ție, popor ingrat, nu-ți va rămâne nici cenușa mea!”⁵⁰ Ar fi trebuit, totuși, să regrete măcar sutele de mii de morți și mutilați, dacă nu și faptul că s-a lăsat atât de ușor manipulat de un „nebun” și „un gangster”!

Concluzii

Ion Antonescu a fost o personalitate foarte complexă. Guvernarea sa a avut un impact preponderent negativ asupra destinului României în al Doilea Război Mondial. Deși nu lipsit de unele bune intenții, eroarea sa fundamentală a fost credința că Hitler era un om de geniu, de la care aștepta sprijinul pentru refacerea României Mari. Mareșalul a fost convins, ca mulți alți „germanofili”, că Germania va câștiga războiul și locul României este alături de aceasta. Antonescu a fost parțial manipulat și sugestionat de Hitler în această convingere. Cele mai nefaste decizii ale sale, evitabile, au fost: trimiterea de trupe numeroase în adâncurile Uniunii Sovietice, unde au fost nimicite de Armata Roșie, precum și declanșarea Holocaustului, oprit însă la jumătate, spre sfârșitul lui 1942. Aceste decizii au avut ca urmări moartea a sute de mii de români și a altor sute de mii de evrei, ceea ce îndreptățește calificarea sa drept criminal de război. Fără Antonescu, probabil orice alt conducător al României ar fi aderat la Axă și ar fi participat la războiul antisovietic, dar nu la asemenea proporții. Ambițiile, orgoliul și calculele greșite ale mareșalului au făcut cel puțin o jumătate de milion de victime (români și evrei) în plus față de pierderile pe care România le-ar fi avut, probabil, oricum, în acest război.

Gh. Barbul nota că întors acasă, Antonescu le-a spus colaboratorilor săi despre Hitler: „Este un nebun!”, după ce până atunci crezuse despre el că „Este un om mare” (Gh. Barbul, *op.cit.*, p. 166).

⁵⁰ Gh. Buzatu, *Mareșalul Antonescu în fața Istoriei*, vol. II, p. 362, 363.

COMMUNISM. AN ALTERNATIVE MODERNITY?

(Abstract)

The aim of this article is to discuss the relation between the concepts of modernization/ modernity and the idea of communism as an alternative (or not) route to create a modern world. In the first part of the study I deal with the generic notions of modernity and modernization as they were defined by various researchers from distinct areas: historians, philosophers, politologists, sociologists, anthropologists. Secondly, my aim is to understand whether or not the systems and mechanisms imagined by Karl Marx, Friedrieoh Engels, Vladimir Lenin and Joseph Stalin had the same modern origins and aspirations as the capitalist system or were they something totally different? Finally, I am interested in the way that scholars that studied this particular subject relate with the issue of the relationship between communism and modernity.

Keywords: *modernity, communism, Marx, Lenin, Stalin.*

1. Scurtă incursiune în modernitate

Într-o formă sintetizată, din punctul de vedere al sociologiei clasice, modernizarea este definită ca un proces determinat cel mai probabil de schimbări în tehnologie sau în valori având drept rezultat multiplicarea instituțiilor și metamorfozarea structurilor simple ale societății tradiționale în structuri complexe, moderne¹. Conceptele tratează însă o problematică mult mai vastă, o definiție generală fiind în majoritatea cazurilor deficitară, astfel încât termenii sunt îmbrăcați într-o formă de relativism, explicațiile fiind diferite în funcție de zona din care sunt privite.

Din punct de vedere etimologic, termenul „modernus” a fost folosit pentru prima dată în secolul al V-lea d. Hr. și trebuia să distingă între prezentul, acum creștin, și trecutul păgân al Imperiului Roman². Conceptul de modernitate a fost folosit și refolosit în Europa odată cu apariția conștiinței de sine a contemporanilor unei epoci. Modernitatea era recâștigată printr-o permanent reînnoită relație cu

* Doctorand, Universitatea din București, Facultatea de Istorie.

¹ Oxford, *Dicționar de Sociologie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2003.

² Jurgen Habermas, *Modernity vs Postmodernity*. Acest text reprezintă un discurs al lui Habermas rostit în 1981 la New York University. Pentru o mai bună înțelegere a modernității din perspectiva lui Habermas vezi: Jurgen Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity*, Editura Polity Press, 1987.

anticii; antichitatea fiind idealul care trebuia perpetuu recuperat printr-un soi de mimetism. Modernitatea de secol XIX, sau modernitatea recentă, așa cum o numește Habermas, nu ilustrează decât o relație antagonică dintre ceea ce poate fi numit tradițional și prezent³.

Pe de altă parte, Mark Elvin consideră că pentru istoricii eurocentriști, modernitatea este un concept foarte greu de definit, aceștia oferindu-i un sens mai degrabă evaziv⁴. Istoricul susține că modernitatea este un fenomen care ține, în primul rând, de putere. Relația dintre cele două concepte este definită în 3 direcții principale:

1. Puterea în sensul de control al indivizilor;
2. Puterea în raport cu natura, altfel spus capacitatea de producție;
3. Puterea intelectuală asupra naturii, puterea de a înțelege și de a preveni.

Sociologul Marion Levy consideră că o societate este mai mult sau mai puțin modernizată în măsura în care indivizii care o compun folosesc surse de energie „nenaturală” (*inanimate*), sau dacă aceștia folosesc uneltele necesare pentru a multiplica rezultatele muncii lor⁵. Levy leagă modernizarea de factorul progresului tehnologic, de sursele de energie – altele decât cele care au viață –, cât și de uneltele cu ajutorul cărora se poate multiplica rezultatul muncii. Acestea sunt fenomene care aparțin unei epoci a progresului tehnologic, atașat de cele mai multe ori de către istorici de momentul revoluției industriale.

Istoricul Cyril Black consideră că o societate modernă rezultă din evoluția istorică a instituțiilor adaptate la schimbările foarte rapide, care reflectă cunoașterea fără precedent pe care omul a dobândit-o, permițându-i astfel controlul asupra mediului înconjurător, situație care a acompaniat revoluția științifică⁶. Altfel spus, modernitatea are legătură cu capacitatea de adaptare a instituțiilor la progresul tehnologic, situație care îi facilitează omului modern un control sporit asupra mediului înconjurător.

În aceeași ordine de idei, Arnold Feldman și Christopher Hunn vorbesc despre modernizare⁷ ca despre un proces care implică ideea de schimbare; acele schimbări care generează instituții și organizații asemenea celor din societățile industriale avansate. În orice fel ar avea loc procesul de modernizare, acesta presupune o serie de schimbări sociale cum ar fi: oamenii își schimbă ocupația și/sau personalitatea și/sau sistemul de valori etc.

³ *Ibidem*.

⁴ Mark Elvin, *A Working Definition of "Modernity"?*, în „Past & Present”, No. 113 (Nov., 1986), p. 209-223.

⁵ Samuel P Huntington, „*The Change to Change: Modernization, Development, and Politics*”, în „Comparative Politics”, Vol. 3, No. 3 (Apr., 1971), p. 283-322.

⁶ Cyril Black, *The dynamics of modernization: a study in comparative history*, p. 9-11, accesat la http://books.google.ro/books/about/The_dynamics_of_modernization.html?id=4hi_LAdAESYC&redir_esc=y.

⁷ Arnold Feldman, Christopher Hunn, *The Experience of Modernization*, în „Sociometry”, Vol. 29, No. 4, An Issue on Cross-Cultural Studies (Dec., 1966), p. 378-395.

Samuel P. Huntington susține că antagonismul dintre o societate modernă și una tradițională poate fi cel mai bine înțeles la nivel individual. Omul tradițional este omul pasiv, cel care așteaptă continuitate, cel care nu crede că stă în puterea omului de a schimba și de a controla natura sau mediul înconjurător. Pe de altă parte, omul modern crede nu numai că este posibil dar, mai mult decât atât, este și dezirabil să aibă loc schimbări pe care însă trebuie să le controleze în deplinătate pentru a-și duce la îndeplinire scopul. O societate modernă este predominant urbană, iar agricultura își pierde din importanță în comparație cu industria. Schimbarea constă în trecerea de la o agricultură de subsistență la una comercială caracterizată de producții infinit mai mari. La nivel politic, un sistem modern este caracterizat de o autoritate rațională, de o structură diferențiată, de participare din partea maselor dar și de capacitatea de a îndeplini o serie mai largă de scopuri⁸. În opinia lui Huntington, cei mai mulți teoreticieni ai modernizării ating nouă puncte esențiale atunci când descriu acest proces⁹:

1. Modernizarea este un proces revoluționar – schimbarea de la tradiție la modernitate implică o schimbare totală în modelele de viață;
2. Modernizarea este un proces complex. Nu poate fi redus la o singură dimensiune. Se pot distinge: industrializarea, urbanizarea, mobilizarea socială, secularizarea, educația, participarea la actul politic.
3. Modernizarea este un proces sistematic. Schimbările sunt corelate între ele;
4. Modernizarea este un proces global. Toate societățile sunt moderne sau sunt pe cale de a deveni moderne;
5. Modernizarea este un proces de durată. Chiar dacă revoluționar, este un proces evolutiv din punct de vedere al timpului necesar pentru implementarea schimbărilor;
6. Modernizarea este un proces ce se desfășoară în faze. Începe cu tradiționalul și se termină cu modernul;
7. Modernizarea este un proces omogenizant. Creează tendința spre convergență a societăților;
8. Modernizarea este un proces ireversibil. O societate care a atins un nivel de industrializare nu poate regresa imediat;
9. Modernizarea este un proces progresiv. Necesită costuri mari în primele faze. Pe termen lung, modernizarea îmbunătățește viața individului atât din punct de vedere cultural, cât și material.

Așadar, sintetizând, putem caracteriza fenomenul modernizării drept un proces care presupune o schimbare de amploare în cadrul unei societăți, schimbare datorată mai ales progresului tehnologic. Trecerea la lumea modernă poate fi plasată, din punct de vedere geografic și cronologic, în Europa secolelor al XVIII- lea și al XIX-lea.

⁸ Samuel P. Huntington, *op. cit.* p. 284, 285.

⁹ *Ibidem.*

Din perspectiva economiei politice, această perioadă este sinonimă cu instaurarea generalizată a pieței autoreglementate. Conform lui Karl Polanyi, o economie de piață este un sistem economic controlat, reglementat și condus de prețurile de pe piață. Ea presupune existența unor piețe în care oferta de bunuri disponibile la un preț definit va egala cererea la acel preț, astfel încât ordinea din producția și distribuția de bunuri este asigurată exclusiv de prețuri¹⁰. Polanyi consideră că a fost nevoie de trecerea la statutul de marfă a trei elemente esențiale care au desăvârșit „marea transformare”: pământul, munca și banii. Astfel, dobânda reprezintă prețul pentru utilizarea banilor și formează venitul celor care sunt în poziția de a-i furniza, iar arenda este prețul pentru utilizarea pământului și formează venitul celor care îl oferă. Pe de altă parte, salariile sunt prețul pentru utilizarea forței de muncă și formează venitul celor care o vând, iar prețurile mărfurilor contribuie la venitul celor care își vând serviciile antreprenoriale; venitul numit profit fiind în realitate diferența dintre două seturi de prețuri, prețul bunurilor produse și costul lor¹¹. Însă dacă până la momentul respectiv toate acestea nu erau decât atribute sociale, o economie de piață nu poate exista decât într-o societate de piață și trebuie să cuprindă toate elementele industriei inclusiv munca, pământul și banii. Totuși, pentru Polanyi munca și pământul sunt nimic altceva decât însăși ființele umane din care este alcătuită orice societate și mediul natural în care există ea – a le include în mecanismul de piață înseamnă a subordona substanța societății înseși legilor pieței¹². Mecanismul pieței este cuplat la diferitele aspecte ale vieții industriale cu ajutorul conceptului de marfă, dar, în opinia lui Polanyi, în mod evident munca, pământul și banii nu sunt în mod natural mărfuri: munca este doar un alt nume pentru activitatea umană asociată vieții înseși, care nu este produsă în mod normal pentru vânzare, iar pământul este doar un alt nume pentru natură, care, evident, nu face parte din producția umană. În plus, banii sunt doar un semn al puterii de cumpărare care, de regulă, nu sunt produși deloc ci iau ființă prin intermediul mecanismelor bancare¹³.

Scurtul excurs în istoria modernității a avut menirea de a evidenția contextul în care aceasta se naște, semnificația pe care o poartă dar și consecințele pe care le naște. Nu greșim dacă afirmăm că ideile lui Marx nu numai că se nasc în plină epocă modernă, dar și aparțin acestei modernități întru totul. Într-o caracterizare extrem de succintă, putem afirma că opera lui Marx reprezintă critica transformării accelerate pe care piața autoreglementată a postulat-o, cu consecințe pe alocuri dramatice asupra societății.

¹⁰ Karl Polanyi, *Marea Transformare. Originile politice și economice ale epocii noastre*, trad. Ciprian Șiulea, Ed. Tact, Cluj, 2013, p. 143, 144.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*, p. 148.

¹³ *Ibidem*, p. 149.

2 Marx, Lenin, Stalin. Modernitate, industrializare și comunism

a. Marx și critica modernității

De altfel, trebuie precizat, Marx nu a fost singurul și nici măcar cel mai citit și urmat dintre teoreticienii supranumiți „socialiști utopici” ai timpului. Printre cei mai importanți, alături de Marx sunt nume cum ar fi Jean Jacques Rousseau¹⁴, Gracchus Babeuf¹⁵, Saint Simon¹⁶, Robert Owen¹⁷, Charles Fourier¹⁸, Pierre Joseph Proudhon¹⁹, Wilhelm Weitling²⁰ sau Etienne Cabet²¹, fiecare cu propriile idei și propria viziune de îndreptare, sau îndepărtare, a nedreptăților sociale create de către sistemul capitalist în plină expansiune. Pentru a nu ne îndepărta prea tare de subiectul acestui studiu și pentru a menține limitele oferite, nu vom aborda fiecare detaliu al gândirii lui Marx (acest lucru fiind aproape imposibil și pentru un cercetător preocupat îndeosebi de acest subiect), însă o privire de ansamblu este imperios necesară pentru a oferi coerență argumentației. Astfel, simplificând la maximum, Marx arată că toată istoria omenirii de până atunci poate, și trebuie, să fie interpretată ca fiind o luptă continuă între două clase aflate în poziții antagoniste²². Acest mod de a privi lucrurile poartă numele de materialism istoric. Cele două clase aflate în contradicție, în epoca modernă, sunt pe de-o parte burghezia, deținătoare a mijloacelor de producție, și, de cealaltă parte, proletariatul, sau cei care sunt nevoiți să își vândă forța de muncă pentru a putea supraviețui. Lupta de clasă reprezintă conflictul deliberat și articulat dintre două interese opuse, interesul de a prezerva, pe de-o parte și de a revoluționa pe de alta, instituțiile și relațiile de putere existente. Formarea claselor ca grupuri organizate, antagonismul dintre clasa asupritoare și cea asuprită, alături de schimbările revoluționare care rezultă, constituie istoria tuturor societăților dintotdeauna²³. Așadar, în viziunea lui Marx,

¹⁴ Filosof și scriitor francez de origine geneveză, n. 28 iunie 1712 – d. 2 iulie 1778.

¹⁵ Pe numele real François Noël Babeuf, teoretician francez, n. 23 noiembrie 1760 – d. 27 mai 1797. Lucrarea sa de referință este *La Conjuration des Égaux* publicată în anul 1796.

¹⁶ Pe numele întreg Claude Henri de Rouvroy, comte de Saint-Simon, teoretician francez, n. 17 octombrie 1760 – d. 19 mai 1825.

¹⁷ Manufacturer galez, teoretician, n. 14 mai 1771 – d. 17 noiembrie 1858. Creatorul celebrelor „comunități utopice” din Statele Unite (de exemplu New Harmony, Indiana).

¹⁸ François Marie Charles Fourier, filosof și economist francez, n. 7 aprilie 1772 – d.10 octombrie 1837. Creatorul conceptului de *falanster*.

¹⁹ Economist și sociolog francez, unul dintre cei mai importanți și influenți teoreticieni ai socialismului utopic, n. 15 ianuarie 1809 – d. 19 ianuarie 1865.

²⁰ Inventator, teoretician și activist politic german, n. 5 octombrie 1808 – d. 24 ianuarie 1871.

²¹ Filosof francez, de profesie avocat, n. 1 ianuarie 1788 – d. 9 noiembrie 1856. Este creatorul mișcării *Icaria*. Împreună cu mai mulți adepți ai ideilor sale, membri ai Icariei, emigrează în Statele Unite acolo unde, începând cu 1848, crează o serie de comunități egalitariste în statele California, Illinois, Iowa sau Texas.

²² „*Omul liber și sclavul, patricianul și plebeul, nobilul și iobagul, meșterul și calfa, într-un cuvânt asupritorii și asupriții se aflau într-un permanent antagonism, duceau o luptă neîntreruptă, când ascunsă, când fățișă, o luptă care de fiecare dată se sfârșea printr-o prefacere revoluționară a întregii societăți, sau prin pieirea claselor aflate în luptă*”, Karl Marx, Friedrich Engels, *Manifestul Partidului Comunist*, Nemira, București, 2006, p. 11.

²³ Ralph Dahrendorf, *Class and class conflict in industrial society*, Routledge, London, 1959, p. 17, 18.

societatea capitalistă este o societate de clasă în care există persoane care posedă proprietate privată și o altă categorie care, evident, nu posedă. Mai simplu spus, este vorba despre capitaliști și proletari, iar forma de proprietate la care se referă Marx este reprezentată de către mijloacele de producție industriale. Prin urmare, societatea capitalistă modernă este dominată de către acest antagonism între cei care dețin mijloacele de producție și cei care doresc să schimbe această stare de fapt printr-o revoluție. Marx identifică în formarea structurii de clasă a societății capitaliste următoarele 4 fenomene majore:

1. În societatea capitalistă există o tendință perpetuă a claselor de a se polariza;
2. Pe măsură ce clasele se polarizează antagonismul dintre ele capătă nuanțe extreme – capitaliștii devin din ce în ce mai bogați, iar proletariatul tot mai pauper – aici intervine teoria pauperizării enunțată de către Marx;
3. În același timp, cele două clase aflate în conflict devin din ce în ce mai omogene, fiecare în interiorul ei;
4. În fine, odată ce istoria duce această formă de dezvoltare la extreme, singura finalitate posibilă este ca Revoluția să răstoarne ordinea capitalistă. Proletariatul, singura clasă revoluționară, își asumă puterea, proprietatea privată este abolită și socializată, clasele încetează să mai existe iar statul, nemaivând o rațiune reală de a fi, dispare²⁴.

Pe de altă parte, așa cum arăta Leszek Kolakowski, capitalismul nu numai că este o condiție necesară fără de care nu poate exista socialismul, dar acesta (capitalismul) este protagonistul unei întregi misiuni istorice²⁵. Caracteristica esențială a capitalismului, în optica lui Marx, consta în nevoia acestui sistem de a mări valoarea de schimb tot mai mult, altfel spus de a spori în permanență plusvaloarea. Însă tocmai această „tendință absolută spre îmbogățire” atât de proprie capitalismului, care degradează și sărăcește clasa muncitoare, este cauza progresului tehnologic din capitalism din considerente legate de tendința continuă de a reduce costurile de producție. Așadar, capitalismul nu poate exista fără a revoluționa în permanență mijloacele de producție. Progresul tehnologic este vital deoarece tendințele expansioniste ale capitalului îl obligă pe întreprinzător să caute profituri mereu mai mari prin reducerea timpului de muncă necesar pentru producerea unei mărfi. Astfel, capitalismul devine condiția istorică necesară în tehnologie și în organizarea muncii²⁶.

Privite din această perspectivă, observațiile lui Marx nu doar critică sistemul capitalist modern, dar se și revendică de la acesta. Socialismul, iar apoi comunismul, sunt doar consecințe firești ale unei modernități pe care, sub o altă organizare socială, inevitabil o vor duce mai departe așa cum același Kolakowski remarcă: „socialismul fiind (...) nu doar o negație a capitalismului ci și o continuare a

²⁴ *Ibidem*, p. 34.

²⁵ Leszek Kolakowski, *Principalele curente ale marxismului. Vol. I Fondatorii*, trad. S. Drăgan, București, Ed. Curtea Veche, 2009, p. 234.

²⁶ *Ibidem*, p. 235.

acestui și a procesului de socializare izvorât din dezvoltarea tehnologică a epocii contemporane²⁷”. Această „supramodernitate” imaginată de către Marx însemna societatea comunistă care, deși nu a fost niciodată descrisă amănunțit, este caracterizată de un principiu fundamental: umanizarea deplină, restabilirea controlului omului asupra propriilor puteri și a energiei sale creatoare; sau, mai precis, punerea producției în slujba valorii de întrebuințare, abolirea diviziunii muncii, demolarea aparatului de stat ca organism distinct de administrare a producției, abolirea tuturor surselor sociale de inegalitate²⁸. Cu alte cuvinte, socialismul reprezintă sistemul în care societatea va putea fi stăpâna propriilor condiții de existență.

b. Lenin și democratismul burghez

Poate mai mult decât un teoretician, Lenin a fost mai curând un om al acțiunii politice. Este imposibil de spus dacă Revoluția ar fi avut loc și fără Lenin – el a fost autorul, inițiatorul, cel care a inspirat-o, dar și referința constantă a unui regim de tip nou²⁹. Cu toate acestea, contribuția sa teoretică rămâne de o importanță majoră pentru înțelegerea tipului de sistem imaginat, chiar dacă Lenin a politizat aproape total dezbateră.

Într-un text publicat în 1917, numit „Statul și Revoluția”, Lenin realizează o critică amplă a statului și a societății capitaliste moderne, pornind de la două afirmații ale lui F. Engels pe care le redăm integral mai jos:

După cum statul antic și cel feudal au fost organe de exploatare a sclavilor și iobagilor, și statul reprezentativ modern este instrumentul de exploatare a muncii salariate de către capital” și „Pe o anumită treaptă a dezvoltării economice, legată în mod necesar de scindarea societății în clase, statul a devenit, ca urmare a acestei scindări, o necesitate. Ne apropiem acum cu pași repezi de o treaptă de dezvoltare a producției pe care existența acestor clase nu numai că încetează de a fi o necesitate, dar devine o adevărată piedică pentru producție. Clasele vor dispărea tot atât de inevitabil precum au luat ființă în trecut.

Discutând pe marginea statului modern burghez, Lenin interpretează afirmațiile lui Engels în sensul în care statul burgeziei va fi desființat de către revoluția proletară cu ajutorul naționalizării mijloacelor de producție. Așadar, conform lui Engels, *via* Lenin, statul burghez nu dispare treptat ci este desființat de către proletariat prin revoluție. Ceea ce ar trebui să dispară treptat este, în schimb, statul proletar³⁰.

Lenin trece ulterior la o critică a „democratismului” burghez despre care afirmă că, în condițiile respective, reprezintă cea mai bună formă de stat fără însă a „ne fi permis să uităm că și în cea mai democratică republică burgheză soarta poporului este robia salariată”³¹, acest tip de democratism fiind îngădit în cadrul strâmt al exploatarei

²⁷ *Ibidem*, p. 244.

²⁸ *Ibidem*, p. 248.

²⁹ Alain Besancon, *Originile intelectuale ale leninismului*, trad. Lucreția Văcar, Ed. Humanitas, București, 2007, p. 234.

³⁰ V.I. Lenin, *Statul și Revoluția*, consultat la : www.marxists.org, accesat la 1 iulie 2015.

³¹ *Ibidem*.

capitaliste. Acesta este motivul pentru care rămâne un democratism pentru clasele avute, pentru cei bogați, actori care reprezintă, evident, o minoritate.

Prin urmare, singura formă de a crea o democrație reală este societatea comunistă care însă trebuie să treacă prin dictatura proletariatului. În viziunea lui Lenin, această etapă reprezintă:

Organizarea avangăzii celor asupriți în clasă dominantă pentru reprimarea asupritorilor, nu poate da naștere numai unei simple lărgiri a democrației. Alături de o uriașă largire a democratismului, care devine pentru prima oară un democratism pentru cei săraci, un democratism pentru popor, și nu un democratism pentru cei bogați, dictatura proletariatului aduce, totodată, o serie de îngărdiri ale libertății pentru asupritori, exploataatori, capitaliști³².

Aceasta reprezintă faza „inferioară” sau prima fază a societății comuniste. Mijloacele de producție au încetat de a mai fi proprietatea privată a unor persoane particulare, ele aparținând, începând cu această fază, întregii societăți. În prima etapă a comunismului nu poate exista încă dreptate și egalitate: deosebirile în ceea ce privește bogăția rămân, dar chiar și așa, exploatarea omului de către om va înceta deoarece mijloacele de producție, fabricile, mașinile, pământul, nu mai pot fi acaparate și trecute în proprietate privată.

Până când comunismul se va instaura în ceea ce Lenin numește „faza superioară” a acestuia, socialiștii cer ca societatea și statul să controleze în modul cel mai riguros cuantumul muncii și al consumului iar acest control trebuie să înceapă prin exproprierea capitaliștilor.³³ Însă, în această primă fază, comunismul nu poate fi încă economiceste cu totul matur, cu totul eliberat de tradițiile sau de urmele capitalismului. Aceasta este și explicația menținerii în primă fază a „limitelor înguste” ale statului burghez – în comunism continuă să se mențină pentru un anumit timp nu numai dreptul burghez, ci chiar și statul burghez fără însă ca acesta să aibă în componență însăși burghezia³⁴. Așa cum am văzut mai sus, pentru Marx, comunismul nu reprezintă doar o negație a capitalismului ci și o continuare a acestuia în procesul de dezvoltare a societății. Într-un fel asemănător, Lenin consideră că statul supramodern comunist nu poate exista fără statul modern capitalist, mai mult decât atât chiar, statul burghez rămânând o constantă și în timpul primei faze a societății comuniste.

c. Stalin și industrializarea ca modernizare

Pentru început este necesară o scurtă clarificare conceptuală. Ce este industrializarea sau industrialismul? Un posibil răspuns îl putem identifica la sociologul Anthony Giddens³⁵ care consideră că principala caracteristică a industrialismului

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Anthony Giddens, *Consecințele Modernității*, trad. de Sanda Berce, Editura Univers, București, 2000, p. 56.

constă în folosirea unor surse neînsușite de putere materială în producerea de bunuri, asociată cu rolul central al mașinii în procesul de producție. Acesta presupune organizarea socială reglementată a producției în vederea coordonării activității umane, a mașinilor, a resurselor materiale și a bunurilor³⁶. În aceeași ordine de idei, creșterea generală a productivității muncii pe baza industrialismului modern a avut drept consecință sporirea generală a cantității și a varietății de produse de larg consum, industriale și agricole, puse la dispoziția societății, creându-se astfel posibilitatea materială a satisfacerii la nivel mai înalt, ca oricând în trecut, a trebuințelor omenești³⁷.

Însă în cazul Rusiei, construirea comunismului trebuia să înceapă de la zero. Afirmția lui Lenin conform căreia comunismul înseamna puterea sovietelor plus electrificare a rămas definiția cea mai simplă pentru industrializarea gândită de către bolșevici. Lenin considera că numai atunci când electrificarea va fi înfăptuită, iar industria modernă va deveni baza de dezvoltare a societății, se va putea considera comunismul învingător.

Ideea industrializării masive devine din ce în ce mai prezentă în societatea sovietică în momentul în care Stalin preia puterea totală. Acesta este, de altfel, și contextul în care trebuie înțeles procesul de industrializare accelerată. Moartea lui Lenin din anul 1924 a declanșat lupta pentru putere din cadrul Partidului Bolșevic cu un deznodământ bine cunoscut de orice istoric profesionist sau pasionat de istoria secolului al XX-lea. Disputa dintre Leon Troțki și Iosif Stalin este așadar contextul în care trebuie înțeleasă goana ulterioară pentru dezvoltarea masivă a industriei grele în Uniunea Sovietică. Pe scurt, ambii plecând de la premisa încercării capitaliste, atât Troțki cât și Stalin aveau propria viziune asupra construirii comunismului. Primul este legat de conceptul de „revoluție mondială” sau „revoluție permanentă” în timp ce al doilea susținea „socialismul într-o singură țară”. Însă proiectul de industrializare nici măcar nu făcea obiectul central al confruntării dintre cei doi în sensul în care Troțki nu contrazicea necesitatea industrializării³⁸ în sine ci mai degrabă ordinea în care ar fi trebuit să se desfășoare lucrurile. În conformitate cu Leszek Kolakowski, teoria revoluției permanente se baza pe două presupuneri majore ale lui Troțki: 1) Revoluția burgheză din Rusia va evolua continuu spre o revoluție socialistă și 2) Aceasta va declanșa explozia revoluționară și în Occident. Dacă nu s-ar fi întâmplat însă așa, era imposibil ca revoluția socialistă să aibă sorți de izbândă, iar aceasta pentru că proletariatul nu putea triumfa în fața maselor țărănești care, acum, după revoluția burgheză, erau formate din mici proprietari dispuși să își apere cu orice preț noul statut³⁹. Mai târziu, Stalin avea să exagereze vădit susținând că revoluția permanentă a lui Troțki

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Andrei Roth, *Modernitate și Modernizare Socială*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 21.

³⁸ Vezi Leon Trotsky, *An Answer to the Stalinist Critics*, consultat la www.marxists.org accesat la data de 25 august 2015.

³⁹ Leszek Kolakowski, *Principalele curente ale marxismului. Volumul II Vârsta de aur*, Editura Curtea Veche, București, 2012, p. 335.

era total opusă principiilor lui Lenin. De altfel poziția de adevărat continuator al principiilor lui Lenin a reprezentat de fiecare dată pretextul disputei ideologice dintre cei doi și nu numai. Stalin l-a acuzat pe Troțki că teoria sa implică o lipsă totală de încredere în țărani privați ca o forță revoluționară și, în al doilea rând, că acesta punea sub semnul întrebării posibilitatea construirii socialismului într-o singură țară necrezând că revoluția și-ar putea păstra realizările în Rusia fără o revoltă în Occident⁴⁰. Disputa legată de „socialismul într-o singură țară” a izbucnit indiscutabil după moartea lui Lenin. Principiul lui Stalin era de a nu sacrifica niciodată interesele sovietice pentru șansele incerte ale unei revoluții străine, internaționale.⁴¹ Așadar miza problemei nu era dacă socialismul ar trebui sau nu să fie construit într-o țară între timp izolată din diferite motive istorice, ci dacă realizarea socialismului în Rusia ar trebui subordonată cauzei revoluției mondiale sau viceversa. Acesta este așadar tabloul general în care trebuie privit procesul mai amplu de modernizare a societății prin industrializarea masivă a țării.

Interesantă este însă și explicația modului în care industrializarea a fost efectuată dar și importanța atribuită acesteia. Cu alte cuvinte de ce industrializarea era singura cale prin care liderul sovietic vedea posibilă construirea societății comuniste?

Stalin considera că datoria Uniunii Sovietice, și a clasei muncitoare în subsidiar, era de a întreține (și chiar a accelera) ritmul în care industrializarea era realizată. Făcând apel la argumente istorice (mai exact înfrângerea Rusiei în fața lorzilor suedezi sau a britanicilor), acesta subliniază faptul că diminuarea gradului de industrializare ar duce la o înapoiere ireversibilă. În plus, industrializarea era privită ca o expresie a asigurării independenței; independență obținută prin înlăturarea capitalismului. Pentru a putea sublinia urgența problemei, Stalin a apreciat că URSS se afla cu 50-100 de ani în urma altor state avansate, decalaj care trebuia recuperat în decurs de zece ani; în caz contrar, pierirea devenea iminentă.

În noiembrie 1928, Stalin ținea un discurs în fața plenului Comitetului Central al Partidului Comunist al Întregii Uniuni (Bolșevic), în care puncta tocmai necesitatea susținerii ritmului accelerat al industrializării. În cadrul acestui discurs, o idee centrală postulează faptul că atât dezvoltarea industriei, cât și asigurarea unor mijloace de producție reprezintă factori vitali pentru transformarea economiei naționale din perspectivă socialistă⁴². Un important deficit pentru industrializare era reprezentat de către echipamentul învechit și de către fabricile care nu dispuneau de un utilaj modern, spre deosebire de țările capitaliste mult mai avansate din punct de vedere al tehnologiei folosite. Totuși, deși sistemul politic sovietic era privit drept cel mai avansat, industria existentă la acel moment nu era capabilă de a susține acest eșafodaj. Dezvoltarea tehnologică era privită drept bază, atât pentru

⁴⁰ *Ibidem*, p. 336.

⁴¹ *Ibidem*, p. 392, 393.

⁴² I.V. Stalin, Industrialisation of the country and the Right Deviation in the C.P.S.U.(B.) Speech Delivered at the Plenum of the C.P.S.U.(B.) November 19, 1928, consultat la: <https://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1928/1/19.htm#1> accesat la data de 10 iulie 2015.

apărare, cât și pentru asigurarea independenței pe termen lung⁴³. Lacunele economice și tehnologice erau privite drept o expresie a istoriei, iar modelul socialist devenea singurul care putea opri acest decalaj. Tocmai de aceea, în vederea consolidării socialismului, dezvoltarea industriei în mod sistematic devenea o prioritate în efortul de a recupera decalajele și de a moderniza țara.

Fără îndoială că acest model de dezvoltare economică și socială a fost preluat și de celelalte țări din Europa de Est care după cel de-al Doilea Război Mondial au intrat în sfera de influență sovietică. Se poate pune întrebarea în ce măsură procesul de industrializare diferă în țările socialiste față de cele capitaliste? În viziunea ideologilor de la București, de pildă, cele două procese erau radical diferite atât prin prisma modalității de desfășurare cât și datorită scopurilor pe care urmau să le atingă⁴⁴. Principala diferență consta în faptul că în timp ce capitaliștii optaseră, din punct de vedere istoric, să înceapă dezvoltarea cu industria ușoară, fiindcă aceasta le asigura obținerea unor profituri considerabile, în socialism scopul producției consta în satisfacerea nevoilor materiale și culturale ale muncitorilor, aceștia luptând, desigur, sub stindardul partidului pentru dezvoltarea industriei grele⁴⁵. Mai mult decât atât, industrializarea capitalistă fusese înfăptuită prin exploatarea și pauperizarea maselor de proletari. Pe de altă parte, industria socialistă, era considerată ca unită, reprezentând cea mai concentrată industrie nefiind supusă legilor concurenței și anarhiei în producție, realizând și condițiile pentru reducerea zilei de muncă în paralel cu creșterea veniturilor pentru muncitori.

3. Comunism și Modernitate. Istoriografia unei relații.

a. Johan Pall Arnason. Comunismul ca modernitate alternativă

Unul dintre principalii teoreticieni care au studiat relația dintre comunism și modernitate este sociologul Johann Pall Arnason. Acesta susține că una dintre principalele caracteristici ale regimurilor comuniste a fost industrializarea rapidă, aceasta fiind însă, în același timp și cauza declinului, comuniștii preluând și folosind modele învechite de industrializare; o raționalitate bazată pe dezvoltările specifice trecutului a reprezentat obstacolul din calea inovării. Din punct de vedere politic, Uniunea Sovietică nu a avut decât intenția construirii unui stat modern, renunțând însă la strategiile modernizatoare în beneficiul reconstrucției structurilor imperiale, fapt ce a dus la colaps, mai ales din cauza concurenței cu lumea occidentală⁴⁶. De asemenea, modernizarea educației a fost văzută drept fiind unul dintre punctele forte ale regimurilor comuniste, însă instituțiile care trebuiau să construiască și să apere o lume științifică au fost complet subordonate ideologiei, pierzându-și astfel caracterul inovator⁴⁷.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Opreșan, Hutira, *Politica Partidului Muncitoresc Român de Industrializare a Țării*, Editura Politică, p. 13.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Johann Pall Arnason, *Communism and Modernity*, în Eisenstadt, Shmuel, *Multiple Modernities*, Editura Transaction Publishers, 2002, p. 66.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 68.

Pentru Arnason, marxismul, sau mai corect spus, proiectul marxist, însemna construcția modernității postcapitaliste, cu alte cuvinte, un viitor în care libera asociere dintre producători să transforme atât statul cât și piața în niște instituții care să își piardă treptat, pe măsura înaintării spre comunism, din necesitate până la eventuala dispariție definitivă. Diferența dintre acest tip de marxism (considerat clasic) și varianta bolșevică rezidă tocmai din înțelegerea eronată a trecerii treptate de la capitalism la comunism. Proiectul bolșevic a luat abolirea pieței ca pe un fapt care trebuie înfăptuit imediat, refuzând, sau poate neputând să înțeleagă, cadrul teoretic creat de către Marx⁴⁸.

Noua societate, aflată acum în construcție, trebuia definită în opoziție cu principalele instituții ale „dușmanului” capitalist. Chiar și așa, deși respinse în principiu, elemente ale „orânduiri” capitaliste au fost păstrate (de exemplu munca salariată) cu unicul scop de a asigura o relativă creștere economică. În același timp, dinamismul economiei de tip capitalist și democrația reprezentativă de tip occidental trebuiau surclasate de economia rațională, planificată, respectiv de o formă mai autentică de unitate dintre dorința populară și puterea statală, situație posibilă doar prin abolirea privilegiilor de clasă⁴⁹.

Modelul sovietic de societate comunistă s-a născut din dorința de a combate o altă criză, cea capitalistă, iar căutarea continuă a unui răspuns în această direcție i-a afectat cursul istoric într-o manieră semnificativă, nereușind astfel să genereze o alternativă viabilă⁵⁰.

Teoria lui Arnason propune o viziune asupra modernității comuniste ca fiind parte dintr-o schemă de modernizare alternativă, o construcție care și-a inspirat dezvoltarea din ideea capitalistă, având drept scop final combaterea și înlocuirea acesteia din urmă în vederea instaurării unui tip de modernitate mai apropiat de aspirațiile umanității, nereușind totuși decât să genereze o altă criză care a condus către prăbușirea sistemului.

b. Zygmunt Baumann. Comunismul ca modernitate absolută

Zygmunt Baumann, pe de altă parte, este considerat unul dintre cei mai activi susținători ai stângii marxiste contemporane, în același timp fiind însă și un teoretician al modernității⁵¹.

Baumann arată că ideologia comunistă a fost cea mai desăvârșită formă de modernitate în detrimentul capitalismului de tip occidental, prăbușirea regimurilor comuniste în Europa de Est fiind o înfrângere pentru proiectul modernității; proiect care a urmărit să aducă lumile socială și materială sub controlul uman. Spre

⁴⁸ *Ibidem*, p. 69, 70.

⁴⁹ *Ibidem* p. 71.

⁵⁰ *Ibidem* p. 76.

⁵¹ Pentru viziunea lui Baumann despre modernitate vezi: *Intimations of Post-Modernity*, Londra, Editura Routledge, 1992; *Liquid Modernity*, Editura Polity Press, 2000; *Modernity and Holocaust*, Ed. Cornell University Press.

deosebire de Arnason, Baumann vede comunismul ca fiind, nu o modernitate alternativă, ci rezultatul aceluiași tip de modernitate precum cea capitalistă.

De-a lungul istoriei sale, comunismul a fost cel mai devotat, viguros și galant campion al modernității – pios până la simplitate. De asemenea, s-a proclamat ca fiind unicul său „campion” adevărat... sub auspiciile comuniste, nu capitaliste, temerarul vis al modernității (...) a fost împins către limita sa cea mai radicală: mari proiecte, inginerie socială nelimitată, tehnologie masivă, totala transformare a societății⁵².

Pentru Baumann, comunismul este fratele mai mic și mai „înfierbântat” al capitalismului, venit pe filiera social-democrației. Centrul tezelor sale poate fi privit ca dialectica sclav-stăpân, descrisă în termenii alianței dintre bolșevici și țărani. Stăpânul a trebuit să își lichideze sclavul, instaurarea utopiei socialiste peste o țară agrară, preindustrială, fiind păcatul originar, bolșevicii devenind astfel, la rândul lor sclavii propriei crime⁵³.

Baumann leagă ingineria socială și raționalismul, create în Iluminism, de capitalism și socialism, afirmând că ultimul nu este decât contracultura primului, un vlăstar al revoluției burgheze având obiectivul de a duce la îndeplinire ceea ce aceasta a eșuat să facă; sistemul sovietic, fără să fie o secvență a capitalismului sau o formă alternativă de societate industrială, nu este în niciun caz un eveniment anacronic în istoria europeană. Revendicările sale de la moștenirea iluministă sau de la promisiunile nerespectate ale revoluției burgheze nu sunt nici pretențioase, nici grotești, conținând astfel lecții importante pentru restul lumii⁵⁴.

În concluzie, pentru Baumann, comunismul nu numai că nu a fost doar o alternativă la modernitatea capitalistă ci, mai mult decât atât, poate fi privit ca modernitatea însăși. Putem considera, privind în această logică, socialismul și capitalismul drept fiind copiii aceleiași modernități, făcând parte dintr-un proces de modernizare similar, poate chiar identic, producând doar mecanisme diferite.

c. Gaspar Mikloș Tamaș. Dualitatea comunismului

Filosoful, și fostul disident anticomunist maghiar, Gaspar Miklos Tamas arată că există, de fapt, două tipuri de comunism. Comunismul, înțeles ca opusul capitalismului – adică mișcarea care se opune muncii salariate, producției de mărfuri, exproprierii muncii alienate, separării producătorilor de mijloacele de producție, diviziunii muncii, statului și ierarhiei, subordonării vitalității vieții – va exista tot atâta timp cât va exista și capitalismul. Înțeles astfel, comunismul este reflexia negativă a capitalismului.

Pe de altă parte, există comunismul ca „utopie eternă”, fenomen diferit de reflexia negativă de mai sus, dușman al proprietății private, cel care declară

⁵² Zygmunt Baumann, *Intimations of Post-Modernity*, Londra, Ed. Routledge, 1992, p. 179.

⁵³ Peter Beilharz, *Modernity and Communism: Zygmunt Bauman and the Other Totalitarianism*, în *Socialism and Modernity*, University of Minnesota Press, 2009.

⁵⁴ Zygmunt Baumann, „Dictatorship over needs”, 1984, p. 263, apud *Socialism and Modernity*.

elementele principale ale naturii simbiotice ca fiind bunuri comune, exponent al comunității cooperante, total egale⁵⁵. Pentru Tamas, politica marxistă nu a fost pusă în practică nicăieri iar aceasta din cauză că „socialismul existent” (sovietic sau asiatic) considera proletariatul o parte internă a sistemului capitalist (a sistemului de mărfuri și a muncii salariate), a cărui putere, economică și socială se va amplifica în capitalism.

Așadar, dacă nu a fost marxist, atunci de ce a încercat socialismul real, existent istoric, revendicarea permanentă de la ideile marxiste? Motivația găsită de Tamaș rezidă în ceea ce acesta numește „inconștientul politic”⁵⁶. Pentru a se putea opune modernității pe un sol modern, mișcarea muncitorească, iar mai apoi „real-socialismul” est european și asiatic simțind nevoia unei teorii apte, au făcut apel la singura care putea să le satisfacă acest deziderat: marxismul.

Prin urmare, în conformitate cu cei trei teoreticieni prezentați mai sus, se pot distinge tot atâtea viziuni privitoare la relația dintre comunism și modernitate. Așadar, pe de-o parte J.P. Arnason vede această relație în forma trecerii de la modernitatea capitalistă la o modernitate postcapitalistă; pe de altă parte, Z. Baumann vede comunismul ca o modernitate absolută având aceleași rădăcini ca și capitalismul. În fine, G.M. Tamas consideră că nici măcar nu a existat o politică marxistă reală, aceasta fiind doar un instrument necesar mișcării muncitorești și statelor socialiste (ulterior) pentru a combate de pe un sol modern, modernitatea capitalistă.

Acest studiu, așa cum am văzut mai sus, mizează îndeosebi pe premisa că ideile lui Marx, iar mai apoi ale lui Lenin, și (într-o oarecare măsură) ale lui Stalin, converg către încercarea de a crea o supramodernitate postcapitalistă, din acest punct de vedere fiind cel mai apropiat de concluziile lui J.P. Arnason. Chiar și așa însă celelalte două viziuni nu sunt excluse ca fiind eronate, rămânând a fi verificate permanent pe parcursul acestei teze.

4. Concluzii

În urma analizei efectuate se pot desprinde o serie de concluzii. Majoritatea cercetătorilor avuți în discuție sunt de acord în a considera modernitatea o epocă a dezvoltării tehnologice și a industrializării masive, fenomene ce au avut loc în secolele al XVIII-lea – XIX-lea în spațiul geografic al Europei Occidentale. Perioada coincide cu instaurarea totală a sistemului capitalist și transformarea societății într-o societate de piață. Deși progresele economice și tehnologice sunt indiscutabile, din punct de vedere social situația atinge, în primă fază, cote dramatice. „Marea transformare”, în termenii lui Karl Polanyi, este datorată (sau este cauzată) de interpretarea a trei elemente esențiale drept mărfuri: pământul, munca și banii. Prin urmare, ideile socialiste, care apar în același spațiu geografic și

⁵⁵ Gaspar Miklos Tamas, *Postfascism și anticomunism. Intervenții filosofico-politice*, trad. Teodora Dumitru și Attila Szigeti, Cluj, Editura Tact, 2014, p. 69.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 71.

în același interval cronologic aparțin aceleiași modernități careia îi aparține însuși capitalismul. În acest context putem plasa și ideile lui Karl Marx care dincolo de a fi pur și simplu o critică a capitalismului emergent, imaginează și o supramodernitate postcapitalistă la care, mai târziu, glosează și Lenin. Democratismul burghez, cea mai bună formă de guvernare de până atunci, trebuie să lase loc democrației real, socialiste, aceasta din urmă reprezentând faza „inferioară” sau prima fază a societății comuniste. Lenin consideră că statul supramodern comunist nu poate exista fără statul modern capitalist, însuși statul burghez contemporan rămânând o constantă și în timpul primei faze a societății comuniste.

A dorit, prin urmare, comunismul crearea unor scheme de modernizare alternativă sau a fost o idee a aceleiași modernități care a generat consecințe similare? Evident, un răspuns categoric, punctual este nu numai foarte greu de oferit dar și riscant pentru profunzimea argumentației. De altfel, sensul oricărui răspuns veritabil în cercetarea istorică este de a genera alte întrebări și dezbateri. Așadar, a fost comunismul o idee a aceleiași modernități care a generat și realitatea capitalistă? Răspunsul este, cel mai probabil, afirmativ. A fost comunismul o formă de modernizare alternativă? Pe scurt, răspunsul este da, a fost. Ca în cele mai multe situații obiectivitatea unei cercetări constă în situarea adevărului la mijlocul drumului dintre o certitudine și alta. Așa cum am văzut mai sus, tezele lui Marx aparțin cu desăvârșire modernității economice, politice, sociale. Puține îndoieli pot fi formulate din acest punct de vedere. Ceea ce imaginează ideile lui Marx, concretizate ulterior de Lenin în crearea și construcția statului sovietic, pot fi privite ca o modernitate alternativă. Dar nu superioară sau inferioare, ci în tot cazul diferită. Sigur că avansul tehnologic, munca salariată, societatea de consum sunt aspecte similare ale celor două lumi (comunistă și capitalistă) însă ele au generat, două tipuri relativ diferite de realitate. La începutul anilor '90 omul occidental, capitalist era cu siguranță diferit de omul sovietic comunist deși ambii, în felul lor, erau indivizi moderni. Integrarea relativ rapidă, după garantarea libertății de circulație, a muncitorilor est-europeni în statele și piețele muncii din Occident o dovedesc. La fel cum și invers, pătrunderea și succesul corporațiilor transnaționale, (în sensul profiturilor obținute) din Europa de Vest și Statele Unite, în țările Europei de Est se datorează unei societăți și mai ales unei forțe de muncă bine pregătite în anii regimului comunist.

V. RECENZII

Alex Drace-Francis, *Geneza culturii române moderne. Instituțiile scrisului și dezvoltarea identității naționale 1700-1900*, traducere de Marius-Adrian Hazaparu, colecția „Studii Românești” Iași, Editura Polirom, 2016, 264 p.

Alex Drace-Francis este cunoscut publicului de specialitate prin interesul constant, alocat istoriei culturale a spațiului balcanic și a celui românesc. Actualmente profesor la Universitatea din Amsterdam, el s-a format la Londra, în ambianța de calitate a unor instituții precum University College din Londra (UCL) și a Școlii de Studii Slavone și Est Europene. A lucrat cu profesori renumiți, precum Dennis Deletant, un excelent cunoscător al istoriei românilor, cărui îi și dedică ediția românească a acestei cărți, sau cu Wendy Bracewell, o fină specialistă a istoriei culturale a Balcanilor alături de care a fost implicat în proiectul *East looks West*, respectiv publicarea unor volume extrem de interesante despre modul în care Vestul a fost privit de est-europeni.

Lucrarea care face obiectul recenziei de față este ediția în română a tezei sale, publicată în 2012 la editura londoneză I.B. Tauris & Co Ltd., cu titlul *The Making of Modern Romanian Culture: Literacy and the Development of National Identity*. Publicul românesc s-ar putea să fie surprins de interesul pe care un tânăr istoric britanic îl alocă studierii genezei culturii române moderne, pornind de la analiza a ceea ce autorul numește „instituțiile scrisului” și relația lor cu formarea identității naționale. Spațiul supus cercetării este cel al fostelor provincii istorice Moldova și Țara Românească, ulterior Provinciile Unite și Vechiul Regat, iar durata cronologică avută în vedere este marcată de anii 1700 și 1890. Așadar, vorbim de analiza unui fenomen pornind din perioada regimului fanariot și terminând cu proclamarea României ca Regat. Ambelor le corespund tendințe reformiste care vor duce la dezvoltarea unui curent național, ce va îmbrăca haine specifice, în funcție de etapa istorică traversată.

Geneza acestui proiect a fost una îndelungată, așa cum spune autorul în prefața la ediția română (p. 9-13) și a coincis cu formarea unui interes constant pentru România, cultivat atât la nivelul studiilor de licență, ulterior de masterat la School of Slavonic and East European Studies, cât și la cel al participării, ca voluntar, la diferite programe ale unor organizații umanitare. Discuția cu profesorul Dennis Deletant pentru un proiect doctoral va fi cea care-l va dirija spre alcătuirea unei cărți destinate publicului englez de specialitate.

Atuul principal al lucrării este dat de faptul că reprezintă o excelentă sinteză asupra fenomenului. Remarc, în primul rând, buna așezare metodologică a autorului. Alex Drace-Francis este la curent cu teoriile sociologice și istorice

moderne referitoare la construcția națiunii, „invenția” ei culturală, de la un Benedict Anderson, Anthony Smith la Ernest Gellner și Eric Hobsbawm, folosește cu atenție conceptele de bază, introduce în discuție sau amendează posibile piste de cercetare (cel al *originii culturale a revoluțiilor*, a se vedea clasică carte a lui Roger Chartier, editată și la noi). În al doilea rând, autorul a repertoriat și folosit o bibliografie care include atât surse de bază, editate, corpusuri importante, precum *Bibliografia română veche*, până la surse mai puțin frecventate, gen *Analele Parlamentare* ca să nu mai vorbim de cele inedite, depistate în arhive românești și străine. De asemenea, a citit cu atenție principalii autori străini și români care au scris despre subiect, fie și tangențial, poate să evalueze critic importanța studiilor lui Sorin Mitu despre imagologia națională, contribuțiile lui Paul Cornea despre mișcarea prepașoptistă, ale lui Alexandru Duțu despre istoria cărții și a tiparului (nu remarc, totuși, în bibliografie și cele referitoare la perioada post 1994), după cum folosește contribuții de primă mână ale regretatului Valeriu Leu (cu studii fundamentale despre semnificația cărții, scrisului și lecturii în mediul bănățean) sau Alexandru Ofrim despre semnificațiile cărții în cultura populară românească.

Analiza subiectului este structurată cronologic, cele trei părți, cu cele 21 de capitole aferente, dacă excludem introducerea și concluziile, o consistentă bibliografie (p. 215-252) și un indice de nume (p. 255-263) mergând pe o departajare cronologică logică și obișnuită publicului românesc. Astfel, partea întâia cuprinde perioada secolului fanariot, perioada mișcărilor revoluționare din Balcani până la perioada regulamentară cu anii extremi 1700 și 1829, a doua parte are în vedere perioada regulamentară cu pauza revoluționară de la 1848, pentru ca ultima parte să fie consacrată perioadei postpașoptiste, formării Principatelor Unite și a Vechiului Regat.

Cele 21 de tabele și figuri, care completează capitolele cărții, oferă cititorului român posibilitatea de a înțelege mai bine unele aspecte importante supuse discuției, precum evoluția tiparului și raportul dintre cartea religioasă și cartea laică în Principatele Moldovei și Țării Românești în secolele XVIII și prima jumătate de secol XIX, evoluția școlilor publice, numărul elevilor care le frecventau și rezultatele lor, frecvența la cele două universități românești de la Iași și București, difuzarea presei, centre tipografice.

Sunt câteva aspecte care merită puse în valoare. Sigur, și sinteza realizată de Alex Drace Francis ne arată că vorbim de o societate care avea propriile ritmuri de modernizare, în care cartea, scrisul, cititul, presa, producția literară și comerțul cu cartea, școlile și universitățile ca producătoare de elite alfabetizate, profesionalizarea intelectuală și nașterea grupurilor intelectuale marcau dezvoltarea națiunii, dar nu conduceau automat la ceea ce Eugen Weber numea transformarea unui țăran într-un cetățean. Dacă fenomenul în sine s-a produs mult mai târziu, sfârșitul secolului al XIX-lea, pentru una dintre cele mai dezvoltate state ale Vestului, Franța, așa acum ne arată analiza cercetătorului american (de origine românească) mai sus amintit, nu trebuie să privim situația din spațiul românesc ca una ieșită din peisajul european. Mai degrabă rămâne să ne întrebăm de ce mult clamata alfabetizare a

lumii rurale, reforma haretiană, preocuparea intelectualilor față de țaran ca stâlp al națiunii (așteptăm cu interes recente cercetări ale colegului Constantin Bărbulescu de la Universitatea „Babeș-Bolyai”), care a dus inclusiv la curente intelectuale dedicate, nu au putut estompa carențe de sistem, pe care episodul brutal al ultimei Jacquerii europene, răscoala țărănească din 1907, prefațată de episoadele din 1888, 1889, l-a pus în evidență.

Profesionalizarea educației nu însemna neapărat și o creștere de prestigiu în societatea românească. De exemplu, Alex Drace Francis atrage corect atenția că, în ciuda faptului că în Vechiul Regat, la 1890 activau circa 7000 de profesori de toate felurile, în mediul rural prestigiul preotului rămânea intact (p. 169). Iar în mediul urban, în ciuda creșterii producției tipografice și a diversificării ofertei de carte tipărită, afacerea tipografică era una neproductivă, mare majoritate a proprietarilor rezistând datorită contractelor cu statul. Activitatea editorială rămânea modestă, nu avea un caracter de masă și, fără sprijinul statului, spune autorul, ar fi avut șanse dificile de supraviețuire (p. 182).

Jurnalismul, în ciuda exploziei numărului periodicelor în timpul domniei lui Carol I și a faptului că avea să beneficieze de o legislație permisivă, încă mai depindea de loialități politice sau personale. Lucru vizibil și în apariția „Convorbirilor literare”, una dintre cele mai prestigioase publicații literare, care proclama autonomia esteticului, dar era condusă de oameni cu cariere politice. Paradoxul unuia dintre produsele culturale reprezentative ale României moderne punea în evidență că succesul cultural putea fi un capital ce putea fi investit pentru a asigura și succesul politic. Cumva opinia lui Alex Drace Francis nu este singulară, cercetările lui Lucian Năstasă-Kovacs, referitoare la formarea elitelor universitare din Vechiul Regat, ulterior România Mare, confirmând tendința.

Cartea pune în evidență un excelent spirit critic, care-i permite autorului să evite diferite locuri comune, încă frecventabile istoriografic la noi. Astfel, potrivit lui Alex Drace Francis, cadrul legislativ instituit de ruși prin intermediul Regulamentelor Organice, în colaborare cu elitele locale, nu arăta o deschidere specială a Imperiului Rus, cât confirma încă o dată că „Rusia devenea expertă în instaurarea de regimuri – marionetă în Europa de Est, având un cuvânt de spus în elaborarea «constituțiilor» în Georgia, Finlanda, Polonia, orașul Liber Cracovia și Basarabia” (p. 109). Măsuri care, interesantă observație, par să sugereze un plan de a oferi o contrapondere la regimurile instituite de Franța lui Napoleon în Europa de Vest, nordică și mediteraneană.

Citorul român are în față o valoroasă sinteză, extrem de bine documentată, cu opinii pertinente, departe de locuri comune cu care suntem obișnuiți. Cu siguranță, ea se adaugă unor contribuții recente, valoroase, care au apărut în ultima vreme în afară, referitoare la istoria culturală a românilor (un exemplu, contribuția Angelei Jianu, *A Circle of Friends: Romanian Revolutionaries and Political Exile, 1840-1859*, apărută la Brill, în 2011, pe care mi-aș dori s-o văd tradusă cât mai curând, eventual în aceeași colecție de „Studii Românești” de la Polirom).

Nicolae MIHAI

Onoarea, prin care înțelegem un cumul de valori morale, a fost foarte importantă, cu deosebire în cercurile de elită ale primelor societăți moderne. Românii n-au făcut excepție, cum se va vedea și mai jos, dar, ca de obicei, au simțit nevoia să fie și aici altfel.

Un scurt preambul, cu o amintire îndepărtată a celui care scrie, sper să fie lămuritor. În anii copilăriei mele, scufundate în primul deceniu comunist, în familie se riposta pașnic, evaluându-se vechi povești din trecut. Una din ele se repeta periodic, și era despre onoare. O rudă îndepărtată, militar de carieră, așadar membru al unui grup unde se presupunea cel puțin că onoarea este lege, a reușit să ajungă la un moment dat aghiotantul lui Carol al II-lea. S-a întâmplat un eveniment în viața unei case dinastice europene – o nuntă, un botez, poate o înmormântare, nu mai știu – și omul nostru a fost desemnat să-și reprezinte regele. Cu valiza diplomatică în care se afla un mesaj, aghiotantul s-a urcat în tren și a ajuns cu bine la locul destinației. A fost așteptat de un funcționar al ambasadei din acea țară, și cazat la un hotel corespunzător. Când a ajuns în cameră, i s-a comunicat ziua și ora la care trebuia să prezinte, într-o ceremonie specială, textul regal. Atunci a constatat că valiza lipsește, poate furată, poate rățăcită... În micul moment de panică, imediat următor, funcționarul care îl însoțea, a raportat cele întâmplate la București. S-a răspuns, se pare chiar de la cabinetul regal, că nu e nicio problemă, se va telegrafia un alt text, toată lumea să stea liniștită. Toată lumea, mai puțin mesagerul nostru care, reîntors la hotel, s-a sinucis.

Onoarea, în cazul de față credibilitatea publică a personajului nostru, fusese grav afectată. Cum nu putea să-l provoace la duel pe presupusul făptaș al furtului, de va fi fost vreunul, sau pentru că nu se putea duela cu el însuși, a ieșit din logica acestui joc de societate, și și-a recunoscut vina într-un mod tragic.

Dar în cartea foarte bine informată a domnului Mihai Chiper nu este vorba decât rar de asemenea deznodăminte. Subiectul său este duelul modern, pentru că înfruntarea între doi indivizi cu o armă letală în mână este veche de când lumea. În cazul de față, avem de-a face cu o luptă, posibil fatală, dar în care, de regulă, nu moare nimeni, încheiată nu cu un rezultat care să avantajeze un învingător, ci cu o concluzie mulțumitoare pentru cel care s-a considerat ofensat și a cerut satisfacție. Această dorință, odată îndeplinită, și consemnată într-un proces verbal, credibilitatea solicitantului la duel era „reparată”, și cei doi luptători se puteau întoarce la treburile lor.

Veți spune, cu pragmatismul timpurilor recente, că dueliștii produceau de fapt un spectacol, iar asistenții erau garanții reușitei acestei reprezentații. Da, dar pentru că cel puțin teoretic, deznodământul putea fi tragic, o rană gravă sau chiar moartea, onoarea era de fapt salvată prin simpla participare, în esență dovedindu-se pentru cei doi că ea este mai importantă decât viața.

Ca și în alte cazuri, la români duelul nu are o tradiție anterioară anului 1821, dar se răspândește rapid în secolul al XIX-lea, sub influența unor modele străine.

Astfel, în Basarabia apropiată sunt exilați notorii dueliști din spațiul rus, între care și marele poet Pușkin, el însuși, mai târziu, victima unei asemenea înfruntări (e drept, regizată de autorități).

Practicile acestea trec repede Prutul și se extind, și va fi nevoie, peste câțiva ani, în 1842, ca Mihail Sturdza să le interzică. În Muntenia, tinerii trimiși la studii în Franța și Germania se contaminatează la rândul lor și duelurile sunt din ce în ce mai numeroase. Pașoptiștii nu fac excepție, (Bălcescu și Tell, între cei mai cunoscuți), iar Alexandru Ioan Cuza e remarcat ca un mare amator de duel. Junimea ieșeană își are propriul cod de onoare, și cine ar fi crezut – Titu Maiorescu, sau Dimitrie Onciul nu ezită, la rândul lor, să participe la asemenea înfruntări.

Împotriva numărului mare de dueluri, justiția rămâne însă permisivă. Amploarea celor interesați îi determină să se organizeze, și, în timp, e stabilit un cod de duel, în care se arată clar cine poate să poarte armele, recomandându-se spada, și mai puțin revolverul. Totodată, se precizează rolul martorilor, timpul și condițiile luptei, și chiar faptul că duelul poate înceta la prima rană, deși teoretic el este acceptat până la moarte.

Duelurile între tineri și vârstnici sunt respinse. Se reglementează și descalificarea, în cazul luptei între persoane de vârste apropiate, situație în care se alcătuiește un proces verbal de carență, în urma refuzului înfruntării din partea unuia dintre participanți. În consecință, „lașul” era astfel exclus din rândul persoanelor onorabile.

Un astfel de document a fost produs și de Barbu Ștefănescu-Delavrancea, nemulțumit că nu poate duela cu cel provocat și că înlocuitorul a abandonat după șase reprize lupta cu spada. Demne de tot interesul sunt și constatările statistice, din păcate – relative, dar care ne arată că, totuși, dueliștii români sunt mai puțini numeroși decât cei din Franța și Germania.

Cauzele care conduc la duel sunt dintre cele mai diverse: o ofensă, un gest brutal în public, contestarea corectitudinii unei persoane, care se consideră integră, un atac la onorabilitatea consoartei, câte și mai câte. Specificul românesc, căci nu se putea să scăpăm de asta, ține de mobilitatea socială a secolului al XIX-lea, și de aspirația unor categorii sociale, fără origini nobiliare, să intre în așa-zisa societate aleasă, inclusiv pe calea prezenței lor pe câmpul de onoare, prin intermediul unui duel.

O devălmășie democratică și egalitaristă amestecă oricum pe dueliști. Desigur, ofițerii sunt prezenți cu asupră de măsură. Nu lipsesc politicienii, intelectualii, (mai cu seamă profesiunile liberale, care reciclează și aristocrați de viță veche), cum s-a văzut – nu lipsește nici mediul academic și, bine-nțeles, nici jurnaliștii. Negustorii, în număr mai mic, intră și ei, astfel, în rândul lumii. Se duelează după primul război trădătorii de țară germanofili, iar lupta în doi se practică și în Bucovina și Transilvania, înaintea Unirii.

Dar, am adăuga, obsesia onoarei este mult mai largă. Literatura lui Caragiale ne oferă destule exemple pregnante. Persoane din societatea aleasă se adresează una celeilalte cu „onorabile”, ceea ce arată un schimb de amabilități între oameni egali, care își recunosc reciproc respectabilitatea. Dar, dintr-o sală de tribunal, la un proces dintre cele mai banale, o inculpată din mahala se întreabă la sfârșit, „cum

rămâne cu onoarea” ei, astfel zis, consideră că sentința e nemulțumitoare, câtă vreme nu „repară”, în mod explicit, și respectabilitatea ei.

Câteva exemple, desprinse din carte, ne vor arăta că în febra duelului au intrat și câteva nume de vârf ale culturii românești. Tumultuosul Nicolae Iorga, obișnuit să spună tot ce crede, e provocat la rândul lui, dar se eschivează, trimițând interpuși binevoitori. Imediat, Păstorel Teodoreanu îl ironizează: „Viețuit-a personal și-a murit prin delegație”. Mai târziu, într-un discurs în Parlament, profesorul își motivează ezitățile „pentru că are atâția copii de hrănit”. Ca să isprăvim cu istoricii, e de semnalat și George Brătianu, care l-a provocat la duel pe I. Gh. Duca, în contextul susținerii prințului Carol la tron în 1930. Au fost discuții în Parlament, și o lungă polemică jurnalistică, dar, până în cele din urmă, nu s-a mai ajuns la o înfruntare directă. În schimb, un an după, în dispută cu Grigore Filipescu, politician conservator, ofensat într-un articol al său, Brătianu a fost obligat să meargă până la capăt. Cei doi au ieșit la duel, dar au tras fiecare câte un foc, fără consecințe. Și Lucian Blaga a fost provocat la duel de poetul și eseistul Dan Botta, într-un caz presupus de plagiat, dar s-a eschivat, alcătuiindu-i-se procesul verbal de carență obișnuit.

Am citit cu mult interes volumul domnului Mihail Chiper, cu speranța împărtășită demult că și românii s-au duelat, deși, potrivit unor atât de înșelătoare aparențe, lor le-ar fi lipsit onoarea. Am remarcat cu plăcere subtilitatea unor analize, comentariile la statistici, și reconstituirile de cazuri, niciodată scufundate în detalii de prisos. În ce privește atitudinea autorului față de subiectul ales, mi-am îngăduit două constatări.

Unele accente blând-ironice au fost detectate mai cu seamă acolo unde poveștile de duel prezentate aveau drept actori politicieni și jurnaliști, în disperată căutare de popularitate, care mi s-au părut a fi desprinși din cronica curentă a zilelor noastre. Dar, nu de puține ori, mi-a atras atenția nota nostalgică în care este evaluată o societate care încă își caută idealurile. În atât de luxuriantele povești ale duelului sunt plasați și oameni care chiar doresc să știe cine sunt și să fie respectați pentru asta. Iar odată lămuriiți, să poată ajunge la un nivel superior, adică să probeze că civilizația nu este pentru ei un moft.

Este și motivul pentru care acest subiect, deloc minor, ne ajută să înțelegem mai bine progresele reale ale secolelor XIX și XX în România. Crepusculul duelului a coincis, deloc paradoxal, cu statornicirea democrației. Încă în interbelic, romantismul unei epoci tumultuoase, dar de trecere, începe a fi înlocuit cu pragmatismul unei societăți preocupată exclusiv de prosperitate și acumulare de capital. Ori cum, onoarea venea de departe, și reprezenta „munca adăugată a mai multor generații”, era firesc ca cei ce doreau să obțină totul repede, s-o nesocotească, considerând-o chiar dăunătoare.

Fără a-și fi propus probabil și acest scop, cartea este astfel și un avertisment pentru cei care, și azi, consideră onoarea neînsemnată. Nu ne mai duelăm, după ce ne-am ofensat în toate felurile, pentru că de prea multe ori respectabilitatea înseamnă prea puțin, față de puterea devastatoare a banilor.

La sfârșit nu trebuie însă să ne lăsăm copleșiți de tristețe. Și în societatea noastră sunt semne că se află într-o semnificativă creștere numărul celor care

doresc să asocieze prosperitatea cu onoarea, care îşi doresc legi care să-i respecte, instituţii reprezentative şi conducători de o integritate ireproşabilă. Timpul onoarei stă să vină şi în lumea noastră, şi să sperăm că vom găsi şi alte mijloace, în afara duelului, pentru a o impune.

Aşa cum îi stă bine unui recenzent, nu îl cunosc pe autor decât din ceea ce a scris, dar recomand cu căldură această carte, şi îi promit că îl voi citi cu plăcere şi în viitor.

Bogdan Teodorescu

Corina Teodor (coord.), *Pompiliu Teodor şi lumea prin care a trecut*, Cluj-Napoca, Editura Mega, 2016, 257 p.

Volumul de faţă este dedicat lui Pompiliu Teodor (1930-2001), profesor universitar şi istoric clujean, membru corespondent al Academiei Române (din 1990), cu contribuţii foarte importante în domenii precum: istoria ideilor, istoria iluminismului românesc sau istoria istoriografiei. Aşa cum arată autorii eseurilor, profesorul Teodor a reprezentat încă din anii '70 un ghid profesional, dar şi unul uman, pentru istoricii formaţi la Cluj, şi nu numai. Din acest motiv, strângerea evocărilor trebuie înţeleasă atât ca un efort de restituire istoriografică, cât şi ca o reconstituire a modului de funcţionare a câmpului intelectual al istoricilor, atât în perioada regimului comunist, cât şi în perioada tranziţiei post-socialiste.

Cartea a fost coordonată de Corina Teodor, conferenţiar universitar la Universitatea Petru Maior din Târgu Mureş, a doua soţie a lui Pompiliu Teodor. Alături de aceasta, la pregătirea volumului a participat şi Maria Crăciun, conferenţiar universitar la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, fiica profesorului. Cunoscându-l de foarte aproape pe cel cărui i se dedică aceste evocări, autoarele au putut selecta excelent atât oamenii pentru care profesorul a însemnat cel mai mult, cât şi pe aceia pe care el îi considera cei mai apropiaţi.

Construită în jurul a 56 de scurte relatări memorialistice, semnate de colegi, foşti studenţi şi prieteni, cartea, deşi are în centrul său pe Pompiliu Teodor, este gândită într-o manieră ce nu este una clasică. Fireşte, numărul celor care ar fi putut evoca personalitatea profesorului este mult mai mare, invitaţii fiind probabil trimise către mai multe persoane. Din cauza faptului că au trecut deja 15 ani de la moartea profesorului, o parte din colegii, prietenii şi mentorii acestuia s-au stins. Lipsesc din acest motiv nume importante precum Camil Mureşan, Florin Constantiniu, David Prodan, Alexandru Duţu şi mulţi alţii. În privinţa altora, care din diverse motive nu au mai trimis eseurile, Corina Teodor foloseşte o formulare foarte elegantă în introducere: „pentru cei care nu mi-au mai trimis finalmente un text, dar de loialitatea cărora pentru dascălul şi prietenul lor suntem absolut convingşi...” (p. 9). Eventualele tensiuni personale sau profesionale, cât şi o foarte posibilă lipsă de timp pentru unii dintre cei absenţi, pot fi considerate explicaţii, dar este dificil de spus precis cauzele de la caz la caz, chiar dacă se pot face unele presupuneri.

Pentru a arată că personalitatea celui evocat nu și-a limitat influența în funcție de granițele geografice sau profesionale artificiale, Corina Teodor a ales să nu se limiteze doar la istoricii din Ardeal. Astfel se explică de ce sunt prezenți atât istorici, din generații diverse, cât și literați sau teologi. De asemenea, textele provin atât din țară, cât și de la cercetători și profesori din străinătate (Maria Bucur, Dennis Deletant, Albert von Goudoever, Keith Hitchins). Din România, era firesc ca cei mai bine reprezentați să fie ardelenii (46 de autori; din Cluj, Oradea, Alba Iulia și Târgu Mureș), în timp ce din București (Șerban Papacostea, Zoe Petre, Nicolae Tanașoca) și Iași (Alexandru Florin Platon, Ioan Toderașcu, Alexandru Zub) se regăsesc în carte câte trei contribuții.

Cu puține excepții, evocările au fost gândite în mod similar de autori, lucru care ne face să presupunem că au avut loc discuții prealabile cu privire la cum ar trebui să arate textele. Eseurile au fost structurate pentru a prezenta, printr-o subiectivitate asumată, reflecții ale personalității profesorului Teodor în propria viață. Discontinuitatea discursivă fragmentează narațiunea biografică, o compune și o recompune, lucru care permite, în realitate, contactul nu atât cu Pompiliu Teodor (personalitatea lui este mai degrabă relatată mijlocit prin intermediul memoriei eseistilor), ci cu reflectarea acesteia în propriile traiectorii profesionale ale autorilor, prin mijlocirea eseurilor. Subiectivitatea acestui tip de demers editorial este evidentă și firească. Totuși, spre deosebire de volumele de memorii clasice, care sunt centrate pe o singură persoană, cel care își narează existența, cartea de față este diferită prin faptul că este un exercițiu de multiperspectivitate. În plus, dacă exercițiul memorialistic tradițional este unul care pornește de la începuturile biografice ale persoanei respective, până în momentul redactării efective a amintirilor, eseurile cuprinse în această lucrare sunt secvențiale. Așadar, nu găsim o subiectivitate unică pe parcursul lecturii, ci o serie întregă de subiectivități alternative.

Apreciabilă este alegerea aranjării contribuțiilor, folosindu-se criteriul alfabetic. Pe lângă faptul că dispare pericolul unei eventuale ierarhizări a autorilor, aceasta poate că face lectura mai complicată, dar reușește să centreze atenția pe personalitatea căreia îi este dedicat volumul. În plus, această opțiune editorială, amestecând profesori universitari cu cariere proifice cu cercetători ceva mai tineri sau oameni care nu au urmat o carieră în domeniul cercetării istorice, evită să-i pună în lumină pe autorii materialelor, arătând în același timp rolul de mentor al lui Pompiliu Teodor pentru mai multe generații.

Una dintre cheile de lectură ce poate fi aplicată stă, cred, în titlu. Evocările nu sunt numai despre istoricul și omul Pompiliu Teodor, ci și despre „lumea prin care a trecut”. Beneficiind de avantajul de a cuprinde atât amintirile unor colegi din școală, cât și ale studenților și prietenilor cu care a colaborat până spre sfârșitul vieții, cititorul trece atât prin anii '50, în care observă influența unui personaj de tipul lui Victor Chereșteșiu, cât și prin ultimele decade ale regimului comunist din România, când intruziunile propagandei național-comuniste afectau în cel mai înalt grad producția istoriografică, până în anii '90, când Pompiliu Teodor se implică în

efortul de (re)construcție a vieții universitare (la Cluj și nu numai), la care ținea atât de mult. Așadar, pentru cei atenți, cartea are, cel puțin, două straturi posibile de lectură. Primul strat este cel biografic, ce se configurează din micile bucăți memorialistice ale autorilor. Al doilea strat este cel al contextului, al epocii în care profesorul Teodor a trăit. Cele două sunt bine echilibrate în volum, dar consider că al doilea nivel de lectură este cel care relevă cele mai multe informații, utile în special celor interesați de realitățile în interiorul cărora avea loc cercetarea istorică în România, în special pentru perioada regimului comunist.

Totuși, ar fi fost utilă introducerea unor scurte referințe biografice la început, fie sub forma unui medalion, fie și numai printr-o simplă enumerare a celor mai importante date cu privire la viața și opera profesorului Teodor. Corina Teodor și Maria Crăciun oferă unele informații de acest fel în deschiderea volumului, dar poate să nu fie suficient pentru o lectură nespecializată. Este adevărat că cititorul poate reconstitui pe parcursul lecturii evoluția biografică a profesorului Teodor, dar acest lucru este atât dificil, cât și plin de aspecte contradictorii. Este foarte posibil ca tocmai sublinierea complexității biografiei, cât și a personalității lui Pompiliu Teodor, să fi fost urmărită de coordonatoarele. Chiar dacă acceptăm această ipoteză, unele reperi biografice precise tot ar fi fost necesare, în special pentru cititorii nespecializați, care nu cunosc cine a fost personalitatea căreia i-au fost dedicate textele.

Având în vedere specificul demersului, contribuțiile cu privire la grupul profesional al istoricilor în perioada comunistă și în tranziție reies în mod indirect din lectura eseurilor. Printre acestea, poate cea mai interesantă este depășirea unei oarecare rigidități interpretative cu privire la prezentarea comunității istoricilor, în timpul perioadei comuniste. Din carte reies excelent strategiile prin care dinamica dintre putere și istorici se modela de la un caz la altul, cât și opțiunile diferite pe care profesioniștii istoriei le puteau avea în raporturile cu autoritatea politică:

„În pofida unui timp în care istoria ca disciplină a fost profund contaminată ideologic, Pompiliu Teodor a fost un savant și un profesor cu merite excepționale, unul care a avut știința și diplomația necesare spre a depăși obstacolele puse de un regim totalitar în calea științei. A dus mai departe un segment –al cercetărilor lăsate moștenire de predecesorii săi interbelici, contribuind deopotrivă la edificarea unei școli de istorie în acord cu aspirațiile locale și cele universale” (Victor Neumann, p. 185).

Printre evocările cu privire la cursurile pline de conținut, examenele dificile, tezele de licență și doctorat coordonate atent, cafelele matinale, sfaturile profesionale și personale, călătoriile în străinătate etc., peisajul descris de eseuri este unul complex, plin de nuanțe, în care relațiile cu partidul sunt mai degrabă mereu negociate și negociabile, decât într-o inflexibilitate constantă. Rememorând anii în care s-au format, autorii descriu foarte dificila temă a activității profesionale a istoricilor într-un regim pentru care rolul istoriei era de a legitima prezentul.

Pe lângă aceasta, rememorările îl evidențiază pe Pompiliu Teodor ca un creator de școală istoriografică:

„Este o vorbă comună, depreciată azi din prea deasa folosire și aplicare fără discernământ: a fi creator de școală. Sunt azi prea mulți „creatori de școală”, declarați după ce au condus o lucrare de licență ori un doctorat. Acum se vede adevărul, după jumătate de secol de când tânărul Pompiliu Teodor începea să vorbească de la catedră: primii istorici ieșiți din școala sa sunt pensionari; au urmat alți elevi al profesorului și alții, elevii elevilor săi: pe căile deschise de Pompiliu Teodor se mergea înainte” (Mihai Bărbulescu, p. 36).

Ideea este dezvoltată în mai multe locuri pe parcursul cărții, ducând la două concluzii foarte interesante, ce nu sunt exprimate direct de niciun autor, dar care pot fi deduse din aproape toate eseurile. Prima dintre acestea face referire la modul în care se realizează progresul în cunoașterea istorică. Creatorii de școală, așa cum a fost în mod evident și Pompiliu Teodor, nu doar că (re)valuează teme anterior cercetate, ci și deschid noi direcții analitice, având grijă să-și ghideze spre ele discipolii. Într-un fel, așa cum de altfel câțiva dintre autori arată, contribuțiile istoriografice ale creatorilor de școală nu se limitează la propriile publicații, ci includ și pe ale celor asupra cărora au exercitat o influență sau pe care i-au direcționat. A doua dimensiune pe care o putem deduce din volum ține de raportul dintre influența instituționalizată și cea informală. Dacă la nivel strict birocratic, prima pare a fi cea mai importantă, observăm faptul că, la nivelul vieții academice, așa cum evocă mai mulți memorialiști, deși nu a deținut funcții administrative în Facultate sau la Universitate (lucru mai ales important pentru perioada comunistă), Pompiliu Teodor a fost cel care a ghidat școala istoriografică din Cluj-Napoca.

O altă idee care revine de câteva ori pe parcursul volumului este influența profesorului Pompiliu Teodor în extinderea învățământului universitar și în alte orașe din Ardeal, după 1989. Convinși că este nevoie ca disciplina istoriei să depășească greutățile anilor '80, în care numărul de studenți și de cadre didactice a fost redus dramatic la comandă politică, cât și să-și asume o delimitare de intruziunile ideologice (acțiune concretizată prin participarea la *Manifestul Comitetului Istoricilor Liberi*), profesorul Teodor a militat și s-a implicat activ în special în crearea unor instituții de învățământ superior la Târgu Mureș (unde a și predat spre sfârșitul vieții) și Alba-Iulia:

„Dar dincolo de Cluj, acțiunea profesorului Pompiliu Teodor a fost hotărâtoare în destinul altor universități: este știut cât de mult a sprijinit și cât de mult s-a străduit pentru o Facultate de Istorie la Târgu Mureș. Se cunoaște probabil mai puțin că primele discuții despre înființarea unei universități la Alba Iulia în locuința lui s-au purtat, în primăvara anului 1991, cu un înalt reprezentant al administrației locale de acolo, de față fiind autorul acestor rânduri și încă un coleg” (Mihai Bărbulescu, p. 36).

Lecturând eseurile, concluzia la care se poate ajunge este că metoda portretului compozit reușește de foarte multe ori să explice trecutul istoric cel puțin la fel de coerent ca alte forme de narațiune istorică. În plus, biografia reconstituită din fragmente din memoria altor persoane decât subiectul în sine al cărții face ca atât imaginea lui Pompiliu Teodor, cât și a epoci(lor) în care acesta a trăit, să fie pline de nuanțe și de posibilități de înțelegere.

Volumul coordonat de Corina Teodor, *Pompiliu Teodor și lumea prin care a trecut*, nu doar că își atinge scopul anunțat inițial, de a aduce un omagiu profesorului și omului clujean, ci și realizează o panoramă asupra evoluției istoriei, istoricilor și a istoriografiei, pornind din anii '50 și terminând la începutul anilor 2000. Pentru un cititor atent, cartea conține numeroase chei de lectură și de înțelegere, evocând un trecut nuanțat, fiind astfel un demers util pentru o mai bună înțelegere a modalităților în care o personalitate își exercită influența asupra celor din jurul său.

Ionuț Mircea Marcu

Robert J. Barro, Jong-Wha Lee, *Education Matters. Global Schooling Gains from the 19th to the 21st Century*, Oxford & New York, Oxford University Press, 2015, xi+289 p.

De vreo 50 de ani economiștii, preocupați până atunci mai mult de rolul investițiilor, al capitalului fizic și al progresului tehnologic, acordă o atenție tot mai mare capitalului uman ca factor-cheie al dezvoltării economice. Studiile despre capitalul uman au cuprins și abordări teoretice, și abordări empirice, de analiză a informațiilor disponibile și testare a teoriilor generale. Profesorii Robert Barro, de la Universitatea Harvard, și Jong-Wha Lee, actualmente la Korea University din Seul după ce a fost un timp economist al Fondului Monetar Internațional și consilier economic al președintelui Republicii Coreea, s-au ilustrat prin cercetări care au încercat să confere o dimensiune istorică indispensabilă cercetărilor despre rolul educației în formarea capitalului uman și în procesul dezvoltării economice contemporane. Volumul recenzat sintetizează acest efort cognitiv și propune un bilanț care încununează mai mult de două decenii de cercetare întreprinse de cei doi autori.

La temelia acestor cercetări stau două mari baze de date istorice referitoare la progresele educației în lume, baze de date care sunt acum accesibile liber online la adresa <http://www.barrolee.com/>. Prima dintre acestea cuprinde informații la intervale de 5 ani despre ratele de școlarizare și nivelurile de educație atinse de populația din 146 de state ale lumii, pe grupe de vârstă și gen, pentru perioada 1950-2010. Cea de-a doua cuprinde informații, la un nivel mai redus de detaliere și pentru un număr mai mic de state (doar 89 la această dată), dar pentru un interval cronologic care merge înapoi până în anul 1870. Încă și mai important este faptul că cei doi profesori și colaboratorii lor continuă procesul de verificare, extindere și actualizare a celor două baze de date, fapt reflectat și de cercetările publicate ulterior acestui volum¹.

După o succintă introducere, care cuprinde și o rapidă trecere în revistă a progreselor educației primare, secundare și terțiare în lume în ultimele două secole,

¹ Jong-Wha Lee, Hanol Lee, *Human Capital in the Long Run*, „Journal of Development Economics”, vol. 122, 2016, p. 147-169.

cei doi autori dedică un amplu capitol (p. 11-86) prezentării unor informații comparative pentru ratele de școlarizare și nivelurile de educație absolvite de diverse segmente ale populației în perioada 1870-2010 (cu un set mai limitat de date începând chiar din 1820). În capitolul 3 Barro și Lee încearcă să prognozeze evoluțiile cantitative ale celor trei niveluri de educație până în anul 2040, pornind de la date detaliate referitoare la structura populației pe cohorte și grupe de vârstă din 5 în 5 ani. Analiza structurată a relației dintre nivelurile de educație absolvite și un set de componente-cheie ale dezvoltării economico-sociale – rata creșterii economice, dinamica demografică (în primul rând natalitatea) și sistemul politic (gradul de democrație) – reprezintă focusul următoarelor două capitole, unul axat pe analiza evoluțiilor contemporane (anii 1960-2010), pentru care datele disponibile îngăduie o analiză mai detaliată, iar altul încercând să estimeze efectele educației asupra creșterii economice, fertilității și democratizării pe o perioadă istorică mai lungă (1870-2010). În fine, dar nu în cele din urmă, capitolul 6 ambiționează să pondereze analiza cantitativă prin luarea în considerare a calității educației, trecând în revistă determinanții diferențierilor de calitate a educației și informațiile existente despre rezultatele învățării, în primul rând anchetele cu privire la competențele adulților realizate în ultimele două decenii la nivel internațional, ca și rezultatele obținute de elevi la testele PISA (acronim pentru *Programme for International Student Assessment*, implementat de OECD începând cu anul 2000 pe un număr în creștere de țări), și încercând să construiască un indice ajustat calitativ al stocului de capital uman (formulele folosite și graficele cu rezultatele aplicării pe țări sunt prezentate la p. 230-237).

Stilistic, volumul impresionează prin combinația dintre economia de cuvinte, autorii evitând aproape programatic digresiunile și descrierile detaliate, și abundența de informație cantitativă concentrată în 41 tabele și 49 (grupe de) grafice. În pofida parcimoniei verbale, cei doi autori au grijă să definească foarte clar problemele abordate, datele disponibile și metodele folosite, și totodată să raporteze critic analizele proprii la cercetările și bazele de date realizate de alți specialiști, cum ar fi cele realizate de Daniel Cohen și Marcelo Soto², de Christian Morrisson și Fabrice Murtin³ sau de grupurile coordonate de Wolfgang Lutz⁴ și de Samir KC⁵.

Nu este posibil să trecem în revistă toate achizițiile cognitive pe care le aduc în acest volum Robert Barro și Jong-Wha Lee. Ele sunt de mai multe feluri, de la

² Daniel Cohen, Marcelo Soto, *Growth and Human Capital: Good data, Good results*, „Journal of Economic Growth”, 12, 2007, p. 51–76.

³ Christian Morrisson, Fabrice Murtin, *The Century of Education*, „Journal of Human Capital”, 3, 2009, nr. 1, p. 1–42.

⁴ Wolfgang Lutz et alia, *Reconstruction of Populations by Age, Sex and Level of Educational Attainment for 120 Countries for 1970–2000*, „Vienna Yearbook of Population Research”, 2007, p. 193–235.

⁵ Samir K.C. et alia, *Projection of Populations by Level of Educational Attainment, Age, and Sex for 120 Countries for 2005–2050*, „Demographic Research”, 22, 2010, 15, p. 383–472. Accesibil online la <https://www.demographic-research.org/volumes/vol22/15/22-15.pdf> (accesat 15 ianuarie 2017).

informațiile concrete referitoare la istoria școlarității în diversele țări până la dezvoltarea unor modele teoretice referitoare la capitalul uman și la impactul educației asupra creșterii economice. Alte contribuții se plasează la un nivel intermediar de generalitate, analizele cantitative îngăduind testarea unor ipoteze și desprinderea de concluzii bazate pe fapte istorice concrete cu privire la corelația dintre evoluțiile sistemelor educative și alți parametri ai dezvoltării economico-sociale. Un exemplu sunt considerațiile celor doi autori cu privire la legătura dintre accesul la educație de diferite niveluri și organizarea democratică a diverselor societăți:

„Această constatare indică faptul că o expansiune în numărul cetățenilor educați conduce la o participare politică mai ridicată și la un sprijin sporit pentru democrație în țările cu un nivel educațional mai redus (și în țările mai puțin democratice). Acest rezultat ar putea implica faptul că educația primară, comparativ cu educația secundară și terțiară, contează mai mult pentru ameliorarea democrației [...]. Configurarea coeficienților [de corelare pe sexe – BM] indică faptul că, pentru toate observațiile din acest set de date, democrația crește odată cu educația femeilor” (p. 186, 187).

Unele dintre concluziile bazate pe analiza cantitativă au implicații de politică educațională concretă:

„Una dintre problemele cele mai importante ale următoarelor decenii va fi aceea de a garanta calitatea, nu doar cantitatea educației pentru toate grupurile de populație. Mari disparități ale calității educației sunt mai mult decât evidente între țări, ca și între regiuni și grupuri sociale în interiorul diverselor state. Sunt preocupări serioase într-o mare parte a lumii cu privire la ineficiența sistemelor de educație și rezultatele slabe ale învățării la toate nivelurile de educație, atrăgând atenția asupra importanței calității educației” (p. 255).

Merită să reflectăm asupra aplicabilității acestei concluzii și la nivelul sistemului educațional din România actuală. Dincolo însă de această observație, volumul lui Robert Barro și Jong-Wha Lee ar trebui să reprezinte și un stimulent pentru cercetările românești de istoria educației. Desigur, unele cercetări au și fost publicate⁶, dar istoricii pot să-și rafineze aparatul conceptual, să contribuie prin cercetarea critică a fondurilor arhivistice la consolidarea bazelor de date și să dialogheze cu economiștii și cu specialiștii în științele educației atât pentru verificarea și îmbogățirea propriilor reconstituiri ale trecutului istoric, cât și pentru a influența discuțiile referitoare la trecut și la prezent. De altfel, demersul profesorilor Robert Barro și Jong-Wha Lee atestă faptul că tot mai mulți economiști și educaționaliști conștientizează faptul că, alături de adevărul afirmației că „educația contează” („education matters”), istoria contează și ea („history matters”).

Bogdan Murgescu

⁶ Marta-Christina Suci, *Investiția în educație*, București, Editura Economică, 2000; Vlad Pașca, *Educația în România comunistă: un joc cu sumă nulă? O analiză a stocurilor de educație*, în „Anuarul Institutului de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc”, vol. IX, 2014, p. 181-195.

Robert D. Kaplan, *În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea*, București, Editura Humanitas, 2016, 352 p.

În contextul situației problematice din Estul Europei, unde Ucraina reprezintă punctul fierbinte care reține atenția analiștilor, volumul *În umbra Europei. Două războaie reci și trei decenii de călătorie prin România și dincolo de ea* pune în discuție istoria României, o țară vecină Ucrainei și apropiată geografic de Rusia, cu un trecut zbuciumat, confruntată constant cu presiuni și ingerințe din partea puterilor vecine. Robert D. Kaplan este un cunoscut analist, cu numeroase publicații despre politică externă sau călătorie, fiind inclus de revista *Foreign Policy* de două ori în „Top 100 Global Thinkers“, iar *The New York Times* l-a nominalizat printre cei mai influenți analiști ai epocii postbelice, alături de Francis Fukuyama, Paul Kennedy și Samuel Huntington.

Reluând tehnica din *Fantomele Balcanilor*⁷, călătoriile de-a lungul României și uneori dincolo de ea, admirarea peisajelor, descrierea orașelor (unde rămășițele comuniste sunt treptat înlăturate, lăsând locul mall-urilor și complexelor rezidențiale) și interviuarea oficialilor guvernamentali, intelectualilor, istoricilor, jurnaliștilor, precum și a foștilor membri de vârf ai nomenclaturii comuniste, îl ajută pe Robert D. Kaplan să aprofundeze anumite aspecte ale istoriei României.

Pentru Robert D. Kaplan România reprezintă un laborator de investigare a evenimentelor istorice și geopolitice, precum Războiul Rece, moștenirea culturală a imperiilor vecine sau provocările cu care se confruntă din partea Rusiei lui Vladimir Putin. Istoria României este o confruntare între elementele date (geografie, limbă, cultură, resurse) și populația care locuiește acest spațiu și ale cărei caracteristici le reprezintă. Poate cineva să facă Istorie sau Istoria prestabilește soarta cuiva? Autorul încearcă să rezolve această problemă.

Volumul debutează cu venirea autorului în România, în anul 1981, când acesta era un tânăr jurnalist independent din Orientul Mijlociu, care parcurgea străzile Bucureștiului pentru a lua interviuri oamenilor. Încercând să surprindă atmosfera din ultimul deceniu comunist, Robert D. Kaplan observă o țară deprimantă și extrem de retrogradă în raport cu celelalte state membre ale Tratatului de la Varșovia:

Ne aflăm la apogeul Războiului Rece, când toate aceste țări erau amalgamate în mass-media occidentală sub eticheta de «state-satelit» ale Uniunii Sovietice. Însă, de îndată ce am ajuns în Varșovia din Berlinul de Est, am observat diferențe semnificative între cele două țări și între regimurile lor. Dacă Germania de Est era o închisoare bine ferecată, Polonia respira o atmosferă mult mai liberală. Iar dacă Ungaria, asemenea Poloniei, era plină de tineri sociabili – de care mi-a fost ușor să mă apropiu –, România învecinată era mult mai săracă și mai inaccesibilă unui turist occidental. Acolo nu m-am împrietenit cu nimeni (pp. 30-31).

⁷ Robert D. Kaplan, *Balkan Ghosts: A Journey Through History*, New York, St. Martin's Press, 1993. Vezi și ediția în limba română, *Fantomele Balcanilor. O călătorie în istorie*, București, Editura Antet, 2008.

Mergând pe linia conceptuală a determinismului geografic din „Răzbunarea geografiei”, Kaplan precizează influența pe care o are poziționarea geografică a României în sistemul politic al perioadei Războiului Rece. Însă apropierea spațială de Uniunea Sovietică este depășită de elementul distinctiv al latinității poporului român în estul Europei, fapt care a contribuit decisiv la izolarea psihologică din anii '80, luând astfel naștere o formă specială de comunism, de inspirație nord-coreeană. În fața unei Europe estice cu aspecte staliniste, autorul opune un Occident incapabil să răstoarne un asemenea regim, nefiind altceva decât un observator vigilent din punct de vedere militar și politic, care continua să pună presiuni asupra Uniunii Sovietice și să spere ca tensiunile interne, consecințe ale nefuncționalității și ilegitimității morale ale regimului comunist, să răstoarne blocul estic din interior.

Reîntâlnirea cu Bucureștiul are loc în 2013, când descoperă un oraș cu totul schimbat față de cel din 1981: cel de acum nu mai are un motiv dominant, este eteroclit și are o față umană. Nemaivând nimic arhetipal, Bucureștiul este văzut drept un oraș care își duce existența de la o zi la alta, de data aceasta rezistând în fața situației de a deveni obiectul unei alte ideologii utopice sau al vreunui plan mareț, așa cum se întâmplase în perioada comunistă.

Analizând influența pe care a avut-o apropierea bizantină asupra spațiului românesc – pe care, din punct de vedere estetic, îl consideră o ultima rămășiță a Bizanțului mai mult decât Grecia, „care este mai degrabă un copil al despotismului otoman” – Kaplan este de părere că imitarea instituțiilor și împrumutarea culturii bizantine au ajutat românii, bulgarii și sârbii să se dezvolte și să evite dispariția în fața puterii otomane. Un alt dar pe care România l-a primit de la Bizanț este, în accepțiunea autorului, tradiția ingenioasă a supraviețuirii ca națiune în mijlocul imenselor forțe geopolitice din regiune. În definitiv, Bizanțul este perceput ca un element central pentru experiența istorică și culturală a României, care i-a oferit poporului român „frumusețe spirituală, bogăție estetică și inspirație geopolitică”.

Cu o atenție sporită, analistul american observă predispoziția intelectualității române din secolele XIX-XX față de dreapta spectrului politic. Interesant este modul în care Robert D. Kaplan se raportează la intelectualii români, în special la trio-ul Emil Cioran-Constantin Noica-Mircea Eliade. Pornind de la lucrarea lui Eliade din 1943 „Românii: O scurtă istorie”, autorul sesizează un model dominant în lucrarea savantului român: felul în care sunt prezentate unele personalități istorice lucrează conștient în direcția viitorului stat național. Intrând în contradicție cu Eliade, care considera că țările române – prin victoriile împotriva Imperiului Otoman – au oferit Occidentului timp să se dezvolte, Kaplan crede că, mai curând, spațiul românesc a fost o notă de subsol în dezvoltarea Occidentului, și nu un element central al său.

În contextul în care propune drept subiect de cercetare influența mișcării legionare în România, Kaplan aduce în discuție personalitatea lui Emil Cioran, pe care – preluând analiza propusă de Marta Petreu – îl caracterizează drept un personaj mult mai subtil și mai interesant decât alți colegi de generație, prin faptul

că se distinge prin prisma neîmpărțării antisemitismului „obsedant”. Totodată, din perspectiva autorului, cauzele suferințelor tânărului Emil Cioran nu sunt întruchipate de evrei (pe care îi identifică drept o problemă periferică), ci de înapoierea României, iar depășirea acestei stări de fapt nu se putea face decât prin adoptarea unui regim dictatorial, capabil să o fi transformat într-o țară de primă importanță. Mergând pe linia analitică a Martei Petreu, autorul vede în epoca lui Nicolae Ceaușescu perioada în care Emil Cioran și-ar fi putut vedea împlinită viziunea unei României puternic industrializate, coroborată cu colectivizarea stalinistă și cu o formă de naționalism de nuanță fascistă, care a oferit României prestigiul internațional la care visase atât de mult tânărul intelectual.

De altfel, aproximativ jumătate din carte reprezintă analiza interbelicului românesc, însă este posibil ca mulți dintre iubitorii „Generației '27” să fie agasați de insistența pusă de autor pe acest subiect, alături de tentația dictatorială a unei părți însemnate din intelighenția românească din jurul lui Nae Ionescu.

Evenimentele din Ucraina anului 2014 au atras atenția opiniei publice internaționale, dar și a specialiștilor în geopolitică. Analistul american sesizează modul în care Putin a gestionat criza din Ucraina pentru a obține o influență sporită a Rusiei în regiune. Răsturnarea guvernului pro-rus de la Kiev și destabilizarea noului guvern pro-occidental i-au oferit liderului rus ocazia pentru a smulge bucăți din estul Ucrainei. Mai mult decât atât, Kaplan crede că Putin nu și-a dorit neapărat să invadeze estul Ucrainei, ci mai curând a urmărit crearea unor regiuni autonome (de tipul Transnistriei) cu ajutorul cărora ar putea oricând destabiliza statul ucrainean. Anexarea Crimeii este percepută drept o acțiune menită să mulțumească opinia publică din Rusia după răsturnarea regimului pro-rus de la Kiev.

Luând în calcul aspecte precum poziționarea geografică, importanța resurselor naturale în economia Europei, precum și gradul de implicare a Occidentului în soluționarea crizei ucrainene, analistul american pare tentat să considere crearea unui „intermarium” („între mări”), prin crearea unui cordon de state independente între Marea Baltică și Marea Neagră, drept soluție viabilă împotriva expansiunii rusești.

Robert D. Kaplan descrie experiența pe care a avut-o în urma unei călătorii în Republica Moldova, o țară pe care o definește drept una cu identitate confuză, dominată de pesimism în ceea ce privește relațiile interetnice, stabilitatea instituțiilor, vulnerabilitate economiei, corupția clasei politice sau frecvențele acțiuni subversive ale Rusiei. În fața acestei situații dominată de instabilitate, liderii politici de la București și Chișinău cu care autorul a intrat în contact s-au arătat îngrijorați cu privire la sporirea influenței Rusiei lui Putin în regiunea Mării Negre. Însă Kaplan se ferește să facă recomandări privind situația statelor central-europene și estice, avertizând însă că lipsa de reacție a Occidentului implică costuri umane incalculabile și că există numeroase opțiuni care variază de la o intervenție militară activă și până la a nu face nimic.

Acțiunile subversive ale Rusiei lui Vladimir Putin l-au făcut pe Kaplan să problematizeze situația naționalismului etnic care ar fi putut lua amploare în

România. Cu alte cuvinte, Putin ar fi putut slăbi poziția României prin încurajarea naționalismului maghiar în Transilvania, prin sprijinul acordat regimului șovin și tot mai autoritar al lui Viktor Orbán din Ungaria. În viziunea autorului, există puține premise ca un astfel de demers să aibă succes luând în vedere faptul că relațiile interetnice din România sunt complet lipsite de tensiunea din perioada postceaușistă. Mai mult decât atât, dezvoltarea economică și revoluția din domeniul comunicațiilor au favorizat apariția unei forme incipiente de cosmopolitism. Singurul prilej pentru ca o astfel de acțiune subversivă să reușească izbucnirea unui conflict etnic ar fi ca România să se confrunte cu o criză economică severă și de lungă durată, ceea ce nu a fost cazul până în prezent.

Analiza regimului comunist pare să fie cea mai importantă deoarece autorul continuă să revină asupra diferitelor aspecte privitoare la mutațiile suferite de statul român în epoca postbelică, atât din punct de vedere cultural și politic, cât și social, arhitectonic sau economic. Considerând regimul lui Nicolae Ceaușescu drept unul cu nuanțe fasciste, deoarece a reprezentat o intensificare a comunismului național din epoca lui Gheorghiu-Dej și ca urmare a faptului că avea o orientare ideologică aflată în opoziție cu regimurile comuniste de inspirație sovietică, autorul surprinde o anumită dimensiune psihologică a neîncrederii lui Gheorghiu-Dej și Ceaușescu față de potențialii adversari politici: majoritatea acestora reveniseră din Uniunea Sovietică după cel de-al Doilea Război Mondial (spre deosebire de primii, care se aflau în închisoare în timpul conflagrației mondiale), fiind adesea considerați cosmopoliți și evrei.

Situația românilor în timpul regimului comunist este văzută drept una foarte dificilă, populația fiind nevoită să recurgă la mijloace dintre cele mai drastice pentru a supraviețui: „întocmai ca un escroc care are mai multe șanse să supraviețuiască Holocaustului, românii au supraviețuit erei Ceaușescu corupând întregul sistem”. În această perioadă, supraviețuirea era legată de rețelele alternative, nu de cele oficiale, coruperea întregului sistem fiind singurul procedeu prin care puteai să-ți hrănești familia.

Un element frapant pe care îl sesizează se referă la lipsa unei disidențe la adresa regimului lui Nicolae Ceaușescu, din acest punct de vedere România fiind diferită de Polonia sau Ungaria, unde existau comuniști „liberali” și „reformiști” cu rolul de opoziție neoficială.

În finalul cărții, Kaplan supune analizei perspectivele evoluției României și a Uniunii Europene, pe care le vede interconectate. Uniunea Europeană reprezintă, din punctul de vedere al autorului, cea mai favorabilă opțiune pentru România și statele vecine în raport cu pericolul rusesc care continuă să crească. De asemenea, naționalismul din Europa, care pare să capete amploare pe fundalul crizei refugiaților din Orientul Mijlociu, poate constitui un element cu caracter exploziv și de care liderii statelor europene și ai Uniunii Europene trebuie să țină cont în procesul politic.

Prin această carte, Robert D. Kaplan se dovedește un fin cunoscător al istoriei și culturii românești, nu doar un excelent expert în politică externă. Vizitele

întreprinse în România, multe dintre ele marcate de discuții revelatoare cu personalități precum Neagu Djuvara, Horia-Roman Patapievici, Vladimir Tismăneanu, Paul Philippi, Valentin Naumescu și cu diverși oameni politici îl pun pe autor în contact cu realitățile din România. În același timp, operele lui Mircea Eliade, Emil Cioran, Mircea Cărtărescu, Herta Müller îl ajută pe Kaplan să înțeleagă mai bine cultura română și mentalitățile românești.

În ciuda unei bibliografii consistente și a unor analize conceptuale pertinente, cartea lui Kaplan ratează șansa de a deveni o lucrare de referință despre istoria României. Nu putem considera că această carte aduce informații revelatoare despre istoria României, analiza situației geopolitice din sud-estul Europei fiind – poate – singurul element nou, lucru care se petrece și pe fondul puținului timp scurs de la evenimentele analizate.

Nefiind o strictă analiză istorică, ne aflăm în fața unei lucrări în care se împletește antropologia istorică și geopolitica, iar stilul jurnalistic și momentele în care pare a fi un jurnal de călătorie o fac cu atât mai ofertantă pentru cititor. Viața cotidiană, surprinsă deseori în scene cu aer cinematografic, pe fundalul cărora sunt plasate fie sordide orașe de provincie uitate de vreme, fie splendorile arhitectonice din Brașov, Iași sau București, reprezintă punți de lansare spre problematici stabilite atent și analizate concis și coerent. Departe de a dori să promoveze România, Kaplan oferă un tur de forță jurnalistic care poate convinge cititorul că această țară, cu locuitorii, trecutul și potențialul său geopolitic merită atenția noastră.

Ionuț Filipescu

***O istorie multidimensională a carierelor universitare: instituții, rețele sociale, biografii*, Sergiu Musteață (ed.), Chișinău, Editura ARC, 2017, 357 p.**

Volumul apărut la Chișinău în acest an și coordonat de istoricul Sergiu Musteață pornește de la o istorie instituțională a Facultății de Istorie și Geografie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” pentru a încerca o adevărată istorie a unui întreg domeniu academic: studierea istoriei în Republica Moldova.

Este o lucrare colectivă, care publică materialele unei conferințe ce a avut loc în octombrie 2015 la Chișinău. Titlul pus – *O istorie multidimensională a carierelor universitare: instituții, rețele sociale, biografii* – permite o abordare mai largă, astfel că deși cea mai mare parte a temelor abordate sunt legate de evoluția învățământului superior istoric de la Chișinău, există și contribuții din afara perioadei (secolul al XX-lea) și arealului (Galați, Iași).

Volumul debutează cronologic cu un studiu semnat de Diana Ețco și dedicat *Școlii duhovnicești din Chișinău în prima jumătate a secolului al XIX-lea* (p. 9-26). Deosebit de interesant sub aspectul surselor folosite, materialul descrie situația precară a unuia din primele foruri educative din Moldova de Est. Aceasta arată poziția cu totul periferică a provinciei în Imperiul Rus, unde singura școală de o

oarecare utilitate se considerase a fi una teologică. Problemele erau necunoașterea limbii ruse de către elevi, penuria de tot felul și înapoierea – de exemplu, sunt descoperiți elevi cu râie (p. 15-16). O comparație cu seminarul frecventat cam în aceeași perioadă, dar pe cealaltă parte a Prutului, de Ion Creangă ar fi fost interesantă.

Iulian Gherca prezintă puțin cam detaliat credem *Învățămintul catolic – o alternativă educațională. Studiu de caz: Școala parohială din Galați* (p. 27-33). Din păcate, articolul pare rupt complet de context, autorul nementionând nici situația anterioară și nedându-ne niciun indiciu despre ce a urmat. La Galați funcționase înainte de Primul război mondial pensionul Notre-Dame de Sion, pe care autoritățile încercaseră să-l închidă, fapt ce declanșase un adevărat conflict diplomatic cu Franța.

Interzicerea manualului de catehism (p. 31) ar fi fost un subiect interesant de lectură, dar nu aflăm urmarea. După cum, criticând imixtiunea statului, nu știm dacă școala avea rezultate bune.

Adrian Vițalariu de la Universitatea din Iași descrie legăturile acesteia cu străinătatea în timpul celui de-al Doilea război mondial. Perioadă ingrată și fără perspective, începutul anilor '40 a fost dramatic pentru libera circulație a ideilor și intelectualilor. Autorul afirmă chiar că „factorul politic joacă un rol mai important în ghidarea relațiilor externe ale universităților românești” (p. 35). Fără a ne asuma rolul cinicului, credem că orientarea politică generală joacă întotdeauna acest rol. Nu dorim să aducem discuția în actualitate, dar, de exemplu, în perioada interbelică, simpla idee de a încerca vreun contact cu lumea academică sovietică (care, în anumite domenii, excela) ar fi atras represalii din partea statului și a brațului său înarmat, Siguranța Generală.

Istoricul surprinde regretabila tendință de pliere a mediului academic pe comandamentele politice, atunci când, citând din profesorul Alexandru Myller, viitor rector al Universității ieșene la începutul regimului comunist, descrie entuziasmul colaborării cu Germania (p. 39). Nu ne putem abține să nu imaginăm un exercițiu cu același citat în care înlocuim Germania cu A.R.L.U.S.

O mențiune interesantă merită detaliul privind cooperarea cu Universitatea din Odesa în timpul administrației românești a Transnistriei (p. 42), subiect în general escamotat de istoriografia românească.

Cercetătoarea Lilia Crudu discută despre *Politica de cadre la Institutul de Stat de Medicină din Chișinău în primul deceniu postbelic* (p. 45-57). Cazul prezentat este unul ideal pentru situația economico-socială a Basarabiei după război. Cu o elită refugiată în România sau reprimată sub diverse suspiciuni, noul regim s-a trezit cu multe promisiuni, dar cu o situație dramatică în ceea ce privea infrastructura de personal. În cazul de față, fără a avea o statistică, era vorba de o masivă lipsă de medici. Comunist sau nu, sovietic sau nu, guvernul de la Chișinău a înțeles că această problemă încalcă un drept elementar la igienă al populației și a căutat atunci soluții inadmisibile în alte zone ale U.R.S.S.: s-a apelat la medicii suspecti de colaboraționism pentru a completa schema didactică la noua facultate

de medicină (p. 47). Chiar dacă existau printre localnici persoane capabile să suplinească aceste funcții, ei erau bănuși de „naționalism” – cum a fost cazul lui Ipatie Sorocean (p. 48), doctor comunist, adevăratul organizator al învățământului medical de la Chișinău, dar care nu avea origini sănătoase.

În studiul intitulat *Fondarea Universității de Stat din Moldova și tentative de comasare a institutului pedagogic*, Valentin Tomuleț analizează momentul în care, în condițiile în care cel de-al Doilea război mondial continua, autoritățile moscovite care abia reocupaseră Chișinăul decid înființarea primei universități din regiune. Istoricul contribuie decisiv la rememorarea trecutului învățământului superior, ale cărui începuturi sovietice au rămas neclare. Dacă un institut pedagogic funcționa deja – cu mari sincope (fusese evacuat în anii 1941-1944 în Buguruslan, regiunea Orenburg!) – acest lucru se datora inițiativei locale de a crea cadrele necesare în special populării infrastructurii educative cu specialiști. O universitate însă ar fi scăpat controlului republican, deoarece acest tip de organizare se găsea sub gestiunea exclusivă a ministerului unional de la Moscova (p. 65-66). Ideea înființării unei universități sovietice la Chișinău trebuie văzută ca un pas necesar spre formarea unei intelectualități „de profesie”, pe modelul comunist care plasează în această categorie socială absolvenții de studii superioare, care să se dovedească utilă noului regim. Cea veche, atâta câtă supraviețuise fizic războiului și nu se refugiase în România, era în cel mai bun caz suspectă de lipsă de loialitate, dacă ținem cont de faptul că era cel mai adesea formată în universitățile românești și mai ales că intelectualitatea basarabeană se considera, prin tradiție, profund misionară și atașată proiectului unionist. Dacă mai adăugăm și că singurele instituții superioare de învățământ locale din timpul României Mari fuseseră teologia și agronomia – adică formaseră preoți, deci dușmani de clasă prin definiție, dar și agronomi cel mai adesea recrutați ca specialiști în marile investiții agricole ale statului român în regiune – înțelegem de ce era nevoie de cadre, nu numai din motive economico-sociale, ci și evident politice.

În fapt, în contextul învățământului sovietic, distincția dintre o universitate „națională” și una generală nu exista, iar deosebirea consta din asigurarea accesului pentru studenții din întreaga Uniune Sovietică și nu doar al celor locali (p. 75), ceea ce pare a fi însemnat privarea mediilor politico-sociale republicane de specialiștii doriți. Poate că precizări privind sistemul de repartiții ale absolvenților în U.R.S.S. ar fi fost necesare aici și ar fi oferit cadrul unor foarte utile comparații cu modelul românesc și chiar est-european.

Ca și în cazul studiat de Lilia Crudu privitor la înființarea unei facultăți de medicină la Chișinău, și în disputa despre fondarea universității se pot desprinde câteva concluzii interesante: este clar că autoritățile locale încercau să rezolve problema lipsei cadrelor de specialitate apelând la soluții mai simple care ar fi asigurat formarea profesională mai rapidă a acestora. În același timp, controlul ministerelor unionale impunea reguli mai drastice de selecție a personalului și pretindea condiții mai bune pentru desfășurarea activității didactice, inclusiv prin asigurarea bazei materiale, a locuințelor pentru profesori, a căminelor pentru

studentii etc. Fără a fi vorba vreun moment de o respingere a rolului Moscovei sau de un curs distinct al comunistilor moldoveni – lucru inimaginabil la sfârșitul anilor '40 –, este evidentă concurența dintre puterea unională și cea republicană încă din acest moment, fenomen ce se va adânci după moartea lui Stalin, dar mai ales în anii '60. În același timp, în ciuda patronajului direct al guvernului de la Kremlin, cele mai multe cheltuieli cădeau tot în sarcina liderilor locali, care observau astfel că plăteau înființarea universității, dar se vedeau văduviți de beneficiile aduse de absolenți.

Situația cadrelor este analizată și de Marius Tărăță în studiul intitulat *C.C. al P.C.(b.)M. și instituțiile superioare de învățământ în anul 1948* (p. 83-91). Excelent contextualizat, materialul pornește de la un raport privind componența etnică a principalelor paliere de putere în partid și în administrație spre sfârșitul anilor '40. Din acest punct de vedere, situația nu diferea prea mult de cea de la finalul celui de-al Doilea război mondial. Populația autohtonă reprezenta un procent infim din cei ce dețineau poziții de răspundere, iar politica de cadre nu dădea semne de îmbunătățire majoră. Numărul studenților moldoveni era mai crescut la Institutul Pedagogic din Chișinău, în timp ce Universitatea din același oraș era practic destinată elitelor sovietice. Autorul afirmă cu îndreptățire că „tineretul care a venit la studii la Chișinău la sfârșitul anilor 1960 – începutul anilor 1970, care a constituit o cotitură atât în literatură, știința istorică, cât și în alte domenii, a fost educat în anii 1950-1960, în școlile din satele și centrele raioanele din republică, anume de cei care s-au format la Institutul Pedagogic” (p. 85). Altfel spus, această instituție era destinată formării elitelor locale, în timp ce Universitatea contribuia neînsemnat la progresul republican, în ciuda resurselor alocate. Marius Tărăță concluzionează că, în ceea ce-i privea pe cursanții universității, „grosul studenților la acel moment era constituit de tineri care proveneau din familiile activiștilor de partid, militarilor și specialiștilor stabiliți sau repartizați în R.S.S. Moldovenească” (p.87).

În materialul *Instituțiile culturale în contextul noului discurs istoriografic din R.S.S. Moldovenească (1960-1980)*, Valentin Burlacu face o trecere în revistă a evoluției comandamentelor politico-ideologice din domeniul istoriografiei de la Chișinău în timpul brejnevismului. Autorul evidențiază legătura dintre înăsprirea relațiilor româno-sovietice și tonul propagandistic, care în prima perioadă a insistat pe existența a două popoare latine distincte în această regiune, cel român și cel moldovean (p. 92). Totuși, atât timp cât vecinul vestic nu a fost decât un satelit cuminte, iar intelectualitatea formată în școlile românești a continuat să supraviețuiască într-o oarecare măsură între Prut și Nistru, subiectul distincției etnice a fost mai degrabă escamotat. În momentul în care Nicolae Ceaușescu preia ideile naționale, iar R.S. România se îndepărtează de linia sovietică, autoritățile de la Moscova sesizează corect potențialul concurențial al acestui model în fosta provincie românească. Acest lucru duce la exacerbară manifestărilor nu numai prin crearea a unor noi locuri ale memoriei (monumente, sărbători ale diverselor „eliberări” de sub tot soiul de juguri – otoman, românesc: ce ironie a sorții! Prin

punerea semnului egal între cele două se nega întreaga politică panslavistă și panortodoxă a Rusiei imperiale din secolele al XVIII-lea și al XIX-lea în Balcani), dar și prin elaborarea unor noi ritualuri folclorice (p. 99).

Inițiativa a fost centrală, dar aplicarea ei a fost locală. Trebuie subliniată din nou concurența între conducătorii unionali și cei republicani, care își aveau propria lor agendă și care, sub masca luptei împotriva influenței occidentale și naționaliste și-au urmărit propriile interese. Istoricul Gheorghe Cojocaru a publicat în mai multe episoade în „Arhivele Totalitarismului” stenograma consfăturii din 20 noiembrie 1970 de la Chișinău care a analizat presupusele derapaje ideologice filoromânești ale unor medii intelectuale din R.S.S.M. O lectură atentă ne arată că activul de partid, în frunte cu primul secretar republican I.I. Bodiul, a folosit pretextul luptei împotriva influenței străine pentru a obține unele avantaje locale, cum au fost investițiile în presa scrisă și audio-vizuală moldovenească din partea Moscovei, precum și o autonomie mai largă în problemele ideologice, care pasămite ar fi putut fi mai punctual și mai eficient gestionate de la Chișinău, decât din îndepărtatul și inadecvatul Kremlin⁸.

Volumul conține și un material republicat, semnat de însuși coordonatorul Sergiu Musteață, și în care se tratează subiectul *A fi istoric în perioada sovietică* (p. 104-125). De la bun început se impune sublinierea diferenței între situația din România și cea de la Chișinău. Lăsând la o parte pasiunea pentru studierea istoriei, pe malul drept al Prutului interesul pentru a fi student la acest profil era oferit de posibilitatea unei cariere didactice frumoase și sigure, într-o societate care valoriza într-o oarecare măsură acest curs profesional. În cazul Moldovei de Est, „meseria de istoric era una dintre cele mai prestigioase, deoarece absolvenții facultăților de istorie puteau face o carieră în instituțiile academice (de cercetare și universitare) sau puteau face o carieră de invidiat în instituțiile politice (organizațiile comsomoliste, de partid, sindicate, miliție, KGB etc.)” (p. 105). Și în România socialistă istoricii erau tentați de politică, totuși de istorici deveniți milițieni sau sindicaliști n-am auzit. Existau istorici oficiali care erau adevărate vedete ale propagandei, în sensul în care Michel Aucouturier, în lucrarea sa *Realismul socialist*, îl dă creatorilor de literatură: „Scriitorul este [...] o înaltă demnitate a regimului, aservit prin multiplele privilegii pe care i le aduce o profesie recunoscută de stat, bine remunerată prin drepturile de autor pe care acesta le garantează, beneficiind de multiple avantaje materiale (apartamente, călătorii, case de odihnă, acces la magazinele rezervate, misiuni de tot felul, călătorii în străinătate) și de un mare prestigiu social”⁹. Totuși, acestea erau cazuri foarte rare, iar apetența pentru utilizarea politică a istoriei de către Nicolae Ceaușescu – mare consumator și utilizator de produse istoriografice cu aspect fantezist – nu le-a creat istoricilor vreun privilegiu real.

⁸ Gheorghe E. Cojocaru, *Mobilizare de trupe pe frontul ideologic din R.S.S.M., I, II și III*, în „Arhivele Totalitarismului”, nr. 1-2/2011, p. 185-202, 3-4/2012, p. 216-233, și nr. 3-4/2012, p. 224-229.

⁹ Michel Aucouturier, *Realismul socialist*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 57.

Într-o primă parte a studiului, ce tratează evoluția instituțiilor istoriografiei, găsim o imagine sumară a situației legale și administrative a facultăților, catedrelor și institutelor de cercetare din domeniu. Fără a intra în amănunte, se confirmă tezele expuse anterior asupra competiției dintre Institutul Pedagogic și Universitatea din Chișinău, unde primul a fost mai dedicat intereselor locale, cu care puțin câte puțin s-a identificat. Influența „naționalismului”, adică a reținerii față de rolul glorios al Moscovei, era de natura evidenței, astfel încât Institutul Pedagogic a fost chiar desființat pentru scurt timp (p. 108). Martorii vremii – Sergiu Musteață folosește metoda interviului – descriu pe larg abandonarea în anii '80 a cursurilor tributare politic (p. 109).

O a doua parte a acestui studiu este dedicată conținuturilor cursurilor și istoriografiei specifice, destinată predării în special a istoriei Moldovei. Din descrierea avaturilor unui asemenea proiect reiese nu numai puțina preocupare pentru conținutul academic, în detrimentul celui politico-ideologic, dar se și poate face o paralelă cu lungă și dificilă aventură a tratatului general de istorie a românilor, ce a bătuit prin mediile istoricilor bucureșteni, ieșeni și clujeni practic întreaga perioadă comunistă, până când a fost într-un final abandonat. La Chișinău însă, redactarea unei istorii locale ținea mai degrabă de planul de export, aceasta fiind destinată să contrabalanseze istoriografia românească sau să facă auzit peste hotare punctul de vedere al secției de specialitate a C.C. „În R.S.S.M. se studia mai mult o istorie regională, în raport cu istoria U.R.S.S., acordându-se o importanță exagerată rolului slavilor și poporului rus în istoria spațiului de la est de Carpați”, concluzionează autorul (p. 113).

De un deosebit interes este secțiunea despre *Politica de cadre în domeniul istoric*, unde Sergiu Musteață, prin intermediul interviurilor, descrie de ce se îndreptau studenții spre Facultatea de Istorie, cum se făceau repartițiile și cum erau recrutați cercetătorii și cadrele didactice universitare (p. 114-121).

În primul caz, cei mai mulți dintre intervievați indică pasiunea, influența profesorilor de istorie sau a părinților. Studenții de origine etnică locală nu erau numeroși, iar accesul în învățământul superior se făcea și cu argumente neașteptate. Istoricul Pavel Parasca amintește, de exemplu, că fiind deja recrutat în Armata Sovietică, a părut probabil suficient de sigur, astfel că a fost admis la cursuri (p. 115).

Repartiția după absolvire se făcea la nivel republican, iar criteriul real era cel etnic. Moldovenii mergeau în cea mai mare parte să predea în mediul rural, în timp ce rușii acceptau mai mult posturi urbane, explicația ținând nu numai de confort, ci și de incapacitatea utilizării limbii române, dominante la sate. Existau și rute alternative pentru a nu pleca la țară: studenții abandonau cursurile în ultimul an de studiu, își căutau serviciu în oraș și reluau facultatea la fără frecvență după un timp, ceea ce îi făcea ca la absolvire să nu mai fie incluși în sistemul de repartiții (p. 118).

Ca și în cazul sistemului academic românesc, pentru a evita controlul ideologic strict, se preferau specializările cât mai îndepărtate de perioada contemporană: arheologie, istorie medie etc. Tot asemănător este accesul la doctorat. În anul 1956 au fost doar două locuri disponibile pentru doctoranzii la istorie din

R.S.S.M. Boris Vizer, director al Institutului de Istorie al Academiei de Științe de la Chișinău în anii '70, descrie o modalitate foarte profesionistă de a selecta personalul din cercetare: în calitate de președinte al comisiei de licență, asista la examenele de diplomă și putea astfel să recruteze cei mai buni studenți, ceea ce nu îl scutea de influențele exterioare (copii de ofițeri de securitate, de activiști superiori etc.) (p. 119).

Compromisurile în scopul evoluției în carieră au fost însă o realitate. Pavel Parasca descrie într-un mod foarte interesant relația cu partidul: „În genere, situația era că, odată ce te-ai implicat în acest partid, tu nu poți să-l părăsești. Tot așa cum la musulmani nu se poate de părăsit credința, fiindcă ești pedepsit, așa era și atunci. Nu puteai pleca singur, trebuia să se găsească vreun clenci ca să mă excludă din partid” (p. 120). Totuși, nici influențele personale nu trebuie excluse, Boris Vizer mărturisind că și-a pierdut funcția de conducere din cauza decesului președintelui Academiei de Științe, Iachim Grosul (p. 122), ceea ce denotă un anumit tip de relație cu acesta.

Mărturiile atestă separația clară în epocă între cercetare și predare (p. 123), sistem care din păcate continuă adeseori și acum în România, unde universitatea și institutele se consideră complet distincte și chiar concurente.

Volumul recenzat continuă cu un grupaj de patru incursiuni biografice reprezentative. Ion Xenofontov și Lidia Prisac realizează un portret al *Profesorului Vladimir Potlog, un aristocrat al pedagogiei istorice* (p. 126-134). Fost decan și prorector, Vladimir Potlog a avut o carieră exemplară pentru vremurile și locul în care a trăit. Istoric al antichității, a putut astfel să evite într-o oarecare măsură imixtiunea ideologică masivă. Biografia sa, deși necritică, este o sursă prețioasă de informații din cele mai variate: de la lipsa totală a materialelor documentare în învățământul superior și până la o foarte interesantă incursiune în destinele profesionale ale unor intelectuali formați în România Mare și care au făcut carieră în Moldova sovietică.

Ana-Felicia Diaconu realizează biografia lui Aurelian Sacerdoțeanu (p. 135-147), cunoscutul arhivist și probabil singurul deținător al unei funcții de decizie păstrat în serviciu de la Carol al II-lea și până la I.V. Stalin, iar Elena Buzinschi pe a lui *Sergiu Roșca – promotor al științelor filosofice* (p. 148-153).

Gheorghe Calcan face o miniistorie a Universității de Petrol și Gaze din Ploiești, cu o privire specială asupra destinului unor ingineri și dascăli de origine basarabeană, care au activat la un moment dat al carierei lor la această instituție de învățământ superior: profesorul Moise Cuciuc, șeful Catedrei de matematică în perioada anilor 1967-1980, conf. Nicolae Moșescu, șeful Catedrei de fizică, prof.dr.doc. Dumitru Rașeev, prof. Sergiu Rașeev, rector al Institutului de Petrol și Gaze, și prof. Siro Boris, titular al cursurilor de electrotehnică și mașini electrice (p. 154-170).

Larisa Noroc face o microistorie instituțională a Catedrei de Științe filosofice și economice de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (p. 171-179), oferind nu numai date despre cine au fost angajații și șefii acestui

departament de-a lungul timpului, dar și unele informații tehnice deosebite pentru cei interesați de economia evoluției sistemului universitar: dimensiunile unei norme didactice (p. 175).

La paginile 180-191, găsim pledoaria Mariei Proca pentru *Necesitatea studiilor de securitate drept componentă a programelor educaționale*.

Al doilea capitol al volumului de față este dedicat integral istoriei Facultății de Istorie și Geografie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și este compus din contribuțiile lui Sergiu Musteață – despre importanța facultății (p. 192-206), a lui Andrei Antonov – anii 1940-1960 (p. 207-224), a Valentinei Ursu – despre ultimii 15 ani înainte de prăbușirea comunismului (p. 225-235) și a lui Valeriu Cozma – despre participarea facultății la elaborarea secțiunii de istorie modernă din manualele de istorie (p. 236-245).

Nu vom intra în detaliile acestui capitol, evidențiind doar câteva aspecte. De exemplu, faptul că în 1955 Catedra de istoria popoarelor U.R.S.S. a fost unită cu cea de Istorie universală (p. 193), fapt cu totul surprinzător, dacă ținem cont că opțiunea în logica ideologiei ar fi fost unificarea cu cea de Istorie a Moldovei. Însă despre acesta din urmă, Sergiu Musteață, autorul studiului, nu ne mai pomeniște nimic, lăsând să se înțeleagă că a rămas o singură catedră de istorie, deși fuseseră inițial trei. În materialul succesiv, autorul Andrei Antonov vorbește despre o Catedră de istoria popoarelor U.R.S.S. și istoria Moldovei (p. 216).

Andrei Antonov, într-un material foarte îngrijit realizat – deși uneori folosirea sistemului de citare e de neînțeles (v. notele 17-19, p. 212), aduce în discuție condițiile dramatice în care a funcționat învățământul superior în primii ani de după al Doilea război mondial, când în clădirea în care se desfășurau cursurile nu exista niciun bec, iar studenții absentau fiindcă stăteau la coadă la pâine (p. 209-210).

Deosebit de interesantă este discuția privind conținuturile cursurilor și modul în care acestea se desfășurau practic: programa, numărul de ore alocate fiecărui subiect (p. 211), activitățile extracurriculare precum vizionarea unor filme patriotice (p. 215) sau conferințele de popularizare a istoriei puternic ideologizate și redactarea unui manual de istorie a R.S.S.M. (p. 216).

O temă tratată pe drept cuvânt separat de către Andrei Antonov este cea despre activitatea organizației de bază din Facultatea de Istorie și Geografie, precum și despre funcționarea Comsomolului (p. 219-220), instituții pe care alte istorii universitare din fostul spațiu comunist nu le abordează¹⁰.

Istoria instituțională este continuată de Valentina Ursu, în ceea ce privește ultimul deceniu și jumătate dinaintea prăbușirii Uniunii Sovietice. Și aici informațiile sunt diverse și foarte interesante. De exemplu, sunt descrise practica de specialitate (p. 229-230), manifestările cultural-educative și munca patriotică (p. 231), represiunea (p. 232-233). Este oferită de asemenea o listă a absolvenților care au devenit personalități ale vieții publice din Republica Moldova.

¹⁰ Ovidiu Bozgan (coord.), Bogdan Murgescu (coord.), *Universitatea din București, 1864-2014*, București, Editura Universității din București, 2014, p. 277-370.

Al treilea capitol al volumului de față conține interviuri cu istorici cunoscuți și alți intelectuali: Sergiu Musteață – Boris Vizer și Pavel Parasca, Liuba Petrenco – Otilia Stamatina, Igor Șarov – Vasile Țapoc (p. 246-336).

Cartea se încheie cu o interesantă grupare de note de cercetare și lectură: Valentina Samoilenko, *Dorința de a avea copii instruiți la începutul secolului XX. Studiu de caz: satul Tighiceanca*; Corina Savitschi, *Activitatea de cercetare sociologică românească a studenților sub îndrumarea lui D. Gusti*; Adriana-Claudia Câteia, *Tradiție și autoritate în hermeneutica istorică*; Mariana Rusu, *Social media și învățământul universitar*. (p. 337-357).

În ceea ce privește metodologia și sursele, desigur că într-un volum colectiv nu putem vorbi despre o viziune unitară. Sursele variază de la arhive locale din Chișinău și România, la statistici și tabele, istorie orală și interviuri etc. Uneori, se practică supărătorul obicei al povestirii documentelor de arhivă, fără a încerca contextualizarea lor sau măcar o comparație cu un fenomen similar. De asemenea, cu excepția studiului semnat de Sergiu Musteață, tonul este necritic în special în ceea ce privește biografiile reprezentative, lucru scuzabil până la un punct, dacă avem în vedere că s-a urmărit realizarea unei istorii a unui domeniu de studiu, unde caracterul laudativ este declarat *ab initio*. Uneori, limba de lemn – există și una nouă, nu numai cea comunistă – a domeniilor noi este supărătoare. Cronologiile și mai ales numeroasele fotografii de epocă întregesc acest adevărat demers de istorie instituțională, pe care îl salutăm.

Alexandru-Murad Mironov

IN MEMORIAM

PROF. UNIV. DR. NICOLAE BOCȘAN (1947-2016)



La 19 iunie 2016, s-a stins din viață la doar 69 de ani profesorul Nicolae Bocșan, în urma unei boli necruțătoare. O mare pierdere pentru comunitatea academică din Transilvania și Banat, dar și pentru toți cei care au avut privilegiul să-l cunoască.

Născut la Bocșa, în 24 septembrie 1947, profesorul Nicolae Bocșan a urmat studiile primare, gimnaziale și liceale în localitatea natală, iar în 1970 a obținut licența în istorie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, unde s-a bucurat de sprijinul și prțuirea unor istorici de excepție: Constantin Daicoviciu, David Prodan, Pompiliu Teodor, Camil Mureșan, Ștefan Pascu etc. În 1985 a devenit doctor în istorie, cu teza *Români din Banat în epoca Luminilor*.

După un stagiul de bibliograf la Biblioteca Centrală Universitară din Cluj-Napoca (1970-1978), Nicolae Bocșan și-a început cariera universitară în anul 1978, când a ocupat postul de asistent la Facultatea de Istorie și Filosofie din cadrul Universității Babeș-Bolyai. A parcurs toate etapele carierei universitare: asistent universitar (1978-1982), lector (1982-1990), conferențiar (1990-1994), profesor universitar (1994-2015), predând disciplinele: Istoria modernă a României; Relații internaționale în epoca modernă; Istoria bisericii românești în epoca modernă.

Paralel cu activitatea științifică și didactică, profesorul Nicolae Bocșan a ocupat și importante funcții de conducere în cadrul Universității Babeș-Bolyai: prodecan al Facultății de Istorie și Filosofie (1991-1992); decan al Facultății de Istorie și Filosofie (1992-1996); prorector (1996-2004; 2008); rector (2004-2008); director la Institutul de Istorie Ecleziastică a Universității „Babeș-Bolyai” (2002-2016) etc.

Profesorul Nicolae Bocșan a lăsat în urmă o impresionantă operă, peste 400 de lucrări, studii, articole și recenzii, continuând și deschizând, în același timp, noi direcții de cercetare. În perioada în care a lucrat la Biblioteca Centrală Universitară din Cluj-Napoca ca bibliotecar-documentarist, s-a remarcat prin elaborarea unor ghiduri dedicate studenților și prin colaborarea la realizarea *Bibliografiei istorice a României*, volumele IV, V, VI și VII.

Una dintre direcțiile esențiale de cercetare a vizat istoria iluminismului din Banat. Nu întâmplător lucrările publicate pe această temă s-au bucurat de aprecierile celui mai înalt for cultural-științific. Astfel, monografia *Contribuții la istoria iluminismului românesc*, Timișoara, Editura Facla, 1986 a primit Premiul „Nicolae Bălcescu” al Academiei Române, iar lucrarea *Franța și Banatul 1789-1815*, Reșița,

Editura Banatica, 1994, (în colaborare cu Mihai Duma și Petru Bona), premiul „George Barițiu”.

Un interes deosebit a manifestat profesorul Bocșan față de Revoluția de la 1848-1849 din Transilvania și Banat. Pe această temă au văzut lumina tiparului mai multe lucrări: *Memorialistica revoluției de la 1848 în Transilvania*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1988 (considerată de mulți exegeți drept cea mai bogată ediție de memorialistică referitoare la revoluția de la 1848 din istoriografia românească), *Revoluția de la 1848 din Transilvania în memorialistică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2000, ambele în colaborare cu Valeriu Leu și *Revoluția de la 1848 în Munții Apuseni. Memorialistică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2003, în colaborare cu Rudolf Gräf.

Un alt domeniu abordat de profesorul Nicolae Bocșan a fost istoria bisericii. Dintre lucrările publicate pe această temă amintim: *Etnie și confesiune în Transilvania* (sec. XIII-XIX), Oradea, Editura Fundația „Cele Trei Crișuri”, 1994, (în colaborare cu Ioan Lumperdean și Ioan Aurel Pop); *Biserica Română Unită la Conciliul Ecumenic Vatican I (1869-1870)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001, (în colaborare cu Ion Cârja); *Andrei Șaguna. Corespondența, vol. I-V*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2005-2011, (în colaborare cu Ioan Vasile Leb, Gabriel Gârdan, Bogdan Ivanov, Pavel Vesa, Vasa Lupulovici, Ioan Herbil, Beatrice Dobozi și Marius Eppel); *Memoriile unui ierarh uitat: Victor Mihályi de Apșa (1841-1918)*, ediție, studiu introductiv și note în colaborare cu Ion Cârja și Luminița Wallner-Bărbulescu, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2009; *Evoluția Instituțiilor Episcopale în Bisericele din Transilvania. Partea I: De la începuturi până la 1740*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2010, (în colaborare cu Dieter Brandes și Olga Lukács); *Ioan Boroș. Memorialistica*, ediție, studiu introductiv și note în colaborare cu Valeriu Leu, Ion Cârja, Costin Feneșan, Cristian Sabău, Mihaela Bedecan și Loránd Mádly, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2012.

Profesorul Nicolae Bocșan a fost preocupat și de fenomenul militantismului național românesc și mecanismele sale de funcționare în Transilvania și Banat în epoca modernă. Amintim în acest sens lucrările: *Memorandul: 1892-1894. Ideologie și acțiune politică românească*, București, Editura Progresul Românesc, 1992, (în colaborare cu Pompiliu Teodor, Liviu Maior, Doru Radosav, Toador Nicoară, Șerban Polverejan) și *Ideea de națiune la românii din Transilvania și Banat (secolul al XIX-lea)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 1997.

În sfârșit, o altă direcție majoră de cercetare promovată de profesorul Bocșan, pe fondul comemorării centenarului Marelui Război, se referă la memorialistica bănățeană a Primului Război Mondial. În acest sens, până în prezent au fost publicate trei volume consistente: *Marele Război în memoria bănățeană (1914-1919)*, volum I-III, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană/ Centrul de Studii Transilvane, 2012-2015, (în colaborare cu Valeriu Leu, Mihaela Bedecan și Ionela Moscovici).

Profesorul Bocșan a scris mai multe cursuri pentru pregătirea studenților – *Manual multifuncțional de istorie modernă a României*, Cluj-Napoca, Editura

Presa Universitară Clujeană, 1998 (în colaborare cu Sorin Mitu, Toader Nicoară, Vasile Vesa); *Țările Române și Balcanii în secolul al XIX-lea și începutul secolului XX*, Curs universitar, Cluj-Napoca, Universitatea „Babeș-Bolyai”, 2002 etc. – și a îngrijit remarcabile ediții – *60 de ani de la desăvârșirea unității de stat a României. București, Academia de Științe Sociale și Politice*, 1978 (în colaborare cu Pompiliu Teodor); *Damaschin Bojincă. Scrieri. De la idealul luminării la idealul național*, Timișoara, Editura Facla, 1978; *Școală și comunitate în secolul al XIX-lea. Circularele școlare bănățene*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002 (în colaborare cu Valeriu Leu); *Episcopul Ioan Vancea. Pastorale și circulare: 1865-1869*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2003 (în colaborare cu Mirela Andrei); *Ioan Boroș, Memorialistica*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2012 (în colaborare cu Valeriu Leu, Nicolae Bocșan, Ion Cârja, Costin Feneșan, Cristian Sabău); *Memoriile lui Pavel Jumanca, II*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2013 (în colaborare cu Valeriu Leu, Mihaela Bedecan) etc.

Pentru meritele sale deosebite, profesorul Nicolae Bocșan a fost recompensat cu numeroase titluri onorifice în țară și străinătate: Membru corespondent al Académie européenne des sciences, des arts et des lettres (Franța), Membru asociat al Academiei Oamenilor de Știință din România, Cetățean de Onoare al orașului Bocșa (jud. Caraș Severin); Cetățean de Onoare al județului Caraș-Severin; Medalia „Pro meritis” a Universității din Graz (Austria-2010); Doctor Honoris Causa a Universității din Oradea (2010), Premiul de excelență al culturii române din Voivodina (2013).

Contribuțiile remarcabile la cunoașterea istoriei bisericii românești din Banat și Transilvania au fost apreciate atât de specialiști cât și de ierarhii celor două regiuni, care i-au oferit mai multe distincții: Ordinul Eparhial „Crucea Elie Miron Cristea”, clasa a II-a pentru mireni, din partea Episcopiei Caransebeșului, „Crucea Transilvană” pentru mireni, din partea Mitropoliei Clujului, Maramureșului și Sălajului, iar pentru recuperarea și valorificarea corespondenței episcopului și mitropolitului Andrei baron de Șaguna, în anul 2015, a fost distins, din partea Mitropoliei Ardealului, cu „Crucea Șaguniană” pentru mireni.

În același timp, profesorul Nicolae Bocșan a fost numit vicepreședinte al Consiliului Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (1995) și a fost cooptat, ca membru, în Comisia de Istoria Relațiilor Internaționale a Comitetului Internațional de Istorie, și în diverse comitete redacționale sau științifice ale unor reviste: „Studia Universitatis Babeș-Bolyai” (Cluj-Napoca), „Transylvanian Review” (Cluj-Napoca), „Colloquia” (Cluj-Napoca), „Caietele David Prodan” (Cluj-Napoca), „Analele Aradului” (Arad), „Banatica” (Reșița), „Arhiva Someșană” (Năsăud), „Astra Salvensis” (Salva), „Astra Sabesiensis” (Sebeș). De asemenea, profesorul Bocșan s-a remarcat de-a lungul timpului prin organizarea unor manifestări științifice internaționale, cu participanți din Statele Unite ale Americii, Italia, Germania, Rusia, Ungaria, Polonia, Grecia, Serbia, Austria, Israel, Olanda, Suedia etc., precum și prin participarea la o serie de congrese și conferințe internaționale la Madrid, Varșovia, Belgrad, Roma, Paris, Milano, Tübingen, Graz etc.

După 1990, într-o perioadă de căutări și contestații, profesorul Bocșan a fost numit președintele Comisiei naționale de organizare a olimpiadei de istorie. Era, și această numire, o recunoaștere a profesionalismului, cinstei și onestității dascălului clujean, de care s-au convins toți cei care au fost angrenați în organizarea și desfășurarea acestor concursuri.

Profesorul Nicolae Bocșan a reușit să formeze în jurul său o adevărată școală istoriografică, astfel că studenții, masteranzii și doctoranzii deveneau colaboratori și erau încurajați să participe, alături de profesor, la simpozioane și sesiuni de comunicări științifice, să continue pe direcțiile de cercetare deschise sau să abordeze noi teme de cercetare.

În ciuda faptului că, după terminarea studiilor preuniversitare a trăit și a activat în mediul universitar clujean, profesorul nu a uitat nici o clipă Banatul. Dincolo de lucrările și studiile despre istoria Banatului, a participat constant la simpozioane, lansări de carte, doctorate și alte manifestări cultural-artistice organizate în Timișoara, Lugoj, Reșița, Caransebeș, și bineînțeles la Bocșa.

M-au bucurat cuvintele de laudă și apreciere a revistei „Restituiri bănățene”, editată de Filiala Lugoj a Societății de Științe Istorice din România, și încurajările de a continua acest proiect, dar cel mai mult disponibilitatea de a publica în nr.3/2015 studiul „Un memorialist bănățean mai puțin cunoscut despre Marele Război Lae din Banat”. Din păcate, acest studiu a fost printre ultimele apărute antum.

Chiar dacă, nu am fost studentul sau doctorandul eminentului dascăl, m-am bucurat de aprecierile și recomandările domniei sale, inclusiv de propunerea de a coordona volumul de cultură din proiectul privind realizarea unei Enciclopedii a Banatului. De aceea, resimt despățirea de marele profesor și sunt convins că aceleași simțăminte îi animă pe toți cei care au avut privilegiul sa-l cunoască pe dascălul de excepție, istoricul de prestigiu și omul de aleasă omenie.

Profesorul Nicolae Bocșan a plecat prea repede dintre noi, dar a lăsat în urma sa o OPERĂ considerabilă și amintirea unui OM modest, altruist și exigent, un model de DASCĂL și ISTORIC.

Dumitru Tomoni

IN MEMORIAM

PROF. ELISABETA CORBESCU (1940–2014)

Când spui Sighetu Marmăției, imediat te duce imaginația spre minunatele ținuturi ale Maramureșului cu Mara, Tisa, Iza, Cosău, acolo unde au dăinuit dacii mari și de unde s-a dus și se duce în lume vestea existenței Cimitirului Vesel, unic în lume prin spiritul optimist al morții (dacă poate exista așa ceva!) dar și locul suferinței duse la maximum în renumita închisoare transformată astăzi în „Memorialul durerii”. Pentru mine toate acestea semnifică amintirea celei mai bune colege de facultate și cea mai bună prietenă timp de 45 de ani – profesoara Elisabeta Corbescu.*

Comuna maramureșeană Săpânța este cunoscută în întreaga lume prin renumitul cimitir Vesel cât și prin hărnicia oamenilor păstrători ai tradițiilor strămoșești. Acolo și-a început activitatea de profesor de istorie, colega și prietena mea Elisabeta Corbescu. Ne-am întâlnit în timpul studiilor Facultății de Istorie de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași. De atunci ne-a legat o strânsă prietenie pe parcursul a 45 ani, chiar dacă din punct de vedere geografic am fost la distanță de sute de kilometri.

Din nefericire, în 31 iulie 2014 în timp ce eram la cursurile de vară ale Societății de Științe Istorice din România (organizate la Galați) am primit cumplita veste că prietena mea a trecut la cele veșnice după o lungă și grea suferință. Ne văzusem cu un an în urmă, în iulie 2013, când era evidentă suferința ei, dar speram că ne vom mai putea vedea; vorbeam foarte des la telefon, dar din nefericire, tragicul moment s-a produs și nu a mai fost posibil așa ceva. La telefon, cuvintele Mirelei (fiica profesoarei Elisabeta Corbescu) au sunat ca un trăsnet: „a murit mama, sâmbătă 2 august va fi înmormântată!”

La două ore după această cumplită veste, am plecat cu un microbuz de la Galați, traversând țara în diagonală prin Brașov, de aici cu un tren am ajuns la Satu-Mare, de unde o prietenă din copilărie – Ica Avanu împreună cu soțul ei – m-au dus cu mașina la Sighetu Marmăției (după 22 de ore). Am participat la a doua parte a ceremoniei de înmormântare oficiată de doi preoți dintre care unul este chiar fost elev al profesoarei Elisabeta Corbescu și soțului acesteia profesor Ion Corbescu. De altfel, părintele Ierima a citit ultimul mesaj al profesoarei Elisabeta Corbescu, adresat familiei (celor două fice – Mirela și Gabriela), medicilor care au îngrijit-o timp de opt ani, prietenilor, inclusiv autoarei acestui necrolog (prietena de la Câmpina).

Pe 1 noiembrie 2014 am reușit să ajung la slujba de comemorare a tuturor morților la Biserica Parohiei de care aparținuse prietena mea, prilej cu care am putut să mă reculeg la mormântul ei și al soțului în cimitirul municipiului Sighetu Marmăției.

Atunci am reușit să vorbesc cu părintele Ierima care mi-a spus despre modul în care profesoara Elisabeta Corbescu și-a desfășurat activitatea ca profesoară de istorie, atât în localitățile rurale (Săpânța, Sărăsel) cât și în municipiul Sighetu Marmăției la Liceul Pedagogic și la Liceul Forestier de unde s-a pensionat în anii '90. A fost o foarte bună profesoară, și-a făcut meseria cu dăruire, cu responsabilitate, corectitudine, având permanent o eleganță și omenie absolut remarcabile. Părintele Ierima, apreciind pasiunea celor doi profesori Elisabeta și Ion Corbescu, îi numește „două lumini” în cultura sigheteană.

De la școala din Săpânța, d-na secretară Maria Stan a remarcat promptitudinea cu care profesoara Elisabeta Corbescu venea la ore, măiestria cu care le destăinuia din istoria neamului și a omenirii, ceea ce a făcut-o să nu o dea uitării nici după mai mult de 40 de ani de la absolvirea școlii gimnaziale.

Profesorul de fizică Horia Picu de la Liceul Forestier Sighetu Marmăției și-a amintit cu multă plăcere de profesoara Elisabeta Corbescu care știa permanent să schimbe o vorbă bună, să dea o informație, să ajute un coleg, și în relațiile cu elevii să dea dovadă atât de profesionalism cât și de omenie. Eleganța profesoarei era un model de comportament pentru toți ceilalți colegi.

Despre faptul că era comunicativă, elevată în orice conversație, mi-a mărturisit și doamna Ștefca Mariana – actuala directoare a Liceului Forestier Sighetu Marmăției și fostă colegă de liceu a Mirelei Corbescu. Doamna Ștefca Mariana mi-a mărturisit că a fost primită în liceu chiar de colega și prietena mea Elisabeta Corbescu, care a familiarizat-o cu atmosfera din școală, prezentându-i atât colegii cât și clasele, laboratoarele, biblioteca și evident cancelaria profesorilor cu locul de păstrare a cataloagelor pe care urma să le folosească de-a lungul anilor în învățământ.

Fosta mea colegă de facultate și cea mai bună prietenă a parcurs toate etapele de pregătire spre a ajunge un profesor de cea mai bună calitate, un model pentru colegii mai tineri; a desfășurat activitate de cercetare științifică în cadrul Societății de Științe Istorice din România, filiala Maramureș – ultima participare a profesoarei Elisabeta Corbescu (împreună cu fosta primăriță Godja Eugenia, prof. de istorie) a fost cea din cadrul cursurilor de vară organizate în iulie 2007 la Baia Mare și Sighetu Marmăției de către președintele filialei prof.dr. Ilie Gherheș. Nu voi uita niciodată acele momente petrecute împreună în Sighet cât și la Săpânța, localitate în care ea și-a început activitatea didactică la sfârșitul anilor '60. Oriunde mergeam împreună, sighetenii o salutau cu deosebit respect pe doamna lor profesoară de istorie (Elisabeta Corbescu). A fost o soție, o mamă și o bunică desăvârșită: și-a crescut cu mult drag cele două fiice (Mirela, astăzi în Spania, și Gabriela, astăzi în insulele Hawaii) și nepotul cel drag Cosmin, astăzi un foarte bun informatician la Londra.

Deși era foarte grav bolnavă din vara anului 2008, a avut multă grijă de domnul profesor Corbescu, afectat de o boală cardiacă, și care, din nefericire, a trecut la cele veșnice în vara anului 2012. Colega și prietena mea și-a dus cu multă demnitate suferința în singurătate până la acea dată de 31 iulie 2014. Dumnezeu să o ierte!

Ceea ce rămâne în urma colegei și prietenei mele, este un cod de conduită pe care ar trebui să-l respecte orice cadru didactic ce își propune să rămână în memoria celor pe care îi îndrumă. Acesta cuprinde: pregătire de specialitate la cel mai înalt nivel, cultură multilaterală, responsabilitate, punctualitate, exigență cu sine și cu ceilalți, patriotism, colegialitate, omenie, solidaritate și, peste toate acestea, credință în Dumnezeu, căci fără Dumnezeu nimic nu este posibil!

Prof. Victoria Vâlcu

Tiparul executat la **S.C. LUMINA TIPO s.r.l.**
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, București
tel./fax 021.211.32.60; tel. 0741.040.408
e-mail: office@luminatipo.com
www.luminatipo.com



ISSN 0585-749X