SERGIU MUSTEAȚĂ

CUM SĂ ELABORĂM ȘI SĂ ANALIZĂM MANUALELE ȘCOLARE

Ediția a doua

UPSC
CENTRUL EDITORIAL-POLIGRAFIC

Chișinău, 2025

CUM SĂ ELABORĂM ȘI SĂ ANALIZĂM MANUALELE ȘCOLARE, ediția a doua

HOW TO WRITE AND ANALYZE SCHOOL TEXTBOOKS, 2nd edition

Recenzenții ediției a doua:

1. Conf. univ. dr. Ludmila Coadă, ULIM
2. Conf. univ. dr. Larisa Noroc, UPSC „Ion Creangă”

Lucrarea a fost recomandată pentru publicare:

La ședința Catedrei de Istorie și Științe Sociale a Facultății de Filologie și Istorie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – proces-verbal nr. 2 din 22.10.2025.

Aprobată pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, proces-verbal nr. 3 din 7 noiembrie 2025.

Ediția a doua a lucrării a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare „Abordarea problemelor controversate ale trecutului și prezentului la disciplinele școlare Educație pentru societate și Istoria Românilor și Universală”, codul 040119, finanțat de către Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

Musteaţă, Sergiu.

Cum să elaborăm și să analizăm manualele școlare / Sergiu Musteață. – Ed. a 2-a. – Chișinău: CEP UPSC, 2025. – 352 p.: fig. color, tab.

Text: lb. rom., engl. – Cuprins paral.: lb. rom., engl. – Bibliogr.: p. 304-352. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-342-1.

37.091=135.1=111

M 98

© Sergiu Musteață, 2025

© CEP UPSC, 2025

Tipărit la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

MULȚUMIRI 9

ACKNOWLEDGEMENTS 11

INTRODUCERE 13

PARTEA I. ANALIZA MANUALELOR 17

1. GENERALITĂȚI. RAPORTUL DINTRE CURRICULUM, MANUAL ȘI ANALIZA LOR 17
1.1. Problema cercetării 17
1.2. Curriculumul școlar – cadru normativ și expresie a opțiunilor valorice 18
1.3. Manualul școlar – instrument didactic și actor cultural-politic 20
1.4. Analiza internațională a manualelor – evoluție și instituționalizare 22
1.5. Criterii de analiză – o abordare sistemică 27

2. AȘTEPTĂRILE FAȚĂ DE UN MANUAL: DIMENSIUNEA LUI NORMATIVĂ ȘI FUNCȚIONALĂ 31
2.1. Așteptări generale – standardele minime ale manualului 31
2.2 Așteptările profesorilor – manualul ca instrument profesional 31
2.3. Așteptările elevilor și ale părinților – manualul ca instrument de învățare și performanță 33
2.4. Așteptările autorilor și editorilor – manualul ca produs academic și editorial 34
2.5. Convergența așteptărilor și procesul de elaborare a manualului 35
2.6. Bariere și limite în realizarea așteptărilor 37

3. CĂI DE ANALIZĂ A MANUALELOR 41
3.1. Necesitatea unei abordări pluraliste 41
3.2. Testarea – evaluarea experimentală a manualului 42
3.3. Chestionarea – analiza prin explorarea percepțiilor utilizatorilor 44
3.4. Evaluarea/expertizarea – analiza instituțională și validarea calității 46
3.5. Cercetarea – analiza științifică aprofundată 48

4. METODE ȘI MIJLOACE DE ANALIZĂ 52
4.1. De la căi la instrumente de analiză 52
4.2. Metode cantitative 53
4.3. Metode calitative 53
4.4. Mijloace de analiză 54

5. CRITERII DE ANALIZĂ 57
5.1. Necesitatea criteriilor 57
5.2. Criteriile UNESCO – fundament istoric al analizei manualelor 57
5.3. Evoluția și diversificarea criteriilor 58
5.4. Dezbaterea contemporană asupra criteriilor 59
5.5. Criterii formale 60
5.7. Conceptul și structura manualului 61
5.8. Conținutul manualului 62
5.9. Calitatea lingvistică și accesibilitatea textului 63
5.10. Designul și ilustrația manualului 68
5.11. Calitatea aparatului metodic 75
5.12. Criterii de analiză a unui manual școlar 80

6. FACTORI CARE INFLUENȚEAZĂ „VIAȚA UNUI MANUAL" 86
6.1. Stabilitatea politică și continuitatea reformelor 87
6.2. Influența politică: intenționlă și funcțională 87
6.3. Manualul ca produs educațional și comercial 87
6.4. Autoritățile publice 89
6.5. Sisteme de selectare a manualelor 91
6.6. Editorii 92
6.7. Autorii 93
6.8. Profesorii școlari 95
6.9. Elevii 96
6.10. Părinții 96
6.11. Societatea civilă 96
6.12. Mass-media 97
6.13. Organizațiile internaționale 98

7. CARACTERISTICILE UNUI MANUAL REUȘIT 102
7.1. Manualul ca sinteză funcțională 102
7.2. Manualul contemporan: motivație și competențe 103
7.3. Specificul manualului de istorie 104
7.4 Caracteristici fundamentale ale unui manual reușit 105

CONCLUZII 108

PARTEA II. STUDII DE CAZ

Curriculumul Național și manualele de istorie din Republica Moldova: Realizări și Perspective. Studiu de caz: ciclul liceal Istoria românilor (clasele X – XII) 111

Predarea istoriei în Republica Moldova. Între reformă și antireformă...123

Situația învățământului istoric preuniversitar din Republica Moldova (2001-2004) 138

Marea Unire din 1918 în manualele școlare din Republica Moldova. Studiu de caz: clasele a IV-a, a VIII-a și a IX-a 146

Adevărul despre manualele de istorie integrată 167

Predarea istoriei în Republica Moldova și tentativele de revenire la practicile imperialiste sovietice 185

Carol I în manualele de istorie din Republica Moldova. Studiu de caz: manualele pentru clasa a VIII-a 197

Twentieth Century Leaders in the Moldovan History Textbooks.....210

The history teaching in Ukraine: two decades of public, academic and political debates.....232

The Image of Neighbours in School Textbooks from the Republic of Moldova 247

Evenimentele din 1992 în manualul de istorie din școlile transnistrene.....263

Western Neighbors in Ukrainian History Textbooks: Case Studies of the Republic of Moldova and Romania 282

Rezumat în engleză 296

Bibliografie..... 304

CONTENT

ACKNOWLEDGMENT 9
INTRODUCTION 11
PART I. TEXTBOOKS' ANALYSIS 17
1. GENERAL CONSIDERATIONS: THE RELATIONSHIP BETWEEN CURRICULUM, THE TEXTBOOK, AND THEIR ANALYSIS 17
1.1. The Research Problem 17
1.2. The School Curriculum – Normative Framework and Expression of Value Choices 20
1.3. The School Textbook – Didactic Instrument and Cultural-Political Actor 22
1.4. International Textbook Analysis – Evolution and Institutionalization 27
1.5. Criteria of Analysis – A Systemic Approach
2. EXPECTATIONS TOWARD A TEXTBOOK: ITS NORMATIVE AND FUNCTIONAL DIMENSIONS 31
2.1 General Expectations – Minimum Standards of the Textbook 31
2.2. Teachers' Expectations – The Textbook as a Professional Instrument 31
2.3. Students' and Parents' Expectations – The Textbook as a Tool for Learning and Achievement 33
2.4. Authors' and Publishers' Expectations – The Textbook as an Academic and Editorial Product 34
2.5. Convergence of Expectations and the Textbook Development Process 35
2.6. Barriers and Limitations in Fulfilling Expectations 37
3. APPROACHES TO TEXTBOOK ANALYSIS 41
3.1. The Need for a Pluralistic Approach 41
3.2. Testing – Experimental Evaluation of the Textbook 42
3.3. Surveying – Analysis through Exploring Users' Perceptions 44
3.4. Assessment / Expert Evaluation – Institutional Analysis and Quality Validation 46
3.5. Research – In-Depth Scholarly Analysis 48
4. METHODS AND INSTRUMENTS OF ANALYSIS 52
4.1. From Analytical Approaches to Analytical Tools 52
4.2. Quantitative Methods 53

4.3. Qualitative Methods 53
4.4. Instruments of Analysis 54

5. CRITERIA OF ANALYSIS 57
5.1. The Necessity of Criteria 57
5.2. UNESCO Criteria – Historical Foundation of Textbook Analysis 57
5.3. Evolution and Diversification of Criteria 58
5.4. The Contemporary Debate on Criteria 59
5.5. Formal Criteria 60
5.7. The Concept and Structure of the Textbook 61
5.8. The Content of the Textbook 62
5.9. Linguistic Quality and Text Accessibility 63
5.10. Textbook Design and Illustration 68
5.11. The Quality of the Didactic Part 75
5.12. Criteria for the Analysis of a School Textbook 80

6. FACTORS INFLUENCING THE "LIFE OF A TEXTBOOK" 86
6.1. Political Stability and Continuity of Educational Reforms 87
6.2. Political Influence: Intentional and Functional 87
6.3. The Textbook as an Educational and Commercial Product 87
6.4. 89
6.5. Systems of Textbook Selection 91
6.6. Publishers 92
6.7. Authors 93
6.8. School Teachers 95
6.9. Students 96
6.10. Parents 96
6.11. Civil Society 96
6.12. Mass Media 97
6.13. International Organizations 98

7. CHARACTERISTICS OF A SUCCESSFUL TEXTBOOK 102
7.1. The Textbook as a Functional Synthesis 102
7.2. The Contemporary Textbook: Motivation and Competences 103
7.3. The Specificity of the History Textbook 104
7.4. Fundamental Characteristics of a Successful Textbook 105

CONCLUSIONS 108

PART II. CASE STUDIES

The National Curriculum and History Textbooks of the Republic of Moldova: Achievements and Perspectives. Case study: Romanian History high school cycle (grades X – XII) 111

Teaching history in the Republic of Moldova. Between reform and anti-reform 123

The situation of pre-university history education in the Republic of Moldova (2001-2004) 138

The Great Union of 1918 in school textbooks in the Republic of Moldova. Case study: grades 4, 8 and 9 146

The truth about integrated history textbooks.....167

History teaching in the Republic of Moldova and attempts to return to Soviet imperialist practices. 185

Carol I in history textbooks from the Republic of Moldova. Case study textbooks for grade 8 197

Twentieth Century Leaders in the Moldovan History Textbooks 210

The history teaching in Ukraine: two decades of public, academic and political debates 232

The Image of Neighbours in School Textbooks from the Republic of Moldova 247

The events of 1992 in the history textbooks from Transnistrian schools 263

Western Neighbors in Ukrainian History Textbooks: Case Studies of the Republic of Moldova and Romania 282

Summary 296

Bibliography.....304

MULȚUMIRI

Prima ediție a prezentei lucrări a fost elaborată în cadrul unor proiecte de cercetare desfășurate între anii 2003-2006[1], iar ulterior tradusă și publicată și în limba rusă[2]. Această etapă inițială a reflectat contextul reformei curriculare din Republica Moldova și necesitatea sistematizării principiilor de analiză a manualelor școlare într-un cadru metodologic coerent.

Între timp, domeniul cercetării manualelor (textbook research) a cunoscut o dezvoltare semnificativă la nivel internațional, fiind publicate numeroase lucrări care au consolidat statutul acestuia ca arie distinctă de cercetare interdisciplinară. Aceste contribuții au facilitat aprofundarea propriilor studii și au stimulat dezvoltarea cercetării manualelor și în Republica Moldova. În acest context, a devenit necesară revizuirea și extinderea ediției anterioare, în vederea integrării noilor evoluții teoretice și metodologice, precum și a experienței acumulate în ultimele două decenii[3].

Prezenta ediție revăzută și dezvoltată reflectă această acumulare progresivă de expertiză. Structura lucrării este organizată în două părți complementare: prima parte oferă o fundamentare teoretico-metodologică a procesului de elaborare și analiză a manualelor școlare, iar cea de-a doua parte include studii de caz și articole publicate anterior în reviste și volume colective, care exemplifică aplicarea cadrului metodologic propus în analiza manualelor și a unor teme sensibile din manualele de istorie.

Elaborarea acestei ediții a beneficiat de sprijinul și cooperarea mai multor instituții academice și centre de cercetare implicate în studiul manualelor școlare. În mod deosebit, experiența acumulată în cadrul colaborărilor cu Leibniz Institute for Educational Media. Georg Eckert

---

1 Proiect *Metode și tehnici moderne de analiză a manualelor școlare de istorie*, finanțat de către Institutul de Politici Publice din Moldova, ianuarie-martie 2003. Project *Innovative methods of history textbooks research*, finanțat de către Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert" din Braunschweig, Germania, ianuarie-februarie 2006.

2 S. Musteață. *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare* [How to write and analyse textbooks], Chișinău: Editura Cartdidact, 2006, 148 p., S. Musteață. *Как составляются и анализируются школьные учебники* [How to write and analyse textbooks], Chișinău: Pontos, 2008, 136 p.

3 S. Musteață (ed.). *Educația toleranței și cetățeniei democratice prin intermediul istoriei. Pachet educațional*, Chișinău: Editura Cartdidact, 2006, 312 p. S. Musteață (ed.), *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Editura Pontos, 2010, 408 p. S. Musteață. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, Seria IDN, M3. Chișinău: Editura Pontos, 2010, 364 p. S. Musteață. *About Us and Our Neighbours: History Textbooks in the Republic of Moldova, Romania and Ukraine*. Georg Eckert Institute, Braunschweig, Eckert. Dossiers 7, 2017. ISSN 2191-0790. urn:nbn:de:0220-2017-0097. S. Musteață. *Noi despre vecini și vecinii despre noi. Manualele de istorie în Republica Moldova, România și Ucraina*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2018, 252 p.

Institute in Braunschweig (Institutul de Analiză Internațională a Manualelor) a contribuit la aprofundarea dimensiunii comparative și internaționale a cercetării.

Autorul adresează sincere mulțumiri colegilor și cercetătorilor din diverse țări care, prin evaluări critice, dialog academic și colaborări științifice, au contribuit la clarificarea și consolidarea demersului metodologic prezentat în această lucrare. Schimbul de idei și dezbaterea academică au constituit un cadru esențial pentru maturizarea conceptuală a proiectului.

De asemenea, sunt apreciate contribuțiile profesorilor, experților și practicienilor din domeniul educației care, prin observații și experiență profesională, au oferit perspective relevante asupra relației dintre curriculum, manual și context social.

Prezenta ediție reflectă un parcurs de cercetare desfășurat pe termen lung și însumează contribuții individuale și instituționale. Responsabilitatea pentru eventualele omisiuni sau imperfecțiuni aparține în totalitate autorului.

Sergiu Musteață
Chișinău, octombrie 2025

ACKNOWLEDGEMENTS

The first edition of this volume was developed within research projects carried out between 2003 and 2006[4] and was subsequently translated and published in Russian[5]. That initial edition reflected the context of curricular reform in the Republic of Moldova and the need to systematize the principles of textbook analysis within a coherent methodological framework.

Since then, the field of textbook research has seen significant development internationally, with numerous scholarly contributions consolidating its status as a distinct interdisciplinary area of inquiry. These developments have facilitated the advancement of my own research and have encouraged the gradual institutionalization of textbook studies in the Republic of Moldova. In light of these developments, the preparation of a revised and expanded edition became necessary in order to integrate recent theoretical and methodological advancements, as well as the experience accumulated over the past two decades[6].

The present revised and expanded edition reflects this cumulative process of scholarly engagement. The structure of the book is organized into two complementary parts: the first part provides a theoretical and methodological foundation for the writing and analysis of school textbooks; the second part includes case studies and articles previously published in academic journals and edited volumes, illustrating the application of the proposed methodological framework to the analysis of history textbooks and selected sensitive topics.

---

4 Proiect *Metode și tehnici moderne de analiză a manualelor școlare de istorie*, finanțat de către Institutul de Politici Publice din Moldova, ianuarie-martie 2003. Project *Innovative methods of history textbooks research*, finanțat de către Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert" din Braunschweig, Germania, ianuarie-februarie 2006.

5 S. Musteață. *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare* [How to write and analyse textbooks], Chișinău: Editura Cartdidact, 2006, 148 p., S. Musteață, *Как составляются и анализируются школьные учебники* [How to write and analyse textbooks], Chișinău: Pontos, 2008, 136 p.

6 S. Musteață (ed.). *Educația toleranței și cetățeniei democratice prin intermediul istoriei. Pachet educațional*, Chișinău: Cartdidact, 2006, 312 p. S. Musteață (ed.). Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori, Chișinău, Editura Pontos, 2010, 408 p. S. Musteață. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, Seria IDN, M3, Chișinău, Editura Pontos, 2010, 364 pag. S. Musteață. *About Us and Our Neighbours: History Textbooks in the Republic of Moldova, Romania and Ukraine*. Georg Eckert Institute, Braunschweig, Eckert. Dossiers 7, 2017. ISSN 2191-0790. urn:nbn:de:0220-2017-0097. S. Musteață. *Noi despre vecini și vecinii despre noi. Manualele de istorie în Republica Moldova, România și Ucraina.* Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2018, 252 p.

The preparation of this edition has benefited from the cooperation and support of several academic institutions and research centers engaged in textbook studies. In particular, the experience gained through collaboration with the Leibniz Institute for Educational Media. The Georg Eckert Institute in Braunschweig (Institute for International Textbook Research) has significantly contributed to the comparative and international dimensions of this work.

I want to express my sincere gratitude to colleagues and researchers from various countries who, through critical feedback, scholarly dialogue, and academic collaboration, have helped clarify and strengthen the methodological approach presented in this volume. Intellectual exchange and constructive debate have played an essential role in the conceptual maturation of this project.

I am also grateful to teachers, experts, and educational practitioners whose professional insights have provided valuable perspectives on the relationship between curriculum, textbooks, and broader social contexts.

This edition reflects a long-term research endeavour shaped by both individual commitment and institutional cooperation. Any remaining shortcomings or omissions remain the sole responsibility of the author.

Sergiu Musteață
Chișinău, October 2025

INTRODUCERE

Manualele sunt unele dintre cele mai puternice
instrumente politice ale societății.
Egil Børre Johnsen, 1993

Căderea regimului comunist din Europa de Est a generat o criză structurală complexă, care a afectat simultan sistemele politice, economice, culturale și educaționale. Reforma educațională a devenit una dintre direcțiile prioritare ale transformării societăților aflate în tranziție, întrucât modernizarea sistemului de învățământ reprezintă o premisă esențială pentru consolidarea democratică și dezvoltarea durabilă. Evoluția pe termen lung a unei societăți depinde în mod direct de calitatea educației oferite generației tinere.

În Republica Moldova, sistemul de învățământ s-a aflat în centrul dezbaterilor privind redefinirea identității, a memoriei colective și a orientării valorice a societății. Problemele educației și viitorul copiilor constituie, alături de sărăcie, una dintre principalele preocupări ale societății moldovenești[7]. În acest context, manualul școlar capătă o semnificație strategică, depășind funcția sa strict didactică și devenind un instrument de transmitere a valorilor, de configurare a reprezentărilor identitare și de reflectare a opțiunilor politico-culturale.

În statele democratice, politica educațională este stabilită la nivel instituțional, iar manualele școlare au rolul de a operaționaliza și susține implementarea acesteia. Totuși, cu intenție sau involuntar, conținuturile manualelor sunt influențate de contextul politic, moral, economic și cultural în care sunt elaborate, obiectivul declarat fiind promovarea unui mesaj educativ coerent[8]. În societățile post-totalitare, depolitizarea conținuturilor și eliminarea elementelor de îndoctrinare și propagandă din manualele școlare reprezintă o condiție fundamentală a democratizării învățământului[9].

Educația presupune atât transmiterea cunoștințelor, cât și formarea valorilor morale și civice. Manualele școlare exercită o influență semnificativă asupra procesului de formare a cetățenilor, contribuind la dezvoltarea gândirii,

---

7 *Barometrul opiniei publice din Moldova,* realizat de CBS AXA, Institutul de Politici Publice, decembrie 2005, p. 14; *Barometrul de opinie publică,* Institutul de Politici Publice, Republica Moldova, noiembrie 2003, p. 14.

8 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: 1993, p. 67; E.B. Johnsen *et al.* (eds.). *The text of knowledge. In pursuit of the good textbook*. Oslo: 1997, p. 8.

9 E. Simoska. *General problems in the history textbooks of the Balkans*. *Teaching the history of South Eastern Europe*. Thessaloniki: 2001, p. 97.

a atitudinilor și a comportamentelor sociale. Orice societate funcționează în baza unor principii și norme; absența acestora generează incoerență și dificultăți în coordonarea acțiunii colective. Din această perspectivă, manualul școlar reprezintă un instrument normativ și formativ de primă importanță.

Educația contemporană se realizează prin multiple canale: oral (dezbateri, discuții), vizual și narativ (texte științifice, surse istorice, imagini, hărți, diagrame, mass-media, internet etc.)[10]. Manualul școlar concentrează majoritatea acestor mijloace, integrând componentele textuale, ilustrative și documentare și oferind sugestii metodologice pentru utilizarea unor metode complementare de predare-învățare. Complexitatea structurală a manualului impune necesitatea unei evaluări sistematice a calității sale, în baza unor criterii explicite și a unor metode transparente.

Experiența secolelor XIX–XX demonstrează că manualul școlar a fost utilizat frecvent ca instrument de legitimare ideologică și de promovare a valorilor specifice diferitelor regimuri politice – rasiale, naționaliste, totalitare etc. Manualele din perioada Războiului rece au reflectat confruntările ideologice dintre cele două blocuri politico-militare. În consecință, comunitatea internațională a recunoscut necesitatea limitării discursurilor antagonice și a promovării unei culturi a păcii, a dialogului și înțelegerii reciproce între popoare, indiferent de rasă, etnie, religie sau limbă.

Practica internațională acumulată pe parcursul secolului XX evidențiază importanța cercetării sistematice a manualelor școlare[11]. Astfel de studii permit evaluarea nivelului și a calității sistemelor educaționale[12], precum și identificarea și eliminarea erorilor factologice, a stereotipurilor și a prejudecăților din conținuturile curriculare[13]. Organizații internaționale precum UNESCO și Consiliul Europei încurajează cooperarea între state în domeniul elaborării și revizuirii manualelor, promovând o abordare multidimensională și fundamentată științific a trecutului cultural[14]. Inițiativa

---

10 *Learning outside the educational system*. S. Jeleft, (ed.). *History and its interpretation.* Council of Europe Publishing: 1997, p. 71-74; K. Wenger. *The tele-vision of history*, S. Jeleft (ed.), *History and its interpretation.* Strasbourg: 1997, p. 75-78.

11 J.A. Clement. *Manual for analyzing and selecting textbooks*, Illinois, 1942; A. Banovitch, *L'évaluation des manuels scolaires (Méthodologie et technique)*, *Revue Camerounaise de Pédagogie* 4, 1965, p. 83-98; I. Wayne, *Can history textbooks be analyzed systematically? A methodological inquiry,* Washington D.C., 1971; F. Pingel, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision,* Hannover, 1999.

12 F. Pingel. *International textbook analysis against different national/regional backgrounds: theoretical problems and practical experience*, Chang Yuan, Liang-Kai Chou, (eds.). *Proceedings of the international conference methodologies: historical consciousness and history textbook research*. Taiwan: 1998, p. 37-48.

13 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 9.

14 UNESCO *Declaration and integrated framework of action on education for Peace,*

revizuirii manualelor s-a consolidat treptat într-un domeniu distinct de cercetare, cunoscut sub denumirea de cercetarea sau analiza manualelor[15].

Prezenta lucrare constituie ediția a doua, revăzută și dezvoltată și reflectă aprofundarea cadrului teoretic și experiența acumulată în cadrul unor proiecte de cercetare susținute de Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert". Noua ediție consolidează structura conceptuală și dezvoltă componenta aplicativă, fiind organizată în două părți complementare:

- **Partea I – Analiza manualelor**, consacrată fundamentării conceptuale a analizei manualelor, definirii principiilor, criteriilor şi metodelor de evaluare;
- **Partea a II-a – Studii de caz**, în care cadrul metodologic propus este aplicat în analiza unor manuale și teme din manualele de istorie, demonstrând funcționalitatea și relevanța acestuia.

Lucrarea este fundamentată pe următoarea ipoteză: *calitatea manualelor școlare poate fi evaluată și îmbunătățită prin aplicarea unui cadru metodologic coerent, bazat pe principii științifice, criterii explicite și instrumente analitice transparente, validate prin experiența internațională.*

În acest sens, cercetarea urmărește:

1. Sistematizarea experienței internaționale în domeniul analizei manualelor;
2. Fundamentarea unui cadru metodologic aplicabil evaluării manualelor şcolare;
3. Identificarea criteriilor esențiale de apreciere a calității manualelor în raport cu curriculumul;
4. Aplicarea cadrului metodologic în analiza manualelor de istorie și a unor teme sensibile;
5. Formularea unor recomandări pentru îmbunătățirea procesului de elaborare și evaluare a manualelor în Republica Moldova.

În contextul transformărilor actuale din Republica Moldova, analiza manualelor școlare nu reprezintă doar un demers teoretic, ci o componentă strategică a modernizării educaționale. Consolidarea unei metodologii riguroase de evaluare contribuie la asigurarea coerenței dintre curriculum și manual, la creșterea calității conținuturilor și la protejarea procesului educațional de influențe partizane.

Human Rights and Democracy, Paris 1995. 28 C/Resolution 5.41 Updating of the 1974 Recommendation on international education: Endorsement of the Declaration of the 44th session of the International Conference on Education and approval of the draft Integrated framework of action on education for Peace, Human Rights and Democracy.

[15] F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: 1999, p. 28.

Prin structurarea unui cadru teoretico-metodologic coerent și prin demonstrarea aplicabilității acestuia în studii de caz concrete, prezenta ediție își propune să contribuie la dezvoltarea unei culturi a evaluării academice, bazate pe independență profesională, transparență și responsabilitate publică. Integrarea analizei manualelor într-un mecanism continuu de monitorizare și revizuire reprezintă o condiție necesară pentru consolidarea unei educații orientate spre rigoare științifică, multiperspectivitate și valori democratice.

Partea I. ANALIZA MANUALELOR

1. GENERALITĂŢI. RAPORTUL DINTRE CURRICULUM, MANUAL ŞI ANALIZA LOR

Manualele sunt expresia curriculumului în practică.
Marita Tholey, 1994

1.1. Problema cercetării

Problema de bază analizată în acest capitol este raportul structural dintre curriculum, manualul școlar și procesul de analiză a acestora în contextul reformei educaționale din Republica Moldova. În mod particular, capitolul urmărește să descrie:

1. rolul curriculumului ca document normativ și orientativ;
2. funcțiile manualului ca instrument central de implementare;
3. necesitatea existenței unor mecanisme de analiză care să permită aprecierea calității și compatibilității dintre cele două.

Odată cu finalizarea primei generații de manuale pentru toate nivelurile de învățământ (primar – clasele I-IV, gimnazial – clasele V-IX și liceal – clasele X-XII), devine necesară inițierea unei analize sistematice și complexe a acestora, pentru identificarea punctelor forte și a limitărilor și pentru formularea unor recomandări menite să contribuie la îmbunătățirea conținutului și la creșterea calității învățământului din Republica Moldova[16]. În această etapă, analiza nu are doar rolul de a constata deficiențe punctuale, ci și de a descrie tiparele recurente ale manualelor: structura lor, opțiunile tematice, tipul de discurs, organizarea didactică și raportarea la competențe.

Analiza manualelor trebuie să pornească de la analiza Curriculumului național, întrucât manualele constituie forma concretă de implementare a acestuia și, în practică, definesc conținutul real al procesului educațional[17]. În mod descriptiv, se poate spune că manualul „traduce" curriculumul: selectează conținuturi, stabilește ordinea lor, propune sarcini de învățare și oferă un model de predare implicit. De aceea, orice analiză a manualelor este incompletă dacă nu verifică mai întâi ce anume cere curriculumul și ce permite acesta în termeni de obiective, competențe și repartiție temporală.

---

[16] Așa cum fac majoritatea statelor lumii. Vezi cazul manualelor noi din Quebec, Canada, B. Oueslati, M. McAndrew, D. Helly. *Raport de recherche, Le traitement de l'Islam, des Arabes et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française de secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale),* 2004, p. 2.

[17] D.L. Elliott, A. Woodward (eds.). *Textbooks and schooling in the United States*. NSSE: 1990, p. 2.

Totodată, procesul de evaluare trebuie realizat în acord cu recomandările actuale ale organizațiilor internaționale specializate în domeniu[18]. Această aliniere nu înseamnă preluare mecanică de modele externe, ci utilizarea unor standarde și principii generale: transparență, obiectivitate, echilibru interpretativ, relevanță educațională și respectarea drepturilor copilului, în funcție de particularitățile sistemului național.

În consecință, problema nu este doar evaluarea tehnică a manualelor, ci instituționalizarea unei culturi a analizei, care să asigure coerența dintre curriculum, manual și principiile educației democratice. Instituționalizarea presupune existența unor proceduri stabile (nu ocazionale), a unor criterii explicit formulate și a unor instrumente de lucru replicabile, prin care rezultatele analizei să poată fi comparate în timp și între manuale diferite.

1.2. Curriculumul școlar – cadru normativ și expresie a opțiunilor valorice

Conceptul de curriculum continuă să fie supus dezbaterilor teoretice inițiate în secolul al XX-lea[19]. Literatura de specialitate oferă multiple definiții[20], variind de la abordări descriptive la modele sistemice complexe. Această pluralitate este explicabilă: curriculumul poate fi privit ca document (plan de învățare), ca proces (mod de implementare) sau ca rezultat (achiziții de învățare), iar fiecare perspectivă accentuează alte elemente.

În plan descriptiv, curriculumul poate fi înțeles ca ansamblul obiectivelor educaționale, conținuturilor, competențelor și orientărilor metodologice care structurează procesul de predare–învățare. El răspunde la două întrebări fundamentale: ce se predă și cum se predă. În același timp,

[18] R. Seguin. *The elaboration of school textbooks. Methodological guide.* UNESCO, Paris: 1989; *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*: elaborated on the basis of two International Expert Meetings organized by UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 and Brisbane, Australia, 1991). UNESCO, Paris: 1995; *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. UNESCO, Paris: 1995; Recommendation 1283 on history and the learning history in Europe, adopted by the Assembly on 22 January 1996; Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first-century Europe, (adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers' Deputies), Council of Europe, Committee of Ministers, Strasbourg, 2001.

[19] A. C. Ornstein, F. P. Hunkins. *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues,* 4th edition, Pearson Education, 2004, p. 10-11; W. F. Pinar, *What is curriculum theory?* London: 2004, p. 18-23.

[20] C.J. Marsh. *Perspectives: key concepts for understanding curriculum,* vol. 1. The Falmer Press: 1997, p. 3.

curriculumul stabilește ceea ce este considerat relevant, necesar și legitim pentru formarea elevului la un anumit nivel de vârstă și într-un anumit context social.

În practică, separarea dintre obiective și implementare este artificială. Procesul educațional reprezintă o succesiune dinamică de planificare, aplicare și ajustare, în care intențiile și acțiunile sunt interdependente. De aceea, curriculumul nu trebuie înțeles doar ca listă de teme, ci ca o arhitectură a învățării care include obiective, conținuturi, standarde, orientări metodologice și repere de evaluare.

O problemă esențială este aceea a legitimității decizionale: cine stabilește conținutul curriculumului? Răspunsul depinde de regimul politic, cadrul legislativ, tradițiile educaționale și orientările reformatoare. În final, curriculumul este aprobat de instituțiile statale și, în această măsură, este simultan un document educațional și politic[21]. Această dublă natură explică de ce dezbaterile curriculare sunt adesea intense: ele implică nu doar chestiuni pedagogice, ci și opțiuni identitare, culturale și axiologice.

Ideea neutralității absolute a curriculumului este dificil de susținut[22]. Selectarea conținuturilor presupune opțiuni valorice și prioritizări culturale. Chiar și atunci când curriculumul urmărește rigoarea științifică, el operează prin selecție: decide ce intră și ce rămâne în afara programului, ce este obligatoriu și ce este opțional, ce trebuie aprofundat și ce rămâne la nivel introductiv.

Elaborarea curriculumului național trebuie să respecte două principii fundamentale: obiectivitatea științifică; participarea și consultarea pluralistă. În descrierea proceselor curriculare, aceste principii pot intra în tensiune: obiectivitatea cere distanță critică, iar participarea cere includerea unor actori diverși cu așteptări diferite. Totuși, echilibrul dintre ele este indispensabil pentru evitarea tensiunilor sociale.

Un curriculum coerent trebuie:

- să definească scopurile și obiectivele sistemului educațional;
- să distingă disciplinele obligatorii de cele opționale;
- să asigure interdisciplinaritatea și o repartizare adecvată a timpului; să stabilească mecanisme de monitorizare și evaluare;
- să ofere orientări pentru conținutul manualelor.

---

21 V.O. Nielsen. *Curriculum analysis: the example of history*, *Text and quality.* Oslo: 1995, p. 66.

22 M.W. Apple. *Ideology and curriculum*, 2nd ed., New York, 1990; M. W. Apple, L.K. Christian-Smith, *The politics of the textbook*. Routledge: 1991, p. 2.

Din perspectiva implementării, aceste elemente sunt relevante deoarece manualele și practicile didactice se raportează la ele: dacă obiectivele sunt vagi, manualele devin inconsecvente; dacă repartizarea timpului este nerealistă, manualele devin supraîncărcate.

Experiența altor țări demonstrează că relevanța curriculumului crește proporțional cu transparența și participativitatea procesului de elaborare[23]. Transparența se referă la claritatea etapelor, criteriilor și responsabilităților; participativitatea presupune consultarea actorilor implicați: specialiști, profesori, părinți, uneori elevi, precum și structuri ale societății civile.

Implicarea pedagogilor este esențială, întrucât ei asigură conexiunea dintre elaborare și aplicare. În unele state precum SUA, părinții participă activ la deciziile curriculare. Elevii, deși sunt beneficiarii direcți, sunt adesea marginalizați, însă includerea lor poate contribui la democratizarea sistemului educațional. În plan descriptiv, participarea elevilor poate fi văzută și ca un instrument de calibrare: ei pot oferi *feedback* asupra accesibilității și relevanței conținuturilor și asupra gradului de încărcare.

Predarea fără manuale este ca un joc de fotbal fără minge.
Marita Tholey, 1991

1.3. Manualul școlar – instrument didactic și actor cultural-politic

Manualul școlar reprezintă un element indispensabil al procesului instructiv-educativ[24]. El este principalul suport al predării și învățării[25], purtător de valori și structură organizată de conținuturi și activități – instrument didactic și actor cultural[26] (Tabel 1). Descriptiv, manualul oferă simultan:

1. un corpus de informații;
2. selecție de concepte și interpretări;
3. un model de organizare a lecțiilor;
4. serie de sarcini și activități pentru elev[27].

---

23 C.J. Marsh. *Perspectives: key concepts for understanding curriculum*, vol. 1. The Falmer Press: 1997, p. 50.
24 A. Choppin. *Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: 1992.
25 J. T. Guthrie. *Learning values from textbooks*, *Journal of Reading* 26, 1983, p. 574-576.
26 J. T. Guthrie. *Learning values from textbooks*, *Journal of Reading* 26, 1983, p. 574-576.
27 F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: 1999, p. 7.

Studiile arată că peste 60% din timpul didactic este centrat pe utilizarea manualului, iar în unele sisteme educaționale procentul ajunge la 96%[28]. Această realitate confirmă influența decisivă a manualului asupra procesului educațional. Manualul nu este doar un suport auxiliar, ci, în multe contexte, devine cadrul principal al lecției: stabilește ritmul, ordinea subiectelor, nivelul de aprofundare și tipul de activități[29].

Manualul trebuie să răspundă cerințelor procesului de predare-învățare prin: corectitudine științifică; coerență structurală; adecvare la nivelul de vârstă; claritate conceptuală; stimularea gândirii critice. Aceste cerințe pot fi descrise și ca un set de așteptări educaționale: manualul trebuie să fie, în același timp, exact, accesibil și formativ. Lipsa unuia dintre aceste elemente afectează funcționarea întregului produs didactic: un manual corect, dar inaccesibil, nu produce învățare; un manual accesibil, dar științific fragil, produce distorsiuni.

El este rezultatul interacțiunii dintre producători (autori, editori, autorități) și beneficiari (profesori, elevi, părinți). În absența cooperării dintre aceste categorii, manualul poate deveni subiect de conflict politic. În plan descriptiv, conflictul apare atunci când manualul este perceput fie ca instrument de legitimare ideologică, fie ca produs economic lipsit de responsabilitate educațională, fie ca material insuficient adaptat realităților școlii[30].

Funcția sa fundamentală în educația contemporană este motivarea elevului pentru învățare[31]. Viața însă ne demonstrează că deseori manualele școlare devin subiectul unui conflict politic. De aceea, manualul școlar trebuie să rămână în continuare o sursă didactică și nicidecum o sursă politică sau economică. Motivația este legată atât de conținut (relevanță, actualitate, claritate), cât și de forma de prezentare (structură, limbaj, ilustrații, sarcini interactive). În cazul manualelor de istorie, motivația se leagă și de modul în care manualul construiește sens: explică procese, oferă contexte, pune întrebări, compară perspective.

---

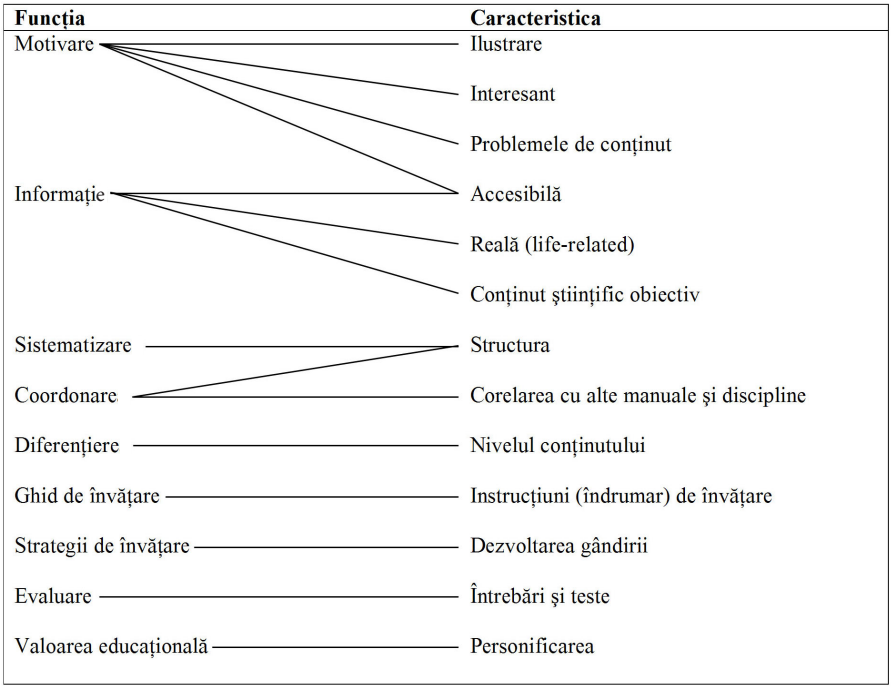
28 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: 1993, p. 165-166.

29 B. von Borries. *Methods and aims of teaching history in Europe. A report on youth and history*, *Knowing, teaching and learning history*. New York: 2000, p. 247.

30 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: 1993, p. 22.

31 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 17.

Tabel 1: Funcţiile unui manual şi cele mai importante caracteristici[32]



Manualul trebuie să reprezinte societatea
aşa cum a fost ea, cum este şi cum trebuie să fie în viitor.
R.R. Powell, J. Garcia, 1985

1.4. Analiza internaţională a manualelor – evoluţie şi instituţionalizare

Analiza manualelor reprezintă o etapă logică în ciclul de viaţă al acestora: elaborare – evaluare – recomandare – utilizare – revizuire. Din punct de vedere funcţional, analiza are două finalităţi: diagnosticarea calităţii şi orientarea îmbunătăţirilor pentru ediţiile viitoare şi pentru politicile educaţionale. Scopul analizei manualelor este identificarea şi eliminarea erorilor, distorsiunilor şi prejudecăţilor din conţinut[33]. Analiza trebuie să pornească de la o cercetare ştiinţifică nepărtinitoare şi obiectivă[34], axată pe

[32] *Ibidem*, p. 23.

[33] P. Fritzsche. *Prejudice and underlying assumptions*, *History and social studies – Methodologies of textbook analysis*. Council of Europe: 1992, p. 52.

[34] F. Pingel, *International textbook analysis against different national/regional backgrounds: theoretical problems and practical experience*, Chang Yuan, Liang-Kai Chou, (eds.), Proceedings of the international conference methodologies: historical consciousness and history textbook research. Taiwan: 1998, p. 37-48.

anumite principii, criterii, metode și tehnici de analiză. În statele avansate, cercetările în acest domeniu au o valoare deosebită și contribuie esențial la ridicarea calității manualelor[35]. Cercetarea manualelor în Republica Moldova este un domeniu puțin dezvoltat, dar de perspectivă, cu atât mai mult cu cât este susținut de instituții specializate din Occident, cu o bogată experiență, care de altfel au și contribuit la elaborarea curriculumului național și la publicarea primelor manuale autohtone[36].

La nivel mondial, inițiativa analizei manualelor aparține unor organizații internaționale[37], în mod special Ligii Națiunilor, care, după Primul Război Mondial, s-a adresat către țările membre să constituie comisii pentru revizuirea manualelor școlare, care a stimulat procesul de cooperare, îndeosebi între statele vecine: un exemplu în acest sens ar fi țările din Europa de Nord[38]. În anul 1925, Comitetul Internațional pentru Cooperare Intelectuală din cadrul Ligii Națiunilor a chemat statele lumii să combată xenofobia și să excludă stereotipurile din manualele școlare, iar în anul 1932 a fost adoptată o rezoluție privind dezvoltarea unui model pentru consultările internaționale în domeniul manualelor școlare. Astfel, în anul 1937 a fost semnată de 26 de state *Declarația privind predarea istoriei (revizuirea manualelor școlare)*[39], care a stimulat lansarea unui proces de colaborare între state privind îmbunătățirea conținuturilor manualelor școlare, care ar stimula înțelegerea internațională.

---

35 J.S. Chall, S.S. Conard. *Textbooks and challenge: the influence of educational* research, D. L. Elliott, A. Woodward, (eds.), Textbooks and schooling in the United States. NSSE: 1990, p. 68.

36 General educational reform in Moldova Project, which was structured into the following components: Curriculum Development, Textbooks Development, Retraining of the Teachers and Educational Evaluation. Total cost of the project, envisaged for 5 years, was about 20 million USD. UNICEF - Program for Early Individual Development; Information and documentation centre on child's rights in Republic of Moldova; Children's Parliament; Life-skills education; European Training Foundation - TACIS Project "Reform of the system of education and vocational training in Moldova"; Soros Foundation-Moldova - Early Development, aimed at children aged 1-3 from nurseries; Integration of Children with Special Needs; Step by Step Program; Educational modernization program "Prodidactica" aimed at lyceum and gymnasium education; Higher Pedagogical Education Program; Global Fund Against TB/AIDS/STIs – elaboration of curricula, publication of the books and teacher guides for Life-Skills Education, etc.

37 *The work of the other international organizations on the problem of textbooks*, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. UNESCO, Paris: 1949, p. 24-32.

38 H. Vigander. *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*. UNESCO, Paris: 1950.

39 *The work of the League of Nations and the International Institute of Intellectual* Cooperation, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. UNESCO, Paris: 1949, p. 20.

După Al Doilea Război Mondial, inițiativa în acest domeniu a fost preluată de UNESCO[40] și de Consiliul Europei[41]. În anul 1946, Conferința Generală a UNESCO a elaborat Programul pentru îmbunătățirea manualelor și materialelor de predare ca mijloace de înțelegere internațională. Aceste principii au fost publicate ulterior într-un ghid special și materializate prin intermediul unui șir de proiecte bi- și multilaterale, seminare, conferințe, consultări și studii[42]. UNESCO a reconfirmat în permanență interesul major față de acest domeniu prin adoptarea unor declarații, recomandări[43] și ghiduri[44]. În anul 1974, la sesiunea a 18-a a Conferinței Generale a fost aprobată *Recomandarea privind înțelegerea internațională, cooperare, pace, educația drepturilor omului și libertăților fundamentale*, actualizată în anul 1995 prin *Declarația și Cadrul integrat al Acțiunii privind educația pentru pace, drepturile omului și democrație,* care a stat la baza elaborării unui nou set de sugestii și criterii UNESCO privind dezvoltarea, evaluarea și revizuirea curriculumului, manualelor și altor materiale didactice în învățământul internațional cu scopul promovării dimensiunii internaționale a educației[45].

40 UNESCO. *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks*. Educational Studies and Documents 4, 1953.

41 Vezi: capitolul 2 din lucrarea: *The Council of Europe and History* și capitolul 3: *Recent Initiatives and Prospects*. J. Slater, *Teaching history in the new Europe*. Council of Europe, Cassel: 1995, p. 25-50.

42 J.A. Lauwerys. *Les manuels d'histoire et la compréhension international*. UNESCO, Paris: 1953; *Multilateral evaluation of history and social studies teaching material and curricula in the light of the UNESCO Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.* Finish National Commission for UNESCO. Helsinki: 1983.

43 *UNESCO Criteria for the evaluation of history and social studies curricula and textbooks approved in the meeting of January 1980*; *Recommendation 13 of the Final Report of the Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace.* UNESCO: April 20, 1983.

44 A.J. Loveridge, F. Cornelsen, L.J. Lewis, I.M. Terekhov (eds.). *Preparing a textbook manuscript. A guide for authors in developing countries*. UNESCO: 1970; F. Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique.* UNESCO, Paris: 1979; J. Boligaugh, *et. al. Educational development: a practical issue: guidelines for the preparation, production and distribution.* UNESCO, Paris: 1980; D. Pearce, *Textbooks production in developing countries: some problems of preparation, production and distribution.* UNESCO, Paris: 1982; *Textbooks and reading materials,* vol. 2, Outcomes of Regional Seminar, Bangkok. UNESCO: 1983; *Textbooks and reading materials,* vol. 3, Textbook production and utilization in Asia and the Pacific, Bangkok. UNESCO: 1983; R. Seguin. *Programmes et manuels scolaires: rapport techniques.* UNESCO, Paris: 1986; D. Pearce, *A guide to planning and administrating government school textbook projects.* UNESCO, Paris: 1988; R. Seguin, *The elaboration of school textbooks. methodological guide.* UNESCO, Paris: 1989.

45 *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*: elaborated on the basis of two International Expert Meetings organized by UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 and Brisbane,

Consiliul Europei, de asemenea, susține o activitate prodigioasă în domeniul reformelor educaționale și asigurării calității manualelor școlare prin organizarea seminarelor, elaborarea unor recomandări, sugestii, ghiduri etc. În anul 1949, Adunarea Consultativă a adoptat Recomandarea privind revizuirea manualelor de istorie și geografie și a chemat statele membre să elaboreze manuale școlare imparțiale. Consultările și discuțiile între state au facilitat adoptarea în anul 1952 a unei Rezoluții speciale a Comitetului Miniștrilor al Consiliului Europei privind manualele de istorie și geografie, urmată de șase conferințe europene între 1953 și 1958 și alte șase în perioada 1965-1971. În anii 70 ai sec. XX, Consiliul Europei a pus accentul pe abordările interdisciplinare[46]. Interesul față de istorie, geografie și educația civică a revenit odată cu transformările politice din Europa de la finele anilor '90, care au condus la lansarea a două mari proiecte: History teaching in the New Europe (Predarea istoriei în Europa nouă) (1994-1996) și Learning and teaching about the history of Europe in 20th century secondary schools (Învățarea și predarea istoriei secolului XX în școala generală) (1997-1999)[47]. În ultimii ani, Consiliul Europei acordă o asistență deosebită noilor state membre prin organizarea diverselor întruniri și proiecte regionale privind reformele curriculare, elaborarea manualelor și a surselor didactice[48], inclusiv în Republica Moldova[49]. Recomandarea 1283[50] din 1996 și Recomandarea 15 a Comitetului de Miniștri sunt unele dintre ultimele documente importante

Australia, 1991). UNESCO, Paris: 1995; *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. UNESCO, Paris: 1995.

46 Council of Europe. Recommendation no R (84) 18 of the Council of Europe's Committee of Ministers on *The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration*. Strasbourg: 1984.

47 R. Stradling. *Teaching 20th-century European history. Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century"*, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: 2001.

48 R. Stradling. *The preparation and publication of new history textbooks for school in European countries in democratic transition*, Council of Europe. Strasbourg: 1997; R. Stradling. *The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, consolidated report*, by R. Stradling, Council of Europe. Strasbourg: 1999.

49 Seminar on The reform of history teaching in Moldova (Chişinău, 1-2 July 1996); Seminar on Teaching the history of the 20th Century (Chişinău, 30 June-1 July 1997); Seminar on The preparation and publication of history textbooks (Chişinău, 24-26 November 1997); Seminar on The preparation and publication of new history textbooks (Chişinău, 9-11 March 1998); Seminar on The reform of the curricula for teaching 20th century history in secondary schools (Chisinau, 8-10 June 1998); Seminar on Teaching history in Moldova (Chişinău, 24-26 September 2002), Seminar on Teaching history in Moldova (Chişinău, 18-21 February 2003); etc. M. Neagu. *Rolul Consiliului Europei în elaborarea concepției de istorie în Republica Moldova*. În: Analele ANTIM 6, 2005, p. 268-276.

50 Recommendation 1283 on history and the learning history in Europe, adopted by the Assembly on 22 January 1996.

promulgate în domeniul predării istoriei în școală în secolul XXI, care îndeamnă statele Europei la elaborarea unor programe și manuale de istorie de pe poziții obiective și multiperspectivale[51].

Constatăm că manualul școlar s-a transformat de-a lungul istoriei într-o dimensiune internațională[52]. Deseori, textele manualelor au devenit un subiect de conflict educațional și politic atât la nivel național, cât și interstatal, cum ar fi în cazurile relațiilor între Germania și Franța, Germania și Polonia, Germania și Olanda, Japonia și Coreea de Sud, Japonia și China, Israel și Palestina, Republica Moldova și România etc. Astfel, manualul joacă un rol important pentru fiecare grup cultural, etnic, religios și social. De aceea, manualul de istorie a ajuns în secolul al XX-lea un subiect al dezbaterilor politice și academice internaționale. Abordarea subiectelor cu caracter controversat și prezentarea lor în manualele școlare au stimulat dezvoltarea unei direcții de cercetare științifică la nivel internațional. În acest context a apărut și inițiativa de analiză comparativă și de revizuire a manualelor școlare a profesorului Georg Eckert din Braunschweig, care ulterior s-a realizat într-un institut independent de cercetări internaționale în domeniul manualelor școlare, partener al UNESCO și al Consiliului Europei[53]. În a doua jumătate a secolului al XX-lea, Institutul „Georg Eckert" a realizat și a coordonat un șir de proiecte internaționale în domeniul medierii conflictelor și analizei manualelor școlare de istorie, geografie și educație civică, iar în anul 1992 a creat, sub auspiciile UNESCO, Rețeaua de Cercetări Internaționale a Manualelor[54]. Institutul a publicat un șir de lucrări și serii de monografii, a editat între anii 1951 și 1978 revista *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht/ International Yearbook for History and Geography Teaching*, iar din anul 1979

[51] Multiperspectivitatea este procesul de analiză a evenimentelor istorice din mai multe perspective. Pentru detalii, vezi: Ce este multiperspectivitatea? în lucrarea R. Stradling, *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*, http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/European_Dimension/Multiromanian.asp#TopOfPage

[52] J.A. Lauwerys, *History textbooks and international understanding*. UNESCO, Paris: 1953; P. Boden, *Promoting international understanding through school textbooks: a case study*, Braunschweig-Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 1977; D.G. Clammer, *Textbook research an internationalist perspective*, The School of Education, The University of East Anglia, 1986; Ph.D. Altbach. *Textbooks: the international dimension.* M.W. Apple, L.K. Christian-Smith (eds.). *The politics of the textbook*. London: 1991, p. 242-258; K. Pellens. *The international dimensions of the didactics of history.* K. Pellens, G. Behre (eds.). *Historical consciousness and history teaching in a globalising society*. Frankfurt am Ma2001, p. 39-61.

[53] Institutul (International Institute for Textbooks Improvement) a fost fondat în anul 1951, iar după moartea fondatorului a fost numit Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research. http://www.gei.de/

[54] http://www.irner.org

revista *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research.* Totodată institutul dispune de o bibliotecă specializată cu peste 170.000 mii de manuale din peste 150 de țări, cca 70.000 mii volume din domeniul analizei manualelor școlare și al didacticii școlare[55]. De asemenea, biblioteca menține o bază de date bibliografice pe suport electronic despre manuale școlare, literatură științifică, periodice, analize, studii etc. și o pagină web foarte bine structurată[56]. În ultimii ani, institutul a oferit burse de cercetare multor specialiști din Moldova și a realizat un șir de seminare și ateliere de lucru pentru și cu participarea autorilor de manuale din republica noastră[57].

Experiența Institutului „Georg Eckert", precum și a altor organizații implicate în analiza manualelor demonstrează impactul larg și eficient al proiectelor bilaterale și multilaterale. Analiza internațională a manualelor a devenit astăzi nu doar o formă de cercetare, ci și una de parteneriat internațional[58]. Studiile analitice și cercetarea comparativă reciprocă între specialiștii din două și mai multe state oferă diverse posibilități de abordare. Astfel de studii aduc o contribuție reală la soluționarea unor divergențe interstatale privind predarea istoriei, geografiei sau altor discipline școlare cu conținut controversat.

1.5. Criterii de analiză – o abordare sistemică

Calitatea manualelor poate fi apreciată printr-un set coerent de criterii 103. În funcție de perspectiva adoptată, același manual poate fi considerat adecvat sau insuficient. De aceea este necesară o structurare sistemică a criteriilor care să permită o evaluare comparabilă și replicabilă.

---

55 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Verzeichnis der Veröffentlichungen. List of Publications, August 2005.

56 http://www.gei.de/

57 Seminar *History* Conceptualizing History: History Textbooks and History Curriculum in the Republic of Moldova, Braunschweig, 25-29 June, 2003; Multiperspectivity in History-Textbooks, A one-week workshop for 10 Schoolbook-Authors and Curricula-Planers from the Republic of Moldova, 16th-21st December 2003, Braunschweig/ Germany; Ethnic Minorities in History-Textbooks, A one-week workshop for 10 Schoolbook-Authors and Curricula-Planers from the Republic of Moldova, Braunschweig, Germany, February 17-22, 2004; Autoren-Workshop Republik Moldova, Workshop cu autori din Republica Moldova, 11.-15. Dezember 2005, Braunschweig/ Germany; Bibliotheksworkshop Republik Moldova, Workshop cu autori din Republica Moldova, 22.-28. Januar, 2006, Braunschweig.

58 F. Pingel, *International textbook research*. R. Stradling, *The preparation and publication of new history textbooks for school in European countries in democratic transition*, Seminar report, Warsaw, Poland, 14-16 November 1996, Council of Europe. Strasbourg: 1997, p. 5; F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 19; D.R. Wright. *International textbook research – past stagnation and future potential.* Curriculum 4, 2, Autumn 1983, p. 14-17.

În plan metodologic, criteriile pot fi ordonate pe niveluri, deoarece manualul este un produs complex: el include conținut științific, organizare didactică, discurs axiologic și soluții editoriale. Evaluarea pe un singur plan (de exemplu, doar științific sau doar pedagogic) produce rezultate incomplete.

Un model metodologic coerent presupune evaluarea manualelor pe mai multe niveluri interdependente:

a. Nivelul curricular

Acest nivel descrie gradul în care manualul corespunde curriculumului și felul în care îl operaționalizează. Aici se analizează: concordanța cu obiectivele și competențele stabilite de curriculum; coerența internă a conținutului; echilibrul tematic și cronologic; respectarea alocării timpului didactic. În termeni descriptivi, un manual poate fi „curricular adecvat" atunci când urmează logica programului, nu supraîncărcă elevul și nu omite teme esențiale.

b. Nivelul științific

Acest nivel vizează rigoarea informației și calitatea interpretării. Se urmăresc: Corectitudinea informațiilor; Actualitatea datelor; Utilizarea adecvată a surselor; Evitarea erorilor factologice și interpretative. În special la istorie, analiza trebuie să distingă între fapt, interpretare și opinie, precum și să observe în ce măsură manualul prezintă procese și cauzalități, nu doar enunțuri descriptive.

c. Nivelul pedagogic-didactic

Acest nivel descrie manualul ca instrument de învățare: claritatea structurii; gradul de accesibilitate; diversitatea activităților; stimularea gândirii critice și analitice. Aici se observă, de exemplu, dacă manualul oferă sarcini diferențiate, dacă include exerciții de analiză a surselor, dacă propune întrebări deschise și dacă sprijină formarea competențelor, nu doar memorarea.

d. Nivelul axiologic și discursiv

Acest nivel se referă la mesajele valorice și la modul de reprezentare a grupurilor, identităților și conflictelor: absența stereotipurilor și prejudecăților; respectarea multiperspectivității; echilibrul interpretativ; promovarea valorilor democratice. În plan descriptiv, se urmărește dacă manualul impune o singură interpretare, dacă utilizează etichete și generalizări, dacă prezintă „Noi/Ei" antagonici sau dacă oferă contexte și perspective multiple.

e. Nivelul tehnic și editorial

Acest nivel vizează forma și lizibilitatea: calitatea grafică; lizibilitatea; coerența designului; adecvarea ilustrațiilor. Ilustrațiile pot avea rol decorativ

sau rol didactic; analiza descrie dacă ele sunt integrate ca surse, dacă au legende, dacă sunt corelate cu textul și dacă sprijină învățarea.

Aplicarea acestor criterii trebuie realizată în mod integrat, prin utilizarea unor grile și instrumente sistematice. Analiza trebuie să fie nepărtinitoare și fundamentată științific 32, întrucât doar astfel poate contribui la îmbunătățirea reală a manualelor. În mod practic, aceasta presupune descrierea explicită a criteriilor, argumentarea concluziilor prin exemple din manual și evitarea judecăților generale care nu pot fi verificate.

***

Analiza realizată în cadrul acestui capitol evidențiază interdependența structurală dintre curriculum, manual și procesul de analiză a acestora. Curriculumul stabilește cadrul normativ și valoric al educației, manualul îl operaționalizează în practică, iar analiza reprezintă mecanismul prin care se verifică adecvarea, coerența și calitatea acestei relații.

În primul rând, curriculumul trebuie înțeles nu doar ca un document tehnic de organizare a conținuturilor, ci și ca expresie a unor opțiuni educaționale, culturale și axiologice. El reflectă priorități, stabilește competențe și delimitează domeniul cunoașterii considerate relevante pentru formarea elevului. De aceea, orice analiză a manualelor presupune, implicit, o analiză a curriculumului, deoarece manualul este forma concretă prin care curriculumul devine practică didactică.

În al doilea rând, manualul școlar apare ca instrument central al procesului educațional. Rolul său nu se limitează la transmiterea informațiilor, ci include organizarea experienței de învățare, structurarea discursului didactic și medierea valorilor. În condițiile în care o parte semnificativă a timpului de predare este centrată pe utilizarea manualului, calitatea acestuia influențează direct nivelul formării elevilor. Prin urmare, manualul nu poate fi privit ca un simplu suport auxiliar, ci ca un actor pedagogic și cultural cu impact major.

În al treilea rând, experiența internațională demonstrează că analiza manualelor reprezintă o practică instituționalizată în sistemele educaționale consolidate. Organizații internaționale și centre specializate au dezvoltat principii, criterii și metodologii care permit evaluarea manualelor într-un mod comparabil și fundamentat științific. Această evoluție confirmă faptul că analiza manualelor este atât un domeniu de cercetare, cât și un instrument de asigurare a calității și de prevenire a conflictelor generate de interpretări unilaterale sau ideologizate.

În consecință, evaluarea manualelor nu poate fi redusă la constatări punctuale sau la reacții conjuncturale. Ea trebuie să se bazeze pe un cadru

metodologic coerent, pe criterii explicit formulate și pe proceduri transparente. Capitolul de față a descris principalele niveluri de analiză – curricular, științific, pedagogic, axiologic și tehnic – care, integrate sistemic, permit o apreciere complexă a manualului. Această structurare conceptuală constituie fundamentul metodologic al lucrării. În capitolele următoare, aceste principii și criterii vor fi detaliate și aplicate în analiza concretă a manualelor și a unor teme din manualele de istorie. Astfel, demersul nu rămâne la nivel teoretic, ci urmărește demonstrarea aplicabilității practice a cadrului propus.

În contextul Republicii Moldova, unde procesul de reformă educațională este încă în evoluție, consolidarea unei metodologii sistematice de analiză a curriculumului și manualelor reprezintă o condiție esențială pentru creșterea calității învățământului. Instituționalizarea analizei contribuie la asigurarea coerenței între documentele normative și practica didactică, la prevenirea distorsiunilor interpretative și la promovarea unei educații fundamentate pe rigoare științifică, multiperspectivitate și responsabilitate democratică.

2. AȘTEPTĂRILE FAȚĂ DE UN MANUAL: DIMENSIUNEA LUI NORMATIVĂ ȘI FUNCȚIONALĂ

2.1. Așteptări generale – standardele minime ale manualului

Analiza așteptărilor față de manual nu reprezintă un exercițiu descriptiv marginal, ci o etapă necesară în fundamentarea metodologiei de evaluare a manualelor. Orice criteriu de analiză este, implicit, expresia unei așteptări: despre ce ar trebui să fie manualul, cum ar trebui să funcționeze și ce rezultate ar trebui să producă în procesul educațional.

Fiecare dintre noi cei implicați în procesele educaționale are anumite așteptări față de un manual[59]. Aceste așteptări nu sunt identice și nici neutre; ele reflectă poziția fiecărui actor în sistemul educațional. În general, de la un manual se așteaptă ca el să corespundă realităților actuale, să aibă un conținut ușor de înțeles și să fie accesibil din punct de vedere financiar. Aceste așteptări definesc un standard minim de acceptabilitate. Actualitatea se referă atât la conținut (date, interpretări, concepte), cât și la abordările pedagogice. Accesibilitatea vizează claritatea limbajului, structura logică și adecvarea la nivelul de vârstă. Prețul rezonabil reflectă dimensiunea socială a manualului, ca bun public destinat utilizării largi. Aceste trei dimensiuni – actualitate, accesibilitate, acces economic – reprezintă baza pe care se construiesc așteptările specifice fiecărei categorii implicate. Dar fiecare autor, editor și beneficiar are anumite așteptări specifice.

2.2. Așteptările profesorilor – manualul ca instrument profesional

Profesorul percepe manualul școlar în primul rând ca instrument central al activității sale profesionale. Din această perspectivă, așteptările formulate de cadrele didactice sunt predominant funcționale și metodologice, fiind orientate spre eficiența procesului de predare-învățare. Manualul nu este pentru profesor doar o sursă de informație, ci un suport organizatoric, un ghid implicit al lecției și, adesea, un reper pentru evaluarea progresului elevilor.

În plan descriptiv, profesorul așteaptă ca manualul să ofere informație bine structurată și coerent redactată, evitând simpla acumulare de constatări descriptive sau formulări generale. El caută claritate conceptuală, delimitarea ideilor esențiale și o organizare logică a conținutului, care să faciliteze atât explicarea temei, cât și sintetizarea acesteia la finalul lecției. În acest sens, manualul devine un model de discurs didactic: modul în care este formulat textul influențează implicit modul în care profesorul își structurează predarea.

[59] C.J. Marsh. *Perspectives: key concepts for understanding curriculum,* vol. 1. The Falmer Press: 1997, p. 86.

Un alt element important îl reprezintă includerea unor izvoare și materiale variate. Profesorul este interesat nu doar de narațiunea principală, ci și de documente, texte sursă, imagini, hărți sau grafice care pot fi utilizate pentru analiza directă în clasă. Prezența unor astfel de materiale oferă posibilitatea aplicării metodelor interactive și a strategiilor centrate pe elev, precum analiza comparativă, interpretarea critică sau dezbaterea. Manualul care nu oferă asemenea resurse limitează, implicit, diversitatea metodologică a profesorului.

De asemenea, profesorul așteaptă ca manualul să includă idei novatoare pentru organizarea lecțiilor și să creeze contexte pentru formarea opiniilor, nu pentru impunerea acestora. Această așteptare reflectă orientarea contemporană spre educația centrată pe competențe și pe dezvoltarea gândirii critice. Manualul devine, astfel, un mediu al dialogului, nu al monologului didactic. În loc să transmită concluzii definitive, el ar trebui să ofere situații-problemă, perspective diferite și întrebări deschise care să stimuleze reflecția elevilor.

Un alt aspect esențial pentru profesor îl constituie existența unor sarcini clare și utile pentru evaluare, atât curentă, cât și finală. Manualul trebuie să includă exerciții variate care să permită verificarea înțelegerii, aplicarea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor. Lipsa unor astfel de sarcini transferă integral responsabilitatea evaluării asupra profesorului și reduce funcționalitatea manualului ca instrument complet de lucru.

Din perspectivă analitică, așteptările profesorilor pot fi sintetizate în trei funcții esențiale pe care manualul ar trebui să le îndeplinească.

Prima este funcția informativă, care presupune acuratețe științifică și actualitate. Profesorul are nevoie de un conținut corect, bine fundamentat și adaptat nivelului elevilor.

A doua este funcția metodologică, care vizează sprijinul oferit pentru organizarea lecțiilor. Manualul trebuie să faciliteze planificarea, structurarea și diversificarea activităților didactice.

A treia este funcția formativă, orientată spre dezvoltarea competențelor și a gândirii critice. Manualul trebuie să contribuie la formarea capacității de analiză, argumentare și interpretare, nu doar la memorarea informațiilor.

În absența acestor funcții, manualul riscă să devină mai degrabă o constrângere decât un sprijin profesional. Un manual supraîncărcat, rigid sau insuficient structurat limitează autonomia didactică și reduce eficiența procesului educațional. În schimb, un manual care răspunde acestor așteptări devine un instrument de lucru eficient, capabil să susțină atât activitatea profesorului, cât și dezvoltarea elevului.

2.3. Așteptările elevilor și ale părinților – manualul ca instrument de învățare și performanță

Dacă profesorul percepe manualul în primul rând ca instrument profesional, elevul îl percepe ca principal suport al propriei învățări. Așteptările elevilor sunt orientate spre claritate, relevanță și utilitate practică. Manualul este pentru ei nu doar un material informativ, ci un ghid care trebuie să faciliteze înțelegerea conținutului și pregătirea pentru evaluări.

În plan descriptiv, elevii așteaptă ca informația prezentată să fie ușor de asimilat și de sintetizat. Aceasta presupune un limbaj accesibil, explicații clare, structurare logică a ideilor și delimitarea vizibilă a conceptelor esențiale. Un manual supraîncărcat cu termeni tehnici sau formulări abstracte poate deveni dificil de utilizat, generând frustrare și demotivare. Din acest motiv, accesibilitatea nu este un criteriu secundar, ci o condiție fundamentală a eficienței didactice.

Elevii sunt, de asemenea, interesați de relevanța conținutului în raport cu programa școlară și cu examenele finale. Manualul trebuie să ofere o imagine clară asupra temelor obligatorii și asupra competențelor evaluate. În lipsa acestei corelări, elevii pot percepe manualul ca fiind inutil sau excesiv de teoretic. Astfel, coerența dintre manual, curriculum și sistemul de evaluare devine esențială pentru consolidarea încrederii în utilitatea acestuia.

Dimensiunea atractivității reprezintă un alt element important în așteptările elevilor. Manualul trebuie să fie interesant nu doar prin conținut, ci și prin formă: ilustrații relevante, exemple concrete, activități variate, întrebări stimulative. Atractivitatea nu trebuie confundată cu simpla estetică; ea presupune capacitatea manualului de a capta atenția și de a menține interesul elevului pe parcursul procesului de învățare.

Părinții, la rândul lor, privesc manualul prin prisma eficienței și a raportului calitate-preț. Ei sunt interesați de claritatea informației, de relevanța pentru performanța școlară și de accesibilitatea financiară. Manualul devine astfel un element al investiției în educație, iar costul său trebuie să fie justificat prin calitatea și utilitatea conținutului.

Din perspectivă analitică, așteptările elevilor pot fi sintetizate în trei dimensiuni principale:

1. **Dimensiunea cognitivă**, care vizează înțelegerea și asimilarea informației;
2. **Dimensiunea pragmatică**, referitoare la utilitatea pentru evaluări și examene ;
3. **Dimensiunea motivațională**, care ține de interesul și atractivitatea materialului.

Un manual care nu răspunde acestor dimensiuni riscă să fie perceput ca dificil, irelevant sau demotivant. În schimb, un manual care reușește să îmbine claritatea cu relevanța și atractivitatea contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de disciplina studiată.

Un aspect deosebit de important este implicarea elevilor în procesul de evaluare a manualelor. Fiind utilizatori direcți, ei pot oferi informații valoroase despre gradul de accesibilitate, nivelul de interes și dificultățile întâmpinate. Din acest punct de vedere, elevii reprezintă o sursă importantă de *feedback*, iar integrarea opiniilor lor poate contribui la îmbunătățirea calității manualelor și la democratizarea procesului educațional.

2.4. Așteptările autorilor și editorilor – manualul ca produs academic și editorial

Dacă profesorii și elevii privesc manualul din perspectiva utilizării sale directe în procesul de predare-învățare, autorii și editorii îl percep ca produs academic și editorial, rezultat al unui proces complex de concepție, selecție și organizare a conținuturilor. Așteptările lor reflectă atât exigențe științifice și pedagogice, cât și constrângeri instituționale și economice.

Autorul unui manual își propune, în primul rând, realizarea unui produs original și coerent, care să reflecte competența sa profesională și viziunea asupra disciplinei. El urmărește să prezinte informație actualizată, bine fundamentată și adaptată nivelului de vârstă al elevilor. Din punct de vedere analitic, autorul se află într-o poziție de mediere: trebuie să traducă rezultatele cercetării științifice într-un limbaj accesibil, fără a pierde rigoarea conceptuală.

Originalitatea dorită de autor nu presupune inovație gratuită, ci capacitatea de a organiza conținutul într-o manieră clară și logică, de a selecta exemple relevante și de a integra perspective diferite într-un discurs echilibrat. În acest sens, autorul caută recunoașterea profesională prin acceptarea și utilizarea manualului în școli. Validarea manualului de către profesori și elevi reprezintă, implicit, validarea demersului său științific și didactic.

Editorul, la rândul său, privește manualul atât din perspectiva calității academice, cât și din cea a viabilității economice. Pentru editor, manualul trebuie să întrunească cerințele concursului de elaborare, să respecte standardele tehnice și să fie competitiv pe piață. Așteptarea fundamentală este ca manualul să fie acceptat de cadrele didactice și utilizat pe scară largă, asigurând astfel recuperarea investiției și continuitatea proiectelor editoriale.

În plan analitic, relația dintre autor și editor poate fi descrisă ca un proces de echilibrare între exigențele academice și constrângerile practice.

Editorul urmărește coerența grafică, lizibilitatea, calitatea ilustrațiilor și respectarea termenelor, în timp ce autorul insistă asupra rigorii științifice și a fidelității față de conținut. Colaborarea eficientă dintre aceste două părți este esențială pentru realizarea unui manual echilibrat.

De asemenea, autorii și editorii trebuie să țină cont de așteptările ministerului sau ale autorităților educaționale, care solicită conformitatea cu curriculumul și cu cerințele oficiale. Astfel, manualul devine rezultatul unei negocieri între mai multe niveluri: științific, pedagogic, editorial și instituțional.

Din perspectivă metodologică, așteptările autorilor și editorilor pot fi sintetizate în trei dimensiuni principale:

1. **Dimensiunea academică** – rigoare, actualitate și coerență conceptuală;
2. **Dimensiunea pedagogică** – adaptarea conținutului la nivelul elevilor și integrarea strategiilor didactice.
3. **Dimensiunea editorial-economică** – calitate tehnică, competitivitate și sustenabilitate financiară.

Un manual care reușește să armonizeze aceste dimensiuni are șanse mai mari să fie acceptat și utilizat îndelung. În schimb, ignorarea uneia dintre ele poate compromite calitatea generală a produsului: un manual impecabil științific, dar slab editat sau unul atractiv grafic, dar superficial din punct de vedere conceptual nu poate răspunde integral așteptărilor sistemului educațional.

În concluzie, analiza așteptărilor autorilor și editorilor evidențiază faptul că manualul este un produs multidimensional, rezultat al interacțiunii dintre competență profesională, responsabilitate educațională și realități economice. În evaluarea manualelor, aceste dimensiuni trebuie luate în considerare deoarece ele influențează direct calitatea și funcționalitatea produsului final (**Tabelul 2**).

2.5. Convergența așteptărilor și procesul de elaborare a manualului

Pentru facilitarea procesului didactic, este necesar ca majoritatea așteptărilor formulate de diferitele categorii implicate să coincidă sau cel puțin să fie compatibile. Manualul de calitate nu este rezultatul satisfacerii exclusive a unei singure perspective, ci al armonizării intereselor profesorilor, elevilor, autorilor, editorilor și autorităților educaționale. În măsura în care aceste așteptări converg în jurul unor principii comune – rigoare științifică, accesibilitate, relevanță curriculară și utilitate practică – se creează condițiile pentru realizarea unui manual echilibrat și funcțional.

Dezvoltarea capacităților de gândire și acumularea conștientă a cunoștințelor constituie obiective centrale ale educației moderne. Manualul trebuie să contribuie la aceste obiective prin structura sa internă, prin tipul de sarcini propuse și prin modul de prezentare a conținutului. Studierea unei discipline devine plăcută atunci când elevul înțelege sensul informației, poate formula opinii proprii și poate aplica cunoștințele dobândite. Astfel, manualul nu trebuie să fie doar un depozit de informații, ci un instrument de formare intelectuală și motivațională.

În acest context, se recomandă autorilor și editorilor să consulte, în procesul de elaborare sau de evaluare a unui manual, cât mai larg factorii implicați și, în primul rând, utilizatorii direcți. Consultarea nu reprezintă un gest formal, ci un mecanism de ajustare a produsului la realitățile școlii. Profesorii pot semnala dificultăți metodologice, elevii pot evidenția probleme de accesibilitate sau de interes, iar părinții pot oferi perspective privind claritatea și utilitatea conținutului.

Un rol deosebit în acest proces îl au elevii , care sunt cei mai sensibili la schimbările curriculare și, în același timp, pot manifesta un grad ridicat de obiectivitate în evaluarea manualului. Ei sesizează imediat dacă un conținut este prea abstract, prea încărcat sau insuficient explicat. Prin urmare, integrarea opiniilor elevilor în procesul de evaluare contribuie la creșterea calității și relevanței manualului.

Manualul școlar nu este un produs ideal sau definitiv, ci rezultatul unui anumit moment în dezvoltarea societății. El reflectă nivelul cercetării științifice, orientările pedagogice dominante și prioritățile educaționale ale perioadei respective. Din această perspectivă, manualul poate fi înțeles ca un mediu al abordărilor științifice și didactice specifice fiecărui domeniu educațional. Evoluția societății și a cunoașterii impune, implicit, revizuirea periodică a manualelor.

Scrierea unui manual reușit presupune un proces complex și îndelungat. Potențialii autori trebuie să îmbine competența științifică cu experiența didactică și cu capacitatea de sinteză. Elaborarea manualului presupune mai multe etape distincte:

a. scrierea conținutului textual;
b. selectarea materialelor ilustrative;
c. elaborarea sarcinilor didactice etc.

Fiecare dintre aceste etape necesită timp, documentare și reflecție. În țările cu standarde academice și tehnice înalte, procesul elaborării și tipăririi

unui manual poate dura aproximativ **cinci ani**[60]. Această durată permite testarea conținutului, consultarea experților, corectarea erorilor și ajustarea structurii în funcție de *feedback*.

Calitatea materialelor utilizate trebuie să decurgă din scopurile și sarcinile învățământului. Conținutul nu este selectat arbitrar, ci în funcție de obiectivele educaționale stabilite la nivel curricular. Următoarea etapă, evaluarea, este indispensabilă pentru aprecierea calității produsului final. Evaluarea sistematică permite identificarea punctelor forte și a limitărilor, oferind baza pentru îmbunătățiri ulterioare.

Experiența demonstrează că respectarea etapelor de elaborare, consultare și evaluare conduce la realizarea unor manuale apreciate de beneficiari și utilizate pe termen îndelungat. Durabilitatea unui manual constituie un indicator indirect al calității și al gradului de acceptare în sistemul educațional.

2.6. Bariere și limite în realizarea așteptărilor

În procesul de realizare a așteptărilor pot interveni multiple bariere și limite structurale. Printre acestea se numără presiunea politică, situația economică, modul de distribuire și prețul manualelor. Presiunea politică poate influența selecția conținuturilor, mai ales în domenii sensibile precum istoria sau educația civică. În astfel de situații, manualul riscă să devină un instrument de legitimare a unor poziții ideologice, în detrimentul rigorii științifice și al multiperspectivității.

Situația economică poate afecta atât calitatea tehnică a manualului, cât și accesibilitatea acestuia. Resursele limitate pot conduce la compromisuri privind designul, ilustrațiile sau tirajul. Problemele de distribuire pot crea inegalități între instituții și regiuni.

Prezența unei politici educaționale transparente și adaptate realităților școlii contemporane constituie un factor esențial pentru depășirea acestor bariere. Transparența în elaborarea și aprobarea manualelor, stabilirea unor criterii clare de evaluare și asigurarea unui cadru instituțional stabil contribuie la consolidarea încrederii și la îmbunătățirea calității produselor educaționale.

***

Analiza așteptărilor formulate de diferitele categorii implicate în procesul educațional evidențiază caracterul profund multidimensional al manualului școlar. Manualul nu poate fi redus la statutul de simplu suport

[60] F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 35.

didactic sau la cel de produs editorial, întrucât el îndeplinește simultan funcții distincte, care corespund pozițiilor diferite ocupate de actorii implicați în sistemul educațional.

Pentru profesor, manualul reprezintă un instrument profesional esențial, care trebuie să sprijine organizarea lecțiilor, să ofere structură și coerență conținutului și să faciliteze evaluarea. Pentru elev, manualul constituie principalul suport de învățare, sursa directă de informație și instrumentul prin care sunt dezvoltate competențele necesare progresului școlar. Pentru autor, manualul este un produs academic, expresia unei selecții și organizări a cunoașterii, dar și o formă de responsabilitate profesională față de comunitatea educațională. Pentru editor, manualul este simultan un produs cultural și economic, care trebuie să respecte standardele tehnice și să fie viabil pe piață. Pentru autorități, manualul devine un instrument de implementare a politicilor educaționale și de operaționalizare a curriculumului.

Această pluralitate de funcții explică complexitatea procesului de elaborare și evaluare a manualelor. Calitatea unui manual depinde, în mod decisiv, de gradul de convergență a așteptărilor formulate de aceste categorii și de capacitatea sistemului educațional de a armoniza perspectivele diferite într-un cadru coerent. Divergențele dintre așteptări pot genera tensiuni și conflicte, însă existența unor principii clare și a unor mecanisme transparente de consultare și evaluare poate transforma aceste diferențe într-un proces constructiv de ajustare.

Din analiza realizată în acest capitol pot fi desprinse câteva concluzii fundamentale:

În primul rând, manualul nu este un produs neutru sau idealizat, ci expresia unui context educațional, științific și social determinat. El reflectă nivelul cercetării științifice, orientările pedagogice dominante și opțiunile valorice ale societății într-un anumit moment istoric. În consecință, manualul trebuie analizat în raport cu acest context, iar revizuirea sa periodică devine o necesitate obiectivă.

În al doilea rând, procesul de elaborare a manualului trebuie să fie etapizat, riguros și fundamentat pe consultare largă. Elaborarea conținutului, selectarea materialelor ilustrative și conceperea sarcinilor didactice presupun competență profesională și timp suficient pentru reflecție și ajustare. Consultarea profesorilor, elevilor și a altor actori implicați contribuie la adecvarea produsului final la realitățile școlii.

În al treilea rând, evaluarea sistematică este indispensabilă pentru asigurarea calității și pentru îmbunătățirea continuă a manualelor. Evaluarea

nu trebuie să fie un act ocazional sau formal, ci o etapă integrată în ciclul de viață al manualului. Prin analiză fundamentată științific, pot fi identificate atât punctele forte, cât și limitele, oferindu-se baza pentru revizuiri ulterioare.

În al patrulea rând, barierele politice și economice pot influența în mod semnificativ realizarea așteptărilor formulate. Presiunile ideologice, constrângerile bugetare sau problemele de distribuție pot afecta conținutul, calitatea tehnică și accesibilitatea manualelor. Totuși, existența unei politici educaționale transparente și a unui cadru instituțional stabil poate diminua aceste riscuri și poate crea condiții favorabile pentru dezvoltarea unor manuale de calitate.

În al cincilea rând, așteptările actorilor implicați constituie repere metodologice importante pentru formularea criteriilor de analiză aplicate ulterior. Înțelegerea acestor așteptări permite transformarea lor în indicatori evaluabili și în instrumente de apreciere obiectivă a manualelor. Astfel, dimensiunea normativă a așteptărilor devine fundamentul practic al metodologiei de analiză.

În ansamblu, analiza manualelor nu poate fi limitată la verificarea conținutului științific sau la aprecierea estetică a produsului editorial. Ea trebuie să țină cont de complexitatea relațiilor dintre actorii implicați și de multiplele funcții pe care manualul le îndeplinește în sistemul educațional.

Tabel 2: Ce așteptăm de la un manual[61]

Principalele aşteptări	**Profesor**	**Elev**	**Autor**	**Editor**	**Minister**
Conţinut actualizat	Un nucleu important al învăţării	Informaţie interesantă, uşor de înţeles	Să prezinte informaţie actualizată prin metode interesante	Manualul este necesar şi bine elaborat	Manualul corespunde curriculumului în vigoare
Formulare corectă, logică, material accesibil	Un conţinut mai nou sau mai bine redactat, flexibil pentru utilizare	Informaţii şi subiecte actualizate pe anumite probleme	Manualul este original şi performant	Profesorii şi studenţii vor da preferinţă acestui manual	Întrunește cerințele concursului de elaborare
Preţ accesibil	Idei noi despre organizare şi instruire	Material care se referă în mod direct la curriculum și la evaluările pe care ei trebuie să le realizeze	Profesorii și studenții vor recunoaște calitățile și utilitatea acestui manual	Manualul va fi cumpărat	Preț avantajos
	Surse şi izvoare actualizate	Instrucţiuni pentru capacităţile de bază			
	Informaţii şi subiecte actualizate pe anumite probleme				
	Instrucţiuni pentru capacităţile de bază; metode interactive				

[61] **Cf.** C. J. Marsh, *Perspectives: key concepts for understanding curriculum*, vol. 1. The Falmer Press: 1997, p. 86.

3. CĂI DE ANALIZĂ A MANUALELOR

Analiza manualelor trebuie să fie un suport
pentru cei care folosesc și dezvoltă manuale…
Marita Tholey, 1994

3.1. Necesitatea unei abordări pluraliste

Realizarea curriculumului școlar se face prin intermediul mai multor mijloace didactice (programe, recomandări, sugestii, cărți și caiete ale elevilor, ghiduri pentru profesori, materiale audiovizuale, pagini web etc.), manualul ocupând însă poziția centrală. Manualul este utilizat pe larg atât de către elevi, la lecții și acasă, cât și de profesori, la planificarea, realizarea și evaluarea lecțiilor. Creșterea și diversificarea surselor didactice nu au scăzut cu mult din rolul și importanța manualului școlar. Astfel, manualul rămâne în continuare principala sursă de predare-învățare în școala contemporană.

De-a lungul timpului, manualul școlar a devenit nu numai un instrument didactic, ci și o sursă de cercetare[62]. Astăzi analiza manualelor constituie un domeniu de cercetare bine dezvoltat în țările occidentale[63]. Studiile din acest domeniu au un impact semnificativ asupra politicilor educaționale naționale și internaționale. Scopul principal al proiectelor de analiză este evidențierea părților forte și slabe ale manualului și excluderea elementelor negative (erori, denaturări, prejudecăți, clișee, stereotipuri etc.)[64].

În consecință, analiza manualelor nu trebuie privită ca un exercițiu episodic, ci ca parte integrantă a proceselor de reformare și dezvoltare a sistemelor educaționale. Ea reprezintă un mecanism de autoreglare a calității și un instrument de corectare a eventualelor distorsiuni.

În practică, se utilizează mai multe căi de analiză a manualelor, de regulă într-o abordare combinată. Această abordare asigură, în primul rând, un nivel mai înalt de obiectivitate a rezultatelor și, în al doilea rând, diversitatea perspectivelor. În cazul analizei complexe, probabilitatea de eroare scade. Practica evaluării manualelor arată că studiile individuale pot fi uneori mai obiective decât cele realizate exclusiv de instituții[65].

---

62 A. Choppin. *Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: 1992, p. 198-202.

63 H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992.

64 K.P. Fritzsche. *Prejudice and underlying assumptions.* H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 52-59.

65 J. Mikk. *Textbook: research and writing.* Frankfurt am Main: 2000, p. 75.

Totuși, analiza manualelor trebuie să fie parte a unui proces multilateral și interdisciplinar[66], realizat prin combinarea coerentă a căilor, criteriilor, metodelor și instrumentelor, toate fiind componente ale unei strategii unitare[67]. Analiza trebuie să cuprindă toate componentele manualului și nu doar partea textuală, deoarece dimensiunile didactică, ilustrativă, grafică și tehnică contribuie la mesajul integrat transmis elevilor și profesorilor[68].

Dintre multiplele căi de analiză, patru sunt deosebit de relevante: testarea, chestionarea, evaluarea/expertizarea și cercetarea.

3.2. Testarea – evaluarea experimentală a manualului[69]

O cale importantă în aprecierea calității unui manual este testarea lui. Testarea reprezintă o formă de evaluare experimentală, realizată înainte de tirajarea definitivă, prin utilizarea manualului în condiții reale de predare-învățare. Această utilizare controlată permite identificarea atât a potențialului pedagogic al manualului, cât și a limitărilor sale structurale, conceptuale sau metodologice.

Utilizarea experimentală a unui manual în procesul de instruire arată, de regulă, realitățile concrete ale funcționării sale în clasă: gradul de accesibilitate a conținutului, eficiența sarcinilor didactice, coerența structurii, adecvarea ilustrațiilor și nivelul de motivare generat în rândul elevilor. În multe situații, manualul care pare coerent la nivel teoretic poate întâmpina dificultăți în aplicarea practică. Testarea oferă tocmai această posibilitate de confruntare a proiectului editorial cu realitatea pedagogică.

Pilotarea a două manuale la aceeași disciplină școlară și la același nivel de clasă, în paralel, urmată de analiza comparativă a rezultatelor, este considerată mai eficientă decât testarea unui singur manual. Abordarea comparativă permite nu doar identificarea punctelor slabe, ci și aprecierea diferențelor de performanță între manuale, oferind decidenților un cadru mai obiectiv pentru selecție.

În unele țări se practică experimentul în mod sistematic; manualul nou-elaborat este pilotat într-un număr reprezentativ de școli din diferite regiuni ale țării, de regulă pe parcursul unui an de învățământ. Această perioadă permite evaluarea manualului în diverse contexte educaționale și sociale, reducând riscul unor concluzii bazate pe situații particulare.

66 P. Weinbrenner. *Methodologies of textbook analysis used to date*. H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 21-34.

67 V. Kalmus. *School textbooks in the field of socialization.* Tartu: 2003, p. 9-11.

68 J. Slater. *Report*. H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 14.

69 Această cale se mai numește în literatura de specialitate *experimentarea* sau *pilotarea manualului*.

Eficiența acestei metode depinde de o serie de factori[70]:

- **Elevii** – nivelul abilităților cognitive, gradul de motivare, cunoștințele anterioare și stilurile de învățare pot influența rezultatele experimentului;
- **Pedagogii** – competența profesională, experiența didactică, atitudinea față de manual și capacitatea de adaptare metodologică;
- **Manualul propriu-zis** – coerența conținutului, relevanța tematică, calitatea ilustrațiilor, varietatea și nivelul sarcinilor didactice;
- **Contextul școlar** – nivelul instituției (gimnaziu sau liceu), mediul (rural sau urban), resursele materiale disponibile;
- **Instrumentele de măsurare** – dificultatea întrebărilor, timpul alocat pentru răspuns, tipul itemilor utilizați.

Rezultatele finale pot fi atât pozitive, cât și negative. Tocmai de aceea, pentru a obține o imagine reală, este necesar să se țină cont de reprezentativitatea eșantionului și a respondenților implicați. Experiența unor asemenea analize demonstrează că, cu cât sunt implicați mai mulți profesori și elevi, cu atât rezultatele sunt mai obiective și marja de eroare este minimă[71], întrucât elevii constituie unul dintre cei mai importanți factori în utilizarea și aprecierea manualului.

Un alt aspect esențial al testării îl constituie calitatea itemilor utilizați pentru aprecierea conținutului manualului. Itemii trebuie să fie formulați în concordanță cu obiectivele curriculare și să permită măsurarea competențelor vizate. Gradul de dificultate al întrebărilor influențează direct calitatea răspunsurilor și validitatea concluziilor[72]. Un set de itemi prea simpli poate supraevalua eficiența manualului, în timp ce un set excesiv de dificil poate genera concluzii eronate privind insuficiența conținutului.

Detaliile tehnice ale acestei metode țin de domeniul statistic, întrucât pentru calcularea și analiza rezultatelor sunt necesare formule statistico-matematice prelucrate cu ajutorul computerului[73]. Analiza statistică permite compararea rezultatelor, identificarea deviațiilor semnificative și formularea unor concluzii fundamentate.

De regulă, rezultatele experimentului oferă o bază solidă pentru aprecierea calității manualului și pentru decizia finală de aprobare sau respingere. La nivel instituțional, în proces sunt implicate editurile care

---

70 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: 2000, p. 47.

71 În acest proces, criteriul fundamental este excluderea oricărei influențe asupra elevilor.

72 Pentru diverse tipuri de chestionare, criterii, formule și exemple de experiment vezi: J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: 2000, p. 47-76.

73 H. Uibo. *Computer readability analysis of Estonian texts*. Family and Textbooks. Tartu: 1995, p. 96-114.

produc manualul, școlile selectate pentru experiment, echipele de experți și instituțiile de stat responsabile de aprobarea manualelor, aflate, de regulă, sub auspiciile Ministerului Educației.

Responsabilitatea realizării experimentului revine unei echipe de experți independenți și/sau instituțiilor specializate, angajate fie de editori, fie de Ministerul Educației. Echipa are obligația de a monitoriza întregul proces, de a elabora instrumentele de evaluare finală, de a colecta și sistematiza datele și de a redacta un raport final. În toate cazurile este necesară coordonarea experimentului cu Ministerul Educației, responsabil de politicile educaționale[74].

Deși această metodă necesită timp, resurse umane și financiare considerabile și, din acest motiv, este utilizată mai rar, avantajul său major constă în posibilitatea de a identifica și corecta deficiențele înainte de multiplicarea manualului. Testarea reduce riscul distribuirii pe scară largă a unui produs insuficient adaptat și contribuie la consolidarea calității învățământului.

3.3. Chestionarea – analiza prin explorarea percepțiilor utilizatorilor

O altă modalitate importantă de analiză a manualelor este chestionarea, care poate funcționa atât ca metodă complementară altor forme de evaluare, cât și ca o cale distinctă și autonomă. Spre deosebire de testarea experimentală, care presupune aplicarea manualului în condiții controlate înainte de aprobarea finală, chestionarea intervine, de regulă, după introducerea manualului în școli și urmărește explorarea percepțiilor celor implicați direct în utilizarea sa.

Chestionarea reprezintă, în esență, investigarea sistematică a opiniilor respondenților. Ea nu măsoară performanța elevilor în sens statistic, ci evaluează percepțiile, experiențele și dificultățile întâmpinate în utilizarea manualului. În acest sens, chestionarea constituie un instrument calitativ de evaluare, dar poate fi completată cu prelucrări cantitative ale datelor obținute.

În comparație cu experimentul, această metodă are avantajul de a reflecta experiența acumulată în utilizarea efectivă a manualului, în contexte reale și variate. Părțile implicate în procesul de elaborare, aprobare, editare și folosire a manualelor – profesori, elevi, autori, uneori și părinți – sunt intervievate deja după introducerea manualului în școli. Prin urmare, răspunsurile lor sunt fundamentate pe experiență practică, nu pe anticipări teoretice.

[74] În Republica Moldova, de exemplu, ar fi imposibilă experimentarea în școli a unui manual nou fără acordul Ministerului Educației. Niciun director de școală sau responsabil de la direcțiile raionale de învățământ nu ar accepta implicarea unor clase sau școli într-un experiment inițiat de o editură sau de un grup independent de experți, dacă acest lucru nu ar fi aprobat în scris de către Ministrul Educației.

Conținutul întrebărilor adresate profesorilor, elevilor sau autorilor este determinat de scopul chestionării. În mod obișnuit, principalele teme vizează:

- calitatea științifică a conținutului;
- claritatea și accesibilitatea limbajului;
- utilitatea sarcinilor didactice;
- relevanța pentru curriculum și evaluări;
- atractivitatea și organizarea grafică;
- dificultățile întâmpinate în utilizare.

Pe baza răspunsurilor obținute se pot identifica părțile forte și slabe ale manualului, precum și eventualele neconcordanțe între intenția autorilor și realitatea aplicării la clasă. Aceste informații sunt extrem de utile pentru ajustarea cerințelor adresate celor care scriu și editează manuale și pentru actualizarea standardelor de elaborare.

Chestionarea poate fi aplicată în mai multe momente ale ciclului de viață al manualului:

- înainte de inițierea procesului de elaborare, pentru a identifica necesitățile reale ale școlii, clasei și vârstei;
- înainte de aprobarea și recomandarea manualului pentru utilizare, pentru a obține o evaluare suplimentară a calității;
- după introducerea manualului în școală, pentru a analiza utilitatea sa practică și pentru a identifica prioritățile și necesitățile actuale ale predării[75].

Aceste trei situații nu se exclud reciproc, dimpotrivă, utilizarea lor succesivă poate contribui la o evaluare mai completă și mai nuanțată. Într-un sistem educațional consolidat, chestionarea poate deveni un mecanism permanent de *feedback*, integrat în procesul de monitorizare a calității.

Aplicarea eficientă a acestei metode presupune însă existența resurselor umane și financiare necesare pentru proiectarea, distribuirea, colectarea și analiza chestionarelor. Lipsa acestor resurse poate afecta calitatea rezultatelor și validitatea concluziilor.

Un element esențial îl constituie elaborarea corectă a chestionarelor. Pentru a obține o imagine clară și coerentă asupra problemelor, întrebările trebuie formulate precis, într-un limbaj accesibil și lipsit de ambiguități. În procesul de elaborare trebuie respectate câteva principii fundamentale:

- adaptarea întrebărilor la particularitățile de vârstă ale respondenților;
- formularea fiecărei întrebări astfel încât să vizeze un singur aspect;
- utilizarea unor formulări scurte și clare;

[75] J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: 2000, p. 32.

- evitarea întrebărilor sugestive sau orientate către un anumit răspuns;
- menținerea unui echilibru între numărul și conținutul întrebărilor;
- stabilirea unei dimensiuni optime a chestionarului (de regulă, cele medii sunt cele mai eficiente, deoarece cele prea scurte nu oferă informații suficiente, iar cele prea lungi devin obositoare pentru respondenți).

Se recomandă consultarea atentă a chestionarelor înainte de aplicare, precum și testarea lor într-un grup restrâns pentru identificarea eventualelor erori sau neclarități[76]. Această etapă pilot este esențială pentru asigurarea validității instrumentului.

La fel de importantă este etapa ulterioară aplicării chestionarelor – analiza și validarea răspunsurilor. Prelucrarea datelor trebuie realizată sistematic, prin identificarea tendințelor dominante, a diferențelor semnificative între categorii de respondenți și a eventualelor contradicții. Numai în baza unei analize riguroase pot fi formulate concluzii pertinente privind calitatea manualului evaluat.

În ansamblu, chestionarea reprezintă un instrument flexibil și relativ accesibil de analiză a manualelor. Ea nu înlocuiește testarea experimentală sau expertizarea instituțională, dar oferă o perspectivă esențială asupra modului în care manualul este perceput și utilizat în practică. Integrarea acestei metode într-o strategie coerentă de evaluare contribuie la consolidarea culturii *feedback*-ului și la îmbunătățirea continuă a manualelor școlare.

3.4. Evaluarea/expertizarea – analiza instituțională și validarea calității

Evaluarea sau expertizarea manualelor constituie o a treia cale de analiză, distinctă prin caracterul său instituțional și prin poziționarea sa în etapa premergătoare aprobării oficiale pentru publicare. În comparație cu experimentul și chestionarea, această metodă este, în general, mai puțin costisitoare din punct de vedere financiar și logistic, însă poate produce rezultate la fel de relevante, cu condiția să fie realizată riguros și transparent.

Deosebirea fundamentală între experiment, chestionare și evaluare constă în faptul că, în cazul expertizării, manualul este studiat minuțios înainte de a fi recomandat spre publicare, de către o echipă de experți (evaluatori) constituită, de regulă, de Ministerul Educației. Această etapă are un caracter decizional, întrucât în urma expertizei manualul poate fi aprobat, respins sau trimis spre revizuire.

[76] *Ibidem*, pentru exemple de chestionare vezi p. 34-39.

Expertizarea reprezintă, astfel, un filtru instituțional al calității. Ea presupune analiza detaliată a manualului în raport cu criteriile stabilite anterior și cu prevederile curriculare în vigoare. Prin natura sa, această metodă are o dimensiune normativă mai accentuată, deoarece urmărește conformitatea manualului cu standardele oficiale.

Rezervele față de această metodă sunt legate, în principal, de caracterul și obiectivitatea echipei de evaluatori. Calitatea și credibilitatea procesului depind direct de componența și integritatea grupului de experți. De aceea, criteriile fundamentale care trebuie să ghideze selecția și activitatea evaluatorilor sunt:

- **reprezentativitatea** – includerea unor specialiști din diferite domenii relevante (disciplină, didactică, evaluare, design educațional);
- **profesionalismul** – competență științifică și experiență didactică solidă;
- **obiectivitatea** – capacitatea de a analiza manualul fără influențe externe sau interese personale;
- **imparțialitatea** – evitarea conflictelor de interese;
- **vigilența** – atenția la detalii și capacitatea de a identifica erori sau distorsiuni subtile.

Problematica analizei manualelor este complexă și multidimensională. Expertizarea trebuie să acopere un spectru larg de aspecte, pornind de la concepția generală a manualului și structura sa internă, până la detalii tehnice și grafice. Printre dimensiunile esențiale se numără:

- coerența conceptuală și conformitatea cu curriculumul;
- relevanța și actualitatea conținutului;
- corectitudinea științifică;
- accesibilitatea limbajului și adecvarea la nivelul de vârstă;
- compatibilitatea surselor și a sarcinilor didactice cu textul de bază;
- tratarea unor teme sensibile sau controversate;
- calitatea tehnică, designul și lizibilitatea.

Această diversitate impune existența unor reguli comune și a unor grile de evaluare adaptate fiecărui nivel educațional. Utilizarea unor instrumente standardizate contribuie la uniformizarea procesului și la reducerea subiectivității. Fără criterii clare, evaluarea riscă să devină arbitrară sau dependentă de preferințele individuale ale evaluatorilor.

De regulă, în procesul de evaluare sunt implicate comisii de selectare sau evaluare organizate sub auspiciile Ministerului Educației. În componența acestora sunt incluși experți în domeniu, cadre universitare, profesori

practicieni și specialiști în didactică. Combinarea perspectivelor teoretice și practice permite o analiză mai echilibrată.

Rezultatele expertizei, luate în ansamblu, sunt decisive pentru validarea calității manualelor ce urmează a fi recomandate sau respinse. Ele pot conține observații detaliate, sugestii de revizuire și condiții pentru aprobare. În unele sisteme educaționale, expertiza se realizează în mai multe etape, incluzând evaluări succesive și corectarea deficiențelor identificate.

Pentru asigurarea calității învățământului, evaluarea trebuie să fie parte a unui proces sistematic și continuu, nu ocazional sau formal. Expertizarea nu ar trebui să fie percepută ca o etapă birocratică, ci ca un mecanism de garantare a standardelor educaționale. Instituționalizarea unei culturi a evaluării contribuie la creșterea încrederii publice în manualele aprobate și la consolidarea responsabilității autorilor și editorilor.

În concluzie, expertizarea reprezintă un instrument esențial de validare instituțională a manualelor. Eficiența sa depinde de calitatea echipei de evaluatori, de claritatea criteriilor utilizate și de transparența procesului. Integrată într-o strategie coerentă alături de testare și chestionare, evaluarea contribuie decisiv la asigurarea calității și la menținerea standardelor în sistemul educațional.

3.5. Cercetarea – analiza științifică aprofundată

Cercetarea manualelor constituie cea de-a patra cale de analiză și, totodată, forma cea mai complexă și mai aprofundată a evaluării acestora. Spre deosebire de testare, chestionare sau expertizare, cercetarea are un caracter predominant științific și reflexiv, fiind realizată în mod independent de către cercetători sau instituții specializate. Ea nu se limitează la validarea unui manual în vederea aprobării sale, ci urmărește înțelegerea mecanismelor prin care manualele transmit cunoștințe, valori și reprezentări.

Cercetarea presupune o totalitate de acțiuni sistematice, desfășurate în baza unor metode și instrumente clar definite. Aceasta implică analiza critică a conținuturilor, a discursului, a structurii narative și a aparatului didactic al manualelor[77]. Deși are un caracter autonom, cercetarea nu exclude colaborarea cu experți independenți sau cu instituții specializate în analiza manualelor, inclusiv în contextul experimentelor, chestionărilor sau expertizărilor.

Manualul școlar devine, în acest cadru, obiect și sursă de cercetare. Studiile pot avea ca scop fie analiza integrală a unui manual sau a unui set de manuale, fie investigarea unor aspecte specifice – de exemplu, tratarea

[77] Cercetarea evoluției anumitor teme și subiecte se numește *analiza verticală*, iar studierea ideilor novatoare și stimulatoare se numește *analiză orizontală*.

anumitor concepte, reprezentarea unor grupuri sociale sau abordarea unor teme controversate. Cercetarea poate viza manualele aflate în uz, dar și pe cele ieșite din uz, ceea ce permite o perspectivă diacronică asupra evoluției conținuturilor și discursurilor educaționale.

În cazul manualelor istorice sau civice, cercetătorii urmăresc adesea evoluția abordării anumitor valori, concepții sau interpretări, analiza discursului și transformarea narațiunilor dominante în timp. Astfel, manualele devin indicatori ai schimbărilor ideologice și culturale dintr-o societate. Analiza comparativă între manuale din diferite țări sau perioade istorice permite identificarea diferențelor de perspectivă, a convergențelor sau a stereotipurilor persistente.

În cadrul cercetărilor pot fi abordate subiecte sensibile sau controversate la nivel național și internațional. De exemplu, în manualele de istorie pot fi analizate modalitățile de predare a Holocaustului, reprezentarea războaielor, tratarea regimurilor totalitare (fascism, comunism) sau prezentarea conflictelor interetnice. Astfel de studii au un impact deosebit, întrucât pot evidenția distorsiuni, omisiuni sau interpretări unilaterale.

Caracterul complex al cercetării manualelor este strâns legat de dimensiunea sa comparativă și pluridisciplinară. Analiza manualelor poate implica metode din istorie, pedagogie, sociologie, științe ale comunicării sau analiza discursului. Abordarea interdisciplinară contribuie la o înțelegere mai nuanțată a funcției sociale a manualului.

Proiectele de cercetare, conferințele și seminarele dedicate manualelor depășesc adesea sfera strict academică. Rezultatele lor pot influența conținuturile curriculare și pot genera dezbateri publice. Uneori, concluziile unor studii comparative pot fi neașteptate și pot atrage atenția opiniei publice, provocând tensiuni sau reacții politice. Din acest motiv, se recomandă consultarea părților interesate înainte de inițierea unui proiect de cercetare comparativă a manualelor școlare[78]. Dialogul prealabil poate preveni interpretările eronate și poate facilita acceptarea rezultatelor.

În faza inițială a cercetării este esențială analiza prevederilor curriculare, deoarece conținuturile manualelor depind în mare măsură de acestea. Manualul nu poate fi evaluat în mod adecvat fără a înțelege cadrul normativ care i-a determinat structura și selecția tematică.

Cunoașterea standardelor educaționale naționale, a programelor disciplinare și a procedurilor de selectare și distribuire a manualelor contribuie la definirea strategiei de cercetare. Ulterior, este necesară determinarea

[78] F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 19.

numărului și tipului de manuale care vor fi analizate, precum și stabilirea dimensiunilor vizate: conținut textual, aparat didactic, ilustrații, discurs, reprezentări simbolice etc.[79] Selectarea corectă a criteriilor și metodelor de lucru asigură coerența și validitatea proiectului de cercetare.

Rezultatele unor asemenea studii au relevanță atât academică, cât și practică. Din punct de vedere științific, ele contribuie la dezvoltarea domeniului cercetării manualelor. Din perspectiva politicilor educaționale, ele pot fundamenta revizuiri curriculare și îmbunătățirea conținuturilor manualelor.

Publicarea și mediatizarea rezultatelor amplifică impactul acestora asupra necesității de actualizare a curriculumului și manualelor. Totodată, se recomandă monitorizarea ulterioară a efectelor acestor evaluări, pentru a verifica dacă instituțiile responsabile și autorii au integrat recomandările formulate și au realizat modificările necesare.

În concluzie, cercetarea manualelor reprezintă forma cea mai elaborată și reflexivă de analiză, capabilă să evidențieze atât dimensiunea pedagogică, cât și cea culturală și ideologică a manualului. Integrată într-o strategie coerentă alături de testare, chestionare și expertizare, cercetarea contribuie decisiv la dezvoltarea unei culturi academice și instituționale a evaluării manualelor.

***

Analiza manualelor, așa cum reiese din prezentarea celor patru căi principale – testarea, chestionarea, expertizarea și cercetarea – presupune utilizarea unor instrumente variate și complementare. Fiecare dintre aceste căi răspunde unei dimensiuni distincte a evaluării și contribuie la construirea unei imagini cât mai complete asupra calității manualului.

Testarea oferă date experimentale privind eficiența practică a manualului în condiții reale de predare-învățare. Ea permite verificarea aplicabilității conținutului, a nivelului de dificultate al sarcinilor și a gradului de adecvare la competențele elevilor. Prin natura sa, testarea furnizează date măsurabile, comparabile și, în măsura în care sunt bine proiectate, relativ obiective.

Chestionarea explorează percepțiile și experiențele utilizatorilor direcți – profesori și elevi – și oferă informații despre gradul de accesibilitate, utilitate și atractivitate a manualului. Această cale aduce în prim-plan dimensiunea subiectivă a utilizării manualului, dar tocmai prin diversitatea opiniilor colectate contribuie la identificarea unor probleme care nu pot fi surprinse exclusiv prin evaluări tehnice.

[79] *Ibidem*, p. 22.

Expertizarea asigură validarea instituțională și conformitatea manualului cu standardele curriculare și normative. Ea are un rol decisiv în procesul de aprobare și constituie un mecanism de garantare a calității la nivel oficial. Prin aplicarea unor criterii clare și prin implicarea unor experți competenți, expertizarea contribuie la menținerea standardelor educaționale.

Cercetarea oferă aprofundare științifică și perspectivă comparativă. Ea depășește cadrul strict al validării unui manual și investighează manualul ca fenomen cultural, social și ideologic. Prin analiza comparativă, interdisciplinară și diacronică, cercetarea permite identificarea tendințelor, a schimbărilor de paradigmă și a eventualelor distorsiuni persistente.

Niciuna dintre aceste căi nu este suficientă în mod izolat. Testarea poate indica performanța practică, dar nu surprinde în totalitate dimensiunea discursivă sau valorică. Chestionarea poate evidenția percepții relevante, dar acestea trebuie corelate cu date obiective. Expertizarea asigură conformitatea formală, dar poate fi limitată de subiectivitatea evaluatorilor. Cercetarea oferă profunzime conceptuală, dar nu substituie evaluarea aplicativă.

Combinația acestor căi într-o strategie coerentă de analiză reduce riscul erorilor și crește gradul de obiectivitate al rezultatelor. O abordare integrată permite corelarea datelor experimentale cu percepțiile utilizatorilor, cu evaluarea instituțională și cu analiza științifică. În acest mod, manualul este evaluat nu doar ca produs editorial, ci ca instrument educațional complex.

Prin urmare, analiza manualelor trebuie să îndeplinească mai multe condiții fundamentale. Aceasta trebuie să fie:

- **sistematică**, adică organizată pe baza unor principii și criterii clare, aplicate constant, și nu sporadic;
- **interdisciplinară**, integrând perspective din pedagogie, științe ale educației, istorie, sociologie sau analiza discursului;
- **transparentă**, astfel încât criteriile și rezultatele evaluării să fie accesibile și verificabile;
- **orientată spre îmbunătățirea continuă**, nu doar spre validarea sau respingerea punctuală a unui manual.

Astfel, capitolul de față stabilește cadrul operațional al demersului metodologic al lucrării, definind principalele căi prin care manualele pot fi analizate și evaluate. În continuare, aceste căi vor fi corelate cu criteriile și instrumentele concrete de analiză, pregătind aplicarea lor în studiile de caz.

4. METODE ŞI MIJLOACE DE ANALIZĂ

4.1. De la căi la instrumente de analiză

Dacă în capitolul precedent au fost prezentate principalele căi prin care pot fi analizate manualele (testarea, chestionarea, expertizarea şi cercetarea), prezentul capitol aprofundează dimensiunea metodologică propriu-zisă a procesului de analiză. Pentru o apreciere eficientă a calităţii manualelor se cer nu doar căi instituţionale de evaluare, ci şi metode şi tehnici concrete de analiză a conţinutului şi structurii acestora[80].

Analiza manualelor presupune transformarea criteriilor generale în proceduri operaţionale. Cu alte cuvinte, este necesar să răspundem la întrebarea: prin ce metode putem identifica, descrie şi interpreta calitatea unui manual? Dintr-o varietate largă de metode empirice şi hermeneutice, metode de analiză a formulărilor explicite şi implicite, analiză *status quo* etc.[81], pot fi evidenţiate două categorii fundamentale de metode: cantitative şi calitative[82].

Această distincţie nu este una rigidă, ci metodologică. Fiecare tip de metodă răspunde la un anumit tip de întrebări . Metodele cantitative oferă răspunsuri la întrebări de tipul „cât?", „cât de des?", „ce proporţie?", în timp ce metodele calitative răspund la întrebări precum „cum?", „în ce mod?", „Cu ce semnificaţie?". În practică, cele două categorii pot fi utilizate separat sau, preferabil, combinate, în funcţie de scopul analizei, abordarea integrată asigurând o apreciere complexă şi nuanţată a calităţii manualului.

---

80 A. Banovitch. *L'évaluation des manuels scolaires (Méthodologie et technique)*. Revue Camerounaise de Pédagogie, nr. 4, 1965, p. 83-98; K. Merten, *Inhaltsanalyse*: *Einführung in Theorie, Methode und Praxis*, Oplanden, 1983; W. Wiater, *Das Schulbuch asl Gegenstand pädagogischer Forschung.* W. Wiater, (ed.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperpektive.* Bad Heilbrunn: 2003, p. 11-22; J. Nicholls. *Methods in school textbook research. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, 2003, no. 2. Published online at: http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm.

81 P. Weinbrenner. *Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel*. Internationale Schulbuchforschung 8, 1986, p. 321-337; P. Weinbrenner. *Methodologies of textbook analysis used so far*, Education Research Workshop on history and social studies – Methodologies of textbook analysis, Braunschweig, 11-14 September 1990. Council of Europe: 1990, DECS/Rech (90) 28; P. Weinbrenner. *Methodologies of textbook analysis used to date.* H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 21-34.

82 F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 45.

4.2. Metode cantitative[83]

Analiza cantitativă presupune estimarea spațiului și a frecvenței acordate de autorii manualului anumitor subiecte, fenomene, evenimente, noțiuni sau date. Ea are un caracter descriptiv-numeric și permite obiectivarea unor tendințe care altfel ar putea rămâne la nivel de impresie subiectivă.

În cazul manualelor de istorie, de exemplu, analiza cantitativă poate răspunde la întrebări precum: cât spațiu este acordat unei anumite țări sau regiuni? Ce proporție ocupă temele politice în raport cu cele sociale sau culturale? Care este frecvența referințelor la anumite personalități, perioade istorice sau concepte? În ce măsură sunt prezente domenii precum economia, mentalitatea, viața cotidiană sau dimensiunea de gen?

Prin cuantificarea spațiului și a frecvenței termenilor (nume, ani, concepte, formule explicative), pot fi identificate dezechilibre tematice sau accentuări selective. De exemplu, un volum mare de informație dedicat unui anumit subiect poate sugera prioritatea acordată acestuia în construcția narativă a manualului.

Metoda cantitativă permite, de asemenea, analiza nivelului de accesibilitate lingvistică. Prin identificarea frecvenței cuvintelor familiare și a celor necunoscute, a termenilor academici sau tehnici, a cuvintelor lungi sau a abrevierilor, se poate estima gradul de dificultate al textului. Astfel de analize sunt utile în aprecierea adecvării manualului la nivelul de vârstă al elevilor.

Un alt avantaj al metodei cantitative constă în posibilitatea comparării mai multor manuale. Datele numerice permit stabilirea unor diferențe obiective între variante editoriale sau între manuale din perioade diferite. În acest sens, analiza cantitativă oferă o bază solidă pentru interpretări ulterioare.

Totuși, estimarea spațiului și frecvenței nu este suficientă în sine. O temă poate ocupa un spațiu restrâns, dar poate avea o importanță simbolică majoră. De aceea, analiza cantitativă trebuie completată printr-o analiză calitativă, care să interpreteze semnificația datelor obținute[84].

4.3. Metode calitative[85]

Analiza calitativă presupune evaluarea critică și interpretativă a conținutului manualului. Ea urmărește discursul, structura argumentativă și

---

83 E. Uhe. *Quantitave Verfahren bei der Analyse von Schulbücher*. E.H. Schallenberger (ed.). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schlbucharbeit*. Henn: 1976, p. 74-93; K. Merten, *Inhaltsanalyse*: *Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Oplanden: 1983, p. 49-55; L. Hrebicek, G. Altmann. *Qualitative Text Analysis*. Trier: 1993.

84 D. Pratt. *Value judgments in textbooks: the coefficient of evaluation as a quantitative measure*. Interchange 2, 3, 1971, p. 1-14.

85 K. Merten. *Inhaltsanalyse*: *Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Oplanden: 1983, p. 91-103; M.B. Miles, A.M. Hubman. *Qualitative data analysis. An expanded source book,* Thousand Oaks, 2nd edition, 1994.

mesajul implicit sau explicit transmis elevilor. În timp ce analiza cantitativă răspunde la întrebarea „cât?", analiza calitativă răspunde la întrebarea „cum?".

Prin analiza modului de prezentare pot fi apreciate mai multe aspecte fundamentale:

- în ce măsură autorii și editorii au asigurat legătura între conținuturile manualului și realitățile societății contemporane;
- cât de coerent este raportul dintre obiectul studiat și procesul didactic;
- ce tip de abordări predomină – multiperspectivale sau monocauzale;
- dacă orientarea este predominant multiculturală sau strict națională;
- dacă textul are un caracter preponderent științific sau didactic[86].

Analiza calitativă permite examinarea structurilor narative, a limbajului evaluativ, a metaforelor și a formulărilor implicite. În acest sens, manualul este privit ca un discurs educațional, care nu doar transmite informații, ci construiește reprezentări despre lume, societate și identitate.

Prin această metodă pot fi studiate numeroase aspecte sensibile, precum:

- prezentarea identității diferitelor grupuri etnice;
- relația dintre „noi" și „alții" în discursul manualului;
- reprezentarea rolului femeii, bărbatului, familiei și copiilor în societate;
- tratarea conflictelor sau a temelor controversate.

Analiza calitativă este indispensabilă în identificarea stereotipurilor, prejudecăților sau a eventualelor dezechilibre axiologice. Ea permite evaluarea multiperspectivității și a echilibrului interpretativ, elemente esențiale pentru educația democratică.

În practică, analiza calitativă presupune lectura atentă și sistematică a textului, compararea diferitelor secvențe și contextualizarea informației în raport cu cadrul curricular și cu realitățile istorice sau sociale.

4.4. Mijloace de analiză

Realizarea analizei manualelor presupune nu doar identificarea căilor și metodelor, ci și selectarea instrumentelor concrete prin care acestea sunt aplicate în practică. Metodologia rămâne teoretică în absența unor mijloace operaționale adecvate.

În majoritatea cazurilor, instrumentele utilizate în analiza manualelor sunt chestionarele și bazele de date, a căror prelucrare este facilitată de pro-

[86] F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: 1999, p. 45.

grame computerizate[87]. Aceste instrumente permit sistematizarea informației, compararea datelor și elaborarea unor concluzii fundamentate.

Computerul este utilizat pe scară largă atât în procesul de elaborare și editare a manualelor, cât și în analiza lor ulterioară. El facilitează analiza accesibilității manualelor dintr-un șir de țări[88], compararea frecvenței termenilor, calcularea unor indici statistici și realizarea analizelor lingvistice.

Programele uzuale (de exemplu, cele propuse de Microsoft sau alte sisteme de operare, inclusiv inteligența artificială) pot fi utilizate pentru evidențierea greșelilor ortografice și gramaticale, analiza morfologică și stabilirea frecvenței unor cuvinte. De asemenea, pot fi dezvoltate programe speciale, adaptate nevoilor proiectului de analiză.

Totuși, utilitatea și impactul instrumentelor informatice depind de criteriile și parametrii stabiliți de inițiatorul proiectului. Tehnologia nu substituie metodologia. Scopul și obiectivele analizei trebuie să constituie ghidul principal în elaborarea chestionarelor, bazelor de date și programelor utilizate. Fără un cadru conceptual clar, instrumentele tehnice pot produce date numeroase, dar lipsite de relevanță interpretativă.

***

Metodele și mijloacele de analiză constituie fundamentul operațional al evaluării manualelor, întrucât ele transformă criteriile teoretice în proceduri aplicabile și verificabile. Fără o fundamentare metodologică clară, analiza manualelor riscă să rămână la nivel de impresie subiectivă sau de constatare fragmentară. Metodologia conferă coerență, direcție și rigoare procesului de evaluare.

Distincția dintre metode cantitative și metode calitative reflectă existența a două perspective complementare asupra manualului. Pe de o parte, perspectiva cantitativă urmărește măsurarea și cuantificarea elementelor observabile: distribuția tematică, frecvența termenilor, proporția spațiului acordat anumitor subiecte sau reprezentări. Această abordare permite obiectivarea unor tendințe și compararea manualelor între ele sau în timp. Ea contribuie la identificarea dezechilibrelor structurale și la fundamentarea unor concluzii bazate pe date concrete.

Pe de altă parte, perspectiva calitativă vizează interpretarea discursului, analiza mesajelor explicite și implicite și evaluarea dimensiunii axiologice a conținutului. Manualul nu este doar un ansamblu de informații, ci și un instrument de formare a reprezentărilor sociale și culturale. Prin urmare, ana-

87 A. Weitzmann, M.B. Milles. *Computer programs for qualitative data analysis. A software sourcebook.* Thousand Oaks: 1995.

88 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: 2000, p. 149.

liza calitativă permite examinarea modului în care sunt construite identitățile, relațiile dintre grupuri, explicațiile cauzale sau interpretările istorice. Ea oferă profunzime interpretativă și facilitează identificarea eventualelor stereotipuri, omisiuni sau perspective unilaterale.

Analiza cantitativă și cea calitativă nu se exclud reciproc, ci se completează. Datele numerice obținute prin cuantificare capătă semnificație doar prin interpretare, iar interpretarea este susținută și validată prin date obiective. Combinația celor două abordări permite depășirea limitărilor fiecăreia și oferă o imagine mai amplă asupra calității manualului.

Instrumentele tehnice – chestionare, baze de date, programe informatice – facilitează procesarea și sistematizarea datelor. Ele permit prelucrarea rapidă a informațiilor, identificarea frecvențelor, compararea variantelor și detectarea unor *pattern*-uri recurente. Totuși, eficiența acestor instrumente depinde în mod esențial de coerența metodologică a proiectului. Tehnologia nu poate substitui claritatea conceptuală. Stabilirea obiectivelor, a criteriilor și a parametrilor de analiză rămâne responsabilitatea cercetătorului sau a evaluatorului.

Prin integrarea metodelor și mijloacelor într-o strategie coerentă, analiza manualelor devine un proces riguros, replicabil și transparent. Rigoarea presupune aplicarea consecventă a criteriilor și a procedurilor stabilite. Replicabilitatea permite verificarea și confirmarea rezultatelor de către alți cercetători sau instituții. Transparența asigură credibilitatea demersului și facilitează acceptarea concluziilor de către comunitatea educațională.

În concluzie, metodologia analizei manualelor nu este un element secundar al procesului de evaluare, ci condiția fundamentală a validității sale. Prin utilizarea integrată a metodelor cantitative și calitative și prin aplicarea unor instrumente adecvate, analiza manualelor devine un instrument eficient de asigurare a calității și de îmbunătățire continuă a conținuturilor educaționale.

5. CRITERII DE ANALIZĂ

5.1. Necesitatea criteriilor

Calitatea manualelor poate fi judecată după mai multe principii și criterii[89]. Însă diversitatea perspectivelor de evaluare ridică o problemă metodologică esențială: în funcție de criteriile aplicate, același manual poate fi considerat adecvat sau insuficient. Un manual poate fi riguros din punct de vedere științific, dar slab din perspectivă didactică; poate fi bine structurat metodologic, dar limitat axiologic; poate fi modern ca design, dar problematic în reprezentarea identităților culturale. În aceste condiții, aprecierea finală nu poate fi rezultatul unei evaluări intuitive sau fragmentare. Din această cauză, în analiza manualelor – în special în cazul celor aflate în proces de aprobare și recomandare – este necesar un set comun de principii și criterii, aplicate sistematic și transparent. Existența unui cadru unitar permite reducerea arbitrarului și creșterea obiectivității procesului de evaluare.

Principiile de bază rămân obiectivitatea, vigilența și imparțialitatea evaluatorilor. Acestea nu sunt simple formule declarative, ci condiții metodologice esențiale. Obiectivitatea presupune analiză bazată pe date și argumente; vigilența implică atenția la detalii, la nuanțe și la eventuale distorsiuni; imparțialitatea presupune absența intereselor ideologice sau instituționale care ar putea influența concluziile. Criteriile propriu-zise sunt formulate reieșind din scopul și obiectivele analizei. Ele trebuie să fie adecvate disciplinei, nivelului de învățământ și contextului educațional. În lipsa unor criterii clare, evaluarea riscă să devină subiectivă sau inconsistentă.

5.2. Criteriile UNESCO – fundament istoric al analizei manualelor

Un moment important în instituționalizarea criteriilor de analiză a manualelor îl constituie inițiativa UNESCO din anul 1949, când au fost formulate 18 criterii sub forma unor întrebări orientative[90]. Acestea au reprezentat unul dintre primele eforturi sistematice de standardizare a evaluării manualelor la nivel internațional. Întrebările formulate au vizat atât corectitudinea științifică, cât și dimensiunea axiologică și interculturală a conținuturilor.

---

89 K. Wain. *Different perspectives on evaluating textbooks*. H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 35-41.

90 *A Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, UNESCO. Paris: 1949, p. 79-80.

Printre aspectele esențiale vizate de aceste criterii se numără:

1. corectitudinea informației incluse;
2. susținerea interpretărilor prin fapte adecvate;
3. definirea clară și corectă a termenilor;
4. actualitatea și corectitudinea ilustrațiilor, hărților și graficelor;
5. tratarea justă a minorităților, raselor, națiunilor și naționalităților;
6. aplicarea acelorași standarde morale și științifice față de toate grupurile;
7. tratarea obiectivă a subiectelor controversate;
8. evitarea formulărilor care pot genera prejudecăți sau conflicte;
9. relevanța textului și a exercițiilor pentru formarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților necesare vieții moderne;
10. adecvarea conținuturilor la realitățile internaționale contemporane;
11. echilibrul selecției și interpretării materialului;
12. promovarea valorilor universale precum libertatea, demnitatea, egalitatea și fraternitatea;
13. accentuarea responsabilității morale și a cooperării internaționale;
14. prezentarea realizărilor și a obstacolelor în calea progresului uman;
15. abordarea istoriei eforturilor pentru pace;
16. prezentarea rolului Națiunilor Unite și al agențiilor sale specializate;
17. recunoașterea necesității cooperării internaționale;
18. clarificarea conceptului de pace menținută prin cooperare legală și internațională.

Aceste întrebări au stat la baza studiilor inițiale de analiză și au fost ulterior dezvoltate și adaptate la noile realități educaționale[91], însă esența lor rămâne actuală. Ele reflectă o viziune asupra manualului nu doar ca instrument didactic, ci și ca mijloc de promovare a înțelegerii internaționale și a valorilor democratice.

5.3. Evoluția și diversificarea criteriilor

În unul dintre ghidurile recente ale UNESCO se disting două tipuri de criterii în studierea și prezentarea aspectelor învățământului internațional: generale și specifice.

Criteriile generale includ:

· validitatea informației;

[91] *UNESCO Criteria for the evaluation of history and social studies curricula and textbooks* approved in the meeting of January 1980. *Multilateral evaluation of history and social studies teaching material and curricula in the light of the UNESCO Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms,* Finish National Commission for UNESCO. Helsinki: 1983, p. 3-13.

- perspectiva culturală;
- valorile morale universale;
- promovarea înțelegerii;
- formularea obiectivelor operaționale.

Criteriile specifice vizează:

- egalitatea în drepturi;
- menținerea păcii;
- drepturile omului;
- dezvoltarea economică;
- protecția mediului înconjurător[92].

Această clasificare reflectă extinderea preocupărilor educaționale dincolo de simpla corectitudine științifică. Manualul este privit ca instrument de formare a cetățeanului global, capabil să înțeleagă interdependențele contemporane.

Totodată, UNESCO susține o politică activă în domeniul înțelegerii internaționale și al protejării moștenirii culturale, prin implementarea unor strategii educaționale comune. Aceste strategii vizează:

- formarea continuă a profesorilor;
- implicarea instituțiilor de pregătire a cadrelor didactice;
- orientarea designerilor de curriculum;
- responsabilizarea autorilor și editorilor de manuale[93].

Prin urmare, criteriile de analiză nu sunt instrumente izolate, ci parte a unei politici educaționale coerente.

5.4. Dezbaterea contemporană asupra criteriilor

În literatura de specialitate există o diversitate de opinii privind ierarhizarea criteriilor. Unii specialiști consideră prioritare trei dimensiuni: realismul, reprezentativitatea și potențialul educațional al manualului[94]:

- **Realismul** presupune corectitudinea și adecvarea reprezentării realității istorice sau sociale.
- **Reprezentativitatea** vizează echilibrul și diversitatea perspectivelor.
- **Potențialul educațional** reflectă capacitatea manualului de a stimula gândirea critică și dezvoltarea competențelor.

---

92 *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*: elaborated on the basis of two International Expert Meetings organized by UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 and Brisbane, Australia, 1991), UNESCO. Paris: 1995.

93 *Ibidem*, p. 18-21.

94 P. Boden. *Promoting international understanding through school textbooks: a case study*, Braunschweig, Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research, 1977, 15.

Alți specialiști susțin că manualul trebuie realizat într-o manieră exactă, adecvată și de sensibilizare, accentuând astfel dimensiunea etică și formativă.

În realitate, valoarea manualului nu poate fi redusă la unul sau două criterii dominante. Ea rezultă din interacțiunea tuturor elementelor sale componente: format, design, structură, text, ilustrații, surse, vocabular, sugestii metodice, sarcini didactice etc. Fiecare element contribuie la mesajul integrat transmis elevilor.

De aceea, doar aprecierea ansamblului poate oferi o imagine completă asupra calității manualului. Evaluarea fragmentară – limitată la conținut sau la design – riscă să distorsioneze concluziile.

Criteriile de analiză constituie puntea dintre cadrul metodologic general și aplicarea concretă a evaluării manualelor. Ele oferă reperele prin care manualul poate fi analizat sistematic, comparabil și transparent.

În continuare, demersul va urmări identificarea și sistematizarea unor criterii operaționale relevante pentru evaluarea manualelor, adaptate contextului educațional și disciplinei analizate. Prin această structurare, analiza manualelor devine un proces fundamentat, coerent și orientat spre îmbunătățirea continuă a calității educației.

5.5. Criterii formale

Unul dintre criteriile generale de apreciere a manualelor, indiferent de țară sau disciplină, este cadrul formal în care acestea sunt concepute și publicate. Analiza formală nu reprezintă o dimensiune secundară sau superficială, ci constituie primul nivel de evaluare, întrucât oferă informații esențiale despre contextul apariției manualului, legitimitatea sa academică și transparența editorială.

Un aspect important îl constituie tradiția scrierii manualelor școlare într-un anumit spațiu cultural. Cultura elaborării manualelor reflectă nivelul de maturitate al sistemului educațional, experiența editorială acumulată și rolul istoric al manualului ca instrument de transmitere a cunoștințelor și valorilor. În societățile cu tradiție solidă în domeniul manualelor, există standarde consolidate privind structurarea, referențierea și responsabilitatea autorilor.

La nivel formal, evaluarea trebuie să constate o serie de date generale:

- disciplina și nivelul de învățământ pentru care este destinat manualul;
- referințele bibliografice și fundamentarea științifică;
- ediția și eventualele revizuiri;

- destinația explicită a manualului (clasa, profilul);
- identificarea beneficiarilor direcți;
- competența și experiența editurii;
- competența științifică și didactică a echipei de autori;
- specificarea drepturilor de autor și a *copyrightului* materialelor ilustrative;
- prețul și modalitățile de difuzare.

Aceste elemente asigură transparența produsului editorial și contribuie la evaluarea responsabilității instituționale. Un manual care nu indică sursele utilizate sau drepturile asupra materialelor ilustrative ridică probleme de etică academică. De asemenea, experiența editurii și a autorilor influențează în mod direct calitatea finală a produsului.

Criteriile formale constituie, prin urmare, nivelul preliminar al analizei, oferind cadrul de legitimitate și de încredere în care manualul urmează să fie evaluat din punct de vedere conceptual și științific.

5.7. Conceptul și structura manualului

Conceptul unui manual reprezintă fundamentul său teoretic și pedagogic. El exprimă viziunea autorilor asupra disciplinei, asupra procesului de învățare și asupra finalităților educaționale. Conceptul nu este doar o declarație introductivă, ci un principiu organizatoric care determină structura și logica internă a manualului.

În „era curriculumului", axa logică a manualului este relația sa cu conținutul curricular[95]. Manualul nu poate fi conceput în afara curriculumului, deoarece acesta stabilește obiectivele, competențele și cadrul tematic. De aceea, un prim criteriu esențial este evaluarea măsurii în care manualul corespunde cerințelor și conținutului curricular[96]. Neconcordanțele între manual și curriculum afectează coerența procesului educațional.

Concepția unui manual trebuie să fie dinamică și adaptată realităților societății contemporane. Ea trebuie să răspundă atât exigențelor științifice, cât și necesităților pedagogice. Logica internă a conceptului constă în îmbinarea armonioasă a componentelor informative, didactice și ilustrative și în succesiunea tematică adaptată numărului de ore prevăzut de curriculum.

---

95 E.B. Johnsen *et. al. The texts of knowledge in pursuit of the good textbook.* Oslo: 2000; A.J. Loveridge, F. Cornelsen, L.J. Lewis, I.M. Terekhov (eds.). *Preparing a textbook manuscripts. A guide for authors in developing countries*, UNESCO. Paris: 1970, p. 9.

96 E. Hinrichs, *Subject matter adequacy.* H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 42-51.

Structura manualului derivă din conceptul său. Un manual bine conceput are o structură clară, coerentă și progresivă. Sistematizarea se realizează, de regulă, în capitole și teme, iar materialul aferent fiecărei lecții este organizat în paragrafe și secțiuni distincte. Claritatea structurii facilitează accesul elevilor la informație și sporește motivația pentru învățare.

Titlul manualului constituie „cartea sa de vizită". El trebuie să reflecte ideea de bază a conținutului și să indice poziționarea conceptuală a lucrării. Structura reprezintă însă traseul prin care elevul parcurge disciplina. O structură coerentă garantează relevanța și integritatea manualului[97].

În mod tradițional, un manual școlar cuprinde trei părți componente:

1. **Introducerea** – deși succintă, aceasta are rol motivator. Aici sunt prezentate actualitatea și noutatea informației, scopurile și obiectivele studiului, legătura cu materia studiată anterior și modul de utilizare a manualului. Introducerea oferă orientare și creează cadrul de așteptare al elevilor.
2. **Conținutul de bază** – partea fundamentală a manualului. Aceasta trebuie să urmeze o logică evolutivă și să fie organizată în capitole și lecții bine delimitate. Titlurile trebuie formulate pe baza cuvintelor-cheie relevante, să fie neutre și nediscriminatorii. Fiecare lecție bine structurată include:
   - o secvență introductivă bazată pe cunoștințele anterioare;
   - prezentarea materialului nou argumentat;
   - integrarea și corelarea cu informațiile deja însușite;
   - exerciții de consolidare, generalizare și aplicare.
3. **Concluziile** – partea de sinteză și generalizare. Acestea facilitează repetarea și creează legături cu perspectivele dezvoltării disciplinei în clasele următoare. Bibliografia și eventualul dicționar de termeni sporesc valoarea formativă a manualului.

Conceptul și structura manualului trebuie să fie evaluate în raport cu coerența internă, relevanța tematică și funcționalitatea didactică.

5.8. Conținutul manualului

Criteriul conținutului este, probabil, cel mai important și cel mai complex, întrucât manualul își justifică existența prin calitatea informației pe care o transmite. Conținutul trebuie analizat din mai multe perspective: tematică, științifică, axiologică și metodologică. Temele incluse trebuie să corespundă programului școlar și să fie adaptate nivelului de competență și

[97] De cele mai multe ori însă, inclusiv în Republica Moldova, se dovedește că autorii și editorii transformă sugestiile tematice din curriculum în cuprinsul manualului.

inteligență al elevilor. Titlurile capitolelor și temelor trebuie să fie relevante, stimulative și nediscriminatorii. Textul trebuie să fie în acord cu titlul și să reflecte obiectivele educaționale stabilite în curriculum.

Din punct de vedere științific, conținutul trebuie să fie corect, actualizat și echilibrat. Se impune o abordare problematică, nu doar descriptivă. Textul trebuie să fie imparțial, adaptat vârstei elevilor și să asigure continuitatea tematică între lecții. Un element esențial îl constituie tratarea pluralistă și multiperspectivală a subiectelor, în special a celor controversate[98]. Manualul trebuie să ofere interpretări comparative și să evite unilateralitatea.

Proporționalitatea tematică este un alt criteriu important. În manualele de istorie, de exemplu, trebuie asigurat un echilibru între istoria națională, europeană și universală, precum și între istoria politică, economică, culturală și viața cotidiană. De asemenea, este necesară reprezentativitatea etnică, culturală și religioasă.

Sursele incluse trebuie să fie variate ca formă, opinie, proveniență cronologică și spațială, precum și ca emitent (statut social, sex, vârstă). Ele nu trebuie să funcționeze ca argumente de autoritate, ci să stimuleze analiza critică prin sarcini multiperspectivale. Legătura dintre text și surse trebuie să fie clară și funcțională.

Selecția surselor trebuie să fie echilibrată, evitând supraîncărcarea manualului. Sursele trebuie să contribuie efectiv la dezvoltarea competențelor și la sporirea funcționalității manualului[99]. Prin acest criteriu se realizează și analiza spațiului și frecvenței, adică distribuția tematică și recurența fenomenelor și conceptelor. Totodată, se apreciază corectitudinea științifică și natura discursului predominant – informativ, normativ sau impersonal.

5.9. Calitatea lingvistică și accesibilitatea textului

Calitatea lingvistică și accesibilitatea textului reprezintă un criteriu esențial în evaluarea manualelor, deoarece manualul funcționează prin limbaj: el transmite cunoștințe, explică relații cauzale, propune interpretări și formulează sarcini didactice. În baza acestui criteriu se poate stabili complexitatea textuală și accesibilitatea lingvistică a manualului în raport cu vârsta, palierul de școlaritate și competențele elevilor. Un manual poate fi impecabil ca selecție a conținuturilor, însă dacă limbajul este prea abstract, frazele excesiv de lungi sau vocabularul neadaptat, eficiența didactică scade semnificativ.

---

98 …sau crearea unui context favorabil pentru o analiză comparativă.

99 M. Manea. *Cum să lucrăm cu sursele istorice la elaborarea unui manual de istorie*, prezentare la Bibliotheksworkshop Republik Moldova, Workshop cu autori din Republica Moldova, 22-28 ianuarie 2006, Braunschweig.

În mod ideal, conținutul manualului trebuie să fie variat, captivant, interesant și, într-o anumită măsură, „emoțional" în sens pedagogic, pentru a crește motivația elevilor de a învăța. Atractivitatea textului nu se reduce la stil literar, ci include calitatea explicațiilor, claritatea argumentării și relevanța exemplelor. Construcția logică a subiectelor și trecerea de la un subiect la altul depind de coerența ideilor și de argumentarea lor. Din această perspectivă, stilul, sintaxa, vocabularul și dimensiunea frazelor determină gradul de accesibilitate al manualului.

În cadrul acestui criteriu se include și analiza frecvenței și a conotației termenilor utilizați (pozitivă, negativă sau neutră), precum și analiza distribuției noțiunilor academice, a abrevierilor și a termenilor specializați. Limbajul manualului nu este doar un mijloc neutru de comunicare, ci poate produce efecte de valorizare sau de stigmatizare, poate întări sau diminua încrederea elevului în propria capacitate de învățare.

a. Accesibilitatea textului

Deseori manualele sunt criticate din cauza aspectului textual, lingvistic și de stil, a vocabularului și a sintaxei[100], care nu sunt adaptate nivelului și vârstei elevilor[101]. Această situație este explicabilă prin mai mulți factori. Unul dintre ele este lipsa unor studii actualizate privind criteriile optime de complexitate ale manualelor, adaptate capacităților cognitive specifice fiecărei vârste. În plus, multe evaluări se concentrează pe manualele cu text dificil, iar manualele cu text simplist sunt analizate mai rar, deși și acestea pot fi problematice, deoarece reduc stimularea intelectuală și dezvoltarea gândirii critice.

Căutarea unui compromis nu înseamnă trecerea dintr-o extremă în alta. Menținerea echilibrului lingvistic exclude atât simplismul, cât și dificultatea excesivă. Totuși, în practică, autorii și editorii, chiar și cei experimentați, fiind limitați de spațiu, încearcă să includă într-o singură lecție o diversitate de idei, termeni și explicații, ceea ce conduce la supraîncărcarea textului, la densitate conceptuală ridicată și, implicit, la scăderea eficienței didactice.

100 Importanța subiectului a facilitat apariția mai multor studii în acest domeniu privind tehnicile și formulele de analiză a calității lingvistice a manualelor școlare. **Vezi**: H. Reiser. *Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon*, Arbeitspapiere 1973-1976. Hamburg: 1977; J. Elts. *Word length and its semantic complexity*. Family and Textbooks. Tartu: 1995, p. 115-126; J. Mikk, *Methods for determining optimal readability of texts.* Journal of Quantitative Linguistics, 2, 2, 1995, p. 125-132; J. Mikk. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: 2000, p. 109-135.

101 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo, 1993, p. 185; S. Selander. *Research on pedagogic texts: an approach to the institutionally and individually constructed landscape of meaning. Text and quality*. Oslo: 1995, p. 152.

Un principiu pragmatic este că instruirea este eficientă atunci când elevii sunt motivați să învețe. Manualul contemporan se adresează direct elevului, presupunând o lectură activă și o participare intelectuală reală. Elevul trebuie să se regăsească în contextul celor expuse, să înțeleagă de ce studiază un anumit subiect și cum poate utiliza acea cunoaștere. În acest cadru, emoțiile pozitive contribuie la eficiența cognitivă și la motivație. Emoțiile elevilor depind în mare măsură de atmosfera lecției, iar aceasta este influențată direct de program și manual[102].

Un rol important îl are stilul expunerii și conotația termenilor utilizați (pozitiv-negativ). Formele active și afirmative sunt, de regulă, mai accesibile, deoarece fac textul mai direct, mai clar și mai ușor de urmărit. Aceasta nu înseamnă că formele pasive sau negative trebuie eliminate complet: ele pot avea rolul lor în exprimarea precauției, a nuanțelor și a neutralității. Totuși, formulările negative, în special cele care încarcă frazele cu negații multiple, trebuie analizate critic și, atunci când este posibil, reformulate[103]. Asigurarea unui echilibru între expresivitate și neutralitate, între formulările afirmative și cele explicativ-critice reprezintă una dintre condițiile calității lingvistice.

Noutatea informației oferite de manual îl face mai valoros și mai atractiv. Conținutul trebuie să stimuleze întrebări și să dezvolte gândirea. Subiectele apropiate de realitățile contemporane, de viața cotidiană și de experiențele elevilor creează interes și facilitează înțelegerea prin ancorare în contexte familiare. În manualele de istorie, un rol special îl joacă sursele narative, care pot susține argumentarea și pot crea context. În această privință, compatibilitatea izvoarelor istorice cu textul de bază devine un criteriu crucial. Para-textul are la fel un rol important, deoarece completează textul de bază prin referințe, note și instrucțiuni de tipul „vezi documentul nr. …”[104]. Dacă para-textul este confuz sau insuficient, manualul devine mai greu de utilizat.

b. Norme pentru evaluarea dificultății lingvistice

Dacă intenționăm să evaluăm dificultatea lingvistică a manualului, este necesar să stabilim norme și indicatori privind:

- accesibilitatea expunerii (prezentare simplă, scurtă, concretă; definirea noțiunilor);
- organizarea textului (logic, lucid, argumentat, relevant pentru subiect);

102 J. Mikk, *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 255.

103 *Ibidem*, p. 177.

104 A. Choppin. *Aspects of design,* H. Bourdillon (ed.). *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 89.

- motivația conținutului (captivant, variat, personal, semnificativ pentru elev);
- mărimea și complexitatea frazelor (număr de cuvinte și semne; densitatea substantivelor; frecvența termenilor necunoscuți; abrevieri etc.).

Aceste norme trebuie calibrate în funcție de tipul școlii și particularitățile de vârstă ale elevilor. Experiența specialiștilor arată că, pentru a obține un tablou reprezentativ al situației lingvistice a unui manual, se analizează de regulă aproximativ 400 de propoziții, ceea înseamnă circa 15-20 de pagini[105]. Această selecție permite identificarea tendințelor de stil și vocabular, evitând generalizările bazate pe exemple izolate.

c. Structura textului și a frazelor

Analiza textului stabilește succesiunea și continuitatea ideilor și relevă coeziunea internă a manualului. Coeziunea textuală presupune existența unor legături logice și cauzale între ideea inițială și cea finală. Relația dintre formă și conținut se reflectă în numărul ideilor introduse într-un pasaj și în modul în care se realizează tranzițiile între subiecte. Lipsa tranzițiilor, salturile conceptuale sau acumularea de idei fără explicații intermediare creează dificultăți reale de înțelegere.

Fraza devine unitatea de bază prin care autorul transmite informația și mesajul educațional. De aceea, dificultatea și complexitatea frazelor trebuie estimate în procesul de analiză[106]. Corectitudinea gramaticală și claritatea semantică determină impactul asupra utilizatorului. Disconfortul major este produs de frazele lungi și complicate, când elevul ajunge la final și pierde firul logic de la început. În definirea noțiunilor și explicarea proceselor, frazele trebuie să fie cu atât mai clare și mai bine articulate.

Unele studii indică faptul că, pentru elevii clasei a VII-a, optime sunt frazele construite din 1.015 semne[107]. Chiar dacă această cifră trebuie interpretată cu prudență (în funcție de definiția „semnului"), ea exprimă o idee metodologică importantă: enunțurile prea lungi reduc atenția și interesul, în timp ce enunțurile scurte sporesc claritatea. Stabilirea unui nivel optim de complexitate poate fi realizată prin consultarea experților și profesorilor, iar în cazul elevilor prin analiza lucrărilor scrise, care indică gradul real de înțelegere și dificultatea termenilor utilizați.

105 E.B. Johnsen, *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 93.

106 J. Mikk. *Methods for determining optimal readability of texts.* Journal of Quantitative Linguistics 2, 2, 1995, p. 125-132.

107 J. Elts, J. Mikk. *Determination of optimal values of text characteristics*. Journal of Quantitative Linguistics 3, 2, 1995, p. 144.

d. Cuvinte cunoscute și necunoscute

Manualele sunt frecvent criticate pentru densitatea ridicată de termeni, noțiuni, nume, ani și cifre. Introducerea unei noțiuni dificile o singură dată este, de regulă, insuficientă: elevul poate să nu rețină sensul, iar învățarea mecanică conduce la uitare rapidă. Unele studii arată că, în texte dificile, pot deveni neînțelese chiar și cuvinte aparent cunoscute[108].

În practică, confruntându-se cu texte dificil de parcurs, unii profesori oferă elevilor versiuni simplificate, ceea ce implică timp suplimentar și efort didactic. Această situație afectează realizarea obiectivelor curriculare, deoarece o parte din timpul didactic este consumat pentru „traducerea" manualului în limbaj accesibil. Totodată, autorii și editorii trebuie să evite trecerea în extrema opusă, adică simplificarea excesivă, care poate reduce rigoarea și specificul disciplinei.

Stabilirea frecvenței cuvintelor cunoscute și a celor necunoscute trebuie realizată pe fiecare temă separat. În cazul cuvintelor dificile, este necesară aprecierea gradului de dificultate: lungimea, sensul arhaic, proveniența din limbi străine, polisemia. Cuvintele lungi sunt, de regulă, mai greu de înțeles pentru elevi[109]. În cazul utilizării termenilor noi sau a împrumuturilor, manualul trebuie să propună explicații clare (dicționar, glosar, note), însă explicațiile trebuie să fie inteligibile și relevante. Explicațiile confuze pot agrava dificultatea în loc să o reducă.

O frecvență mai mare a cuvintelor familiare sporește comprehensibilitatea mesajului, iar uneori o propoziție mai lungă, dar construită cu cuvinte uzuale, este mai clară decât una scurtă, dar cu termeni abstracți[110]. Aceasta nu înseamnă eliminarea terminologiei științifice specifice disciplinei; dimpotrivă, utilizarea ei este necesară, însă trebuie gradată, explicată, exemplificată și repetată ulterior pentru consolidare.

Aceleași observații se aplică și în cazul abrevierilor și siglelor precum și al cuvintelor polisemantice. Dacă acestea nu sunt explicate, ele complică înțelegerea frazei. Exemplificarea noțiunilor și corelarea lor cu viața cotidiană creează condiții mai bune și mai rapide de învățare. Din aceste considerente, relația dintre discursul academic și cel pedagogic trebuie orientată spre elev și profesor, iar limbajul manualului trebuie să funcționeze ca punte între nivelul științific al disciplinei și nivelul de înțelegere al elevului.

---

108 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 79.

109 J. Elts. *Word length and its semantic complexity*, Family and Textbooks. Tartu: 1995, p. 115-126.

110 J. Mikk. *Methods for determining optimal readability of texts,* Journal of Quantitative Linguistics 2, 2, 1995, p. 125.

În fine, fiecare disciplină dispune de un limbaj și o terminologie specifică, a căror utilizare în manualele școlare este atât o necesitate, cât și o potențială sursă de dificultate. În istorie, se disting mai multe categorii ale limbajului[111]: limbajul trecutului (feudal, iobăgie, zemstvă etc.), limbajul timpului istoric (secol, eră, perioadă), limbajul proceselor istorice (revoluție, monarhie, totalitarism) și limbajul analizei istorice (cauze, analogie, deosebiri). Prin urmare, atât la scrierea, cât și la analiza manualului, trebuie luată în considerare această specificitate, astfel încât terminologia să devină un instrument de înțelegere, nu o barieră.

5.10. Designul și ilustrația manualului

Relevanța unui manual nu se reduce la calitatea textului. Manualul este un produs educațional integrat, iar mesajul său este transmis elevului printr-o combinație de elemente: text, aparat didactic, ilustrație, *layout*, tipar și materialitate. În această logică, designul inteligent al manualului presupune existența unei culturi a publicării și a unei tradiții în editarea manualelor școlare, care se reflectă în standarde editoriale coerență grafică și atenție acordată funcționalității educaționale.

Acest criteriu are ca subiect de analiză atât calitățile tehnice generale ale manualului, cât și modul de organizare grafică a paginii: amplasarea textului și a materialelor ilustrative în fiecare temă, pe fiecare pagină, în raport cu logica lecturii și cu sarcinile didactice. Designul include, în mod concret, formatul, construcția, coperta, calitatea hârtiei, numărul de culori pe copertă și în interior, volumul și densitatea informației, tipurile de ilustrații, precum și corelarea și proporția imaginilor față de text. Analiza acestor componente permite aprecierea numărului, valorii, calității, eficienței și efectelor materialului ilustrativ[112].

Pentru a-și îndeplini funcțiile educaționale (**Tabelul 1**), manualele trebuie să aibă un design de calitate înaltă[113]. Totodată, în pofida posibilităților tehnologice actuale, manualul nu trebuie transformat într-o „carte de imagini". Designul trebuie să servească funcției didactice: să faciliteze orientarea, înțelegerea și memorarea, nu să distragă atenția sau să substituie gândirea prin impresie vizuală. Prin urmare, autorii și editorii trebuie să asigure diversitatea ilustrațiilor și compatibilitatea acestora cu subiectele abordate.

---

111 Ch. Husbands. *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press: 1996, p. 31.

112 K. Wain. *Different perspectives on evaluating textbooks, history and social studies – methodologies of textbook analysis*, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 37.

113 A. Choppin. *Aspects of design*, H. Bourdillon (ed.). History and social studies-methodologies of textbook analysis, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 85.

a. Formatul

Formatul manualului trebuie apreciat prin prisma practicabilității: dimensiune, volum, greutate, manevrabilitate. Manualul trebuie să fie comod pentru utilizare în clasă și acasă și să nu devină un obstacol fizic sau logistic. În general, manualele cu format mediu sunt considerate mai practice: densitatea textului nu devine excesivă, iar imaginile pot fi suficient de mari și calitative.

În unele țări sunt stabilite formate tradiționale pentru manualele școlare: în Germania – 510 p., Austria – 610 p., Estonia – 330 p., etc. Această diversitate arată că formatul nu este universal, ci dependent de politici editoriale, tradiții educaționale și condiții instituționale. La selectarea formatului și stabilirea volumului, editorii trebuie să țină cont de mai mulți factori: vârsta elevilor, numărul zilnic de discipline școlare, posibilitatea existenței unui manual pentru clasă și a unuia pentru acasă.

Diferențele de context sunt decisive. În SUA, elevii pot avea, în anumite situații, manuale separate pentru școală și pentru acasă, ceea ce reduce problema transportului. Astfel, un manual poate avea, în formatul 26x21x4 cm, 1.110 pagini și greutatea de 2,2 kg[114] sau, în formatul 28x22x4 cm, 940 pagini și greutatea de 2,3 kg[115]. Manualele pentru profesori sunt și mai voluminoase: spre exemplu, formatul 28x24x5 cm, 1.166 de pagini, greutatea de 3,2 kg[116].

În contexte unde elevul dispune, de regulă, de un singur exemplar, manualele foarte voluminoase devin problematice. În Bulgaria, de exemplu, manualul de istorie pentru clasa a XI-a are formatul 21x28x2,5 cm, 412 de pagini și greutatea de 1,0 kg. Dacă un elev are 5-6 discipline zilnic, cumulul volumelor creează o problemă reală de greutate[117]. Din acest motiv, manualul poate fi respins nu doar pe criterii cognitive, ci și pe criterii pragmatice: „e greu", „e incomod", „nu-l pot duce". Manualul poate fi „uitat" intenționat acasă, iar utilizarea lui în clasă devine dificilă.

Volumul manualului depinde de numărul de teme și de amploarea fiecăreia. Autorii și editorii decid selecția și densitatea temelor, iar această decizie influențează atât calitatea didactică, cât și costul editorial. Pentru asigurarea durabilității manualului, editorii trebuie să garanteze calitatea copertei și a hârtiei, ceea ce implică costuri suplimentare și influențează prețul final.

---

114 Vezi: J.R. Conlin, *The American past. A survey of American history*, Harcout College Publishers, 1999.

115 *American Nation*. Prentice Hall: 2000.

116 Vezi: B. McCutchen Ritchie, *History of free nation*. Glencoe: 1992.

117 P. Delev, G. Bakalov, P. Angelov, C. Georgieva, P. Mitev, I. Ilčev, E. Kalinova, I. Baeva. *Istorija na B'lgarija. Ot drevnostta do naši dni*, Učebnik za 11. Klass. Sofia: Planeta, 2001; manualul a fost aprobat de Ministerul Educației și Științei prin decizia nr. RD09-1561 din 17 august 2001.

b. Structura paginilor

Structura paginii reprezintă una dintre cele mai importante dimensiuni ale designului. Paginile trebuie să fie organizate clar: sistematizarea și diferențierea informației (text, surse, sarcini, imagini) trebuie realizate astfel încât elevul să înțeleagă rapid „ce este esențial" și „ce trebuie făcut". Repartizarea elementelor trebuie să faciliteze lectura, orientarea și învățarea.

Nu există rețete universale, dar există exemple de *layout*-uri mai practice decât altele. Prin urmare, editorul împreună cu echipa de autori trebuie să proiecteze pagina astfel încât manualul să fie ușor de folosit. Stabilind densitatea textului, tipul și mărimea caracterelor, trebuie luate în considerare particularitățile de vârstă ale elevilor.

c. Culori

Manualele multicolore sunt, de regulă, preferate de elevi și profesori, deoarece au un impact vizual puternic și sunt atractive încă de la prima vedere. Designul color poate face manualul mai motivant decât cele realizate în două culori. Totuși, calitatea artistică exclude abuzul și stridența. Culoarea este un mijloc pedagogic, nu un scop.

Imaginile color sunt mai emoționale, însă diversitatea de culori nu mărește automat relevanța manualului. În unele situații, imaginile color pot distrage atenția elevilor în timpul lecțiilor, reducând eficiența predării. În acest sens, este necesar un echilibru între text și imagine și o utilizare funcțională a culorii. Gama cromatică are și conotații simbolice: negru-cenușiu se asociază cu atitudini negative, roșu cu pericolul sau cu regimuri totalitare. Combinarea culorilor poate diminua aceste efecte, iar unele studii au demonstrat eficiența unor asocieri (roșu și negru; galben și negru), în contrast cu combinații mai puțin atractive (verde și alb; verde și galben)[118]. Culorile folosite trebuie să fie naturale și în acord cu mesajul textual.

d. Ilustrația: funcții, selecție și eficiență

Ilustrarea manualului constituie o parte semnificativă a procesului educațional și are funcții multiple[119]: motivare, decor, informare, reflecție, exemplificare[120]. Imaginile pot transmite informație cu o eficiență comparabilă

[118] Culoarea roșie în semantică are o semnificație multilaterală, fiind, în primul rand, un simbol al cunoștințelor și al puterii, dar coruperea semnificației ei pe parcursul secolului XX face ca astăzi ea să fie asociată, de cele mai multe ori, cu regimurile totalitare.

[119] E.B. Johnsen *et. al.* (eds.). *The text of knowledge: in pursuit of the good textbook.* Oslo: 1997, p. 8.

[120] A. Choppin. *Aspects of design.* H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 93.

cu textul, mai ales atunci când au valoare complementară și contribuie la reconstituirea unor evenimente și fenomene. Imaginile necunoscute trezesc curiozitatea, stimulează învățarea și sporesc atractivitatea manualului[121]. Încă din secolul al XVII-lea s-a stabilit că ilustrațiile cresc relevanța și eficiența învățării[122], stimulând gândirea, memorarea și formarea atitudinilor (**Diagrama 1**).

Imaginile contribuie la formarea atitudinilor elevilor, dar succesul depinde de respectarea unor reguli, în special de calitatea și scopul introducerii lor. Ilustrațiile trebuie să fie diverse și relevante. Ele trebuie să reflecte realitatea perioadei istorice abordate și să fie compatibile cu subiectul discutat. De exemplu, dacă manualul tratează rolul femeii în societate, iar imaginile prezintă exclusiv bărbați, mesajul devine contradictoriu și valoarea textului scade considerabil[123].

Creșterea posibilităților tehnice de tipar a dus la creșterea numărului de ilustrații în manuale. În multe cazuri, elevii acordă mai multă atenție imaginilor decât textului. Ilustrațiile pot funcționa ca „puncte de intrare" în subiect: o imagine bine aleasă poate facilita înțelegerea mai rapid decât o pagină de text[124]. Prin urmare, ilustrațiile pot spori memorarea și dezvoltarea gândirii. Totuși, se pune legitim întrebarea: care este proporția optimă între text și ilustrație?

Nu există consens în această chestiune. Recomandările variază între 10% și 50%[125]. De regulă, ponderea imaginilor este mai mare în manualele pentru clasele mici și mai mică în cele pentru clasele mari. Unii autori propun pentru științele reale circa 26% imagini, iar pentru umanitare 12%; alții susțin că cele mai reușite manuale au 57% text și 43% imagini . Cert este că simpla creștere a numărului de imagini nu garantează creșterea calității. Formula trebuie aleasă în funcție de vârsta elevilor și realitățile școlii.

Selecția imaginilor trebuie realizată cu atenție, deoarece ilustrațiile pot produce impresii greșite, mistificări sau pot încălca norme educaționale. Conținutul imaginii nu trebuie să devieze de la mesajul manualului. Se pot

---

121 J. Mikk. *Some guidelines for illustrating textbooks*. Family and Textbooks. Tartu: 1995, p. 127-149.

122 J. Inokuchi. *On the textbook illustrations: the case of „Orbis pictus"*, 2000, XXIIth International Standing Conference for the History of Education, ISCHE, Alcalá de Henares, 6-9 Sept. 2000.

123 F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 32.

124 R.E. Mayer, J.K. Gallini. *When an illustration is worth ten thousand words? Journal of Educational Psychology* 82, 1990, p. 715-726.

125 J. Mikk. *Textbook: research and writing.* Frankfurt am Ma2000, p. 296-297.

distinge două categorii de imagini[126]: cele care cer informație și cele care oferă informație. În interiorul acestora pot fi diferențiate grupuri: imagini care demonstrează relevanța textului; imagini fără legătură directă cu textul; imagini care exemplifică consecutivitatea textului; imagini care completează textul cu informații noi[127]. Conform cerințelor contemporane, ilustrația trebuie să dezvolte ideile textului, nu doar să le repete.

Tipologia imaginilor este diversă, însă eficiența variază. Ilustrațiile pictoriale (portrete, fotografii) sunt, de regulă, mai ușor de înțeles decât ilustrațiile simbolice (abstracte)[128]. Imaginea trebuie să fie legată de ideea de bază a textului și, pentru eficiență maximă, să fie însoțită de legendă explicativă și, după caz, de sarcini didactice.

e. Tipuri de ilustrații: fotografii, desene, diagrame

În practică, diversitatea poate fi redusă la trei tipuri utilizate frecvent: fotografii, desene și diagrame[129].

Fotografiile pot face manualul atractiv, dar nu sunt întotdeauna obiective[130]. Sensul și intenția autorului imaginii trebuie analizate, deoarece cititorul poate interpreta diferit. Fotografia devine o sursă de argumentare și interpretare și trebuie selectată atent.

Desenele sunt adesea generale și mai puțin partizane, stimulând analiza și gândirea critică. Caricaturile sunt problematice: ele depind de contexte ideologice și pot necesita explicații suplimentare. Totuși, o caricatură însoțită de sarcini didactice bine formulate poate dezvolta gândirea critică. De aceea, se impune atenție maximă la selecție și la sarcinile complementare.

Diagramele includ scheme, tabele, grafice, hărți bazate pe date statistice. Ele permit analiza, comparația și urmărirea evoluțiilor, fiind utile pentru dezvoltarea competențelor analitice.

---

126 D.D. Zuev. *Škol'nyj učebnik*. Moskva: 1983, p. 117; E.B. Johnsen, *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 224-225.

127 H. Kukemelk. *The appeal of illustrations and other characteristics of textbooks*, *Family and Textbooks*. Tartu: 1995, p. 152.

128 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 225.

129 R. Seguin. *The elaboration of school textbooks. Methodological guide,* UNESCO. Paris: 1989, p. 38; A. Choppin, *Aspects of design,* H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 91.

130 M.A. Séférian. *Using photographs in foreign language teaching. Text and quality*. Oslo: 1995, p. 113.

f. Amplasarea și efectele psihologice ale imaginilor

Amplasarea imaginii în partea superioară a paginii este mai motivațională decât în partea de jos, deoarece trezește întrebări și activează curiozitatea. Unele observații sugerează și un efect al poziționării laterale: imagini cunoscute la stânga, imagini noi la dreapta, corespunzător modului uzual de parcurgere a paginii.

Portretele reflectă importanța atribuită personalităților istorice și permit analiza tipologiei actorilor prezentați (politicieni, militari, savanți, artiști; bărbați și femei; adulți și copii)[131]. Distanța și poziția persoanelor din imagini influențează percepția: figurile apropiate sunt percepute mai pozitiv și mai „familiare" decât cele îndepărtate. Contactul vizual și frontalitatea contribuie la recunoaștere și implicare.

Eficiența unei imagini depinde de calitatea grafică, mărime și culoare. O imagine mică, încărcată de detalii, are un efect minim. Imaginile color sunt, de regulă, mai atractive, dar și imaginile în două culori pot fi foarte eficiente dacă sunt bine realizate. Există studii privind efectele culorilor asupra percepției, care trebuie luate în considerare[132]. În plus, legenda și întrebările asociate pot crește semnificativ impactul unei imagini.

În concluzie, pentru asigurarea eficienței ilustrative, autorii și editorii trebuie să acorde o atenție deosebită selecției, elaborării și amplasării ilustrațiilor, astfel încât acestea să sprijine procesul de învățare, să stimuleze gândirea și să rămână în acord cu mesajul general al manualului.

În fine, atât textele, cât și ilustrațiile trebuie să respecte normele internaționale și naționale privind dreptul de autor (*copyright*). Autorii și editorii poartă responsabilitatea deplină pentru eventualele încălcări ale acestor norme[133].

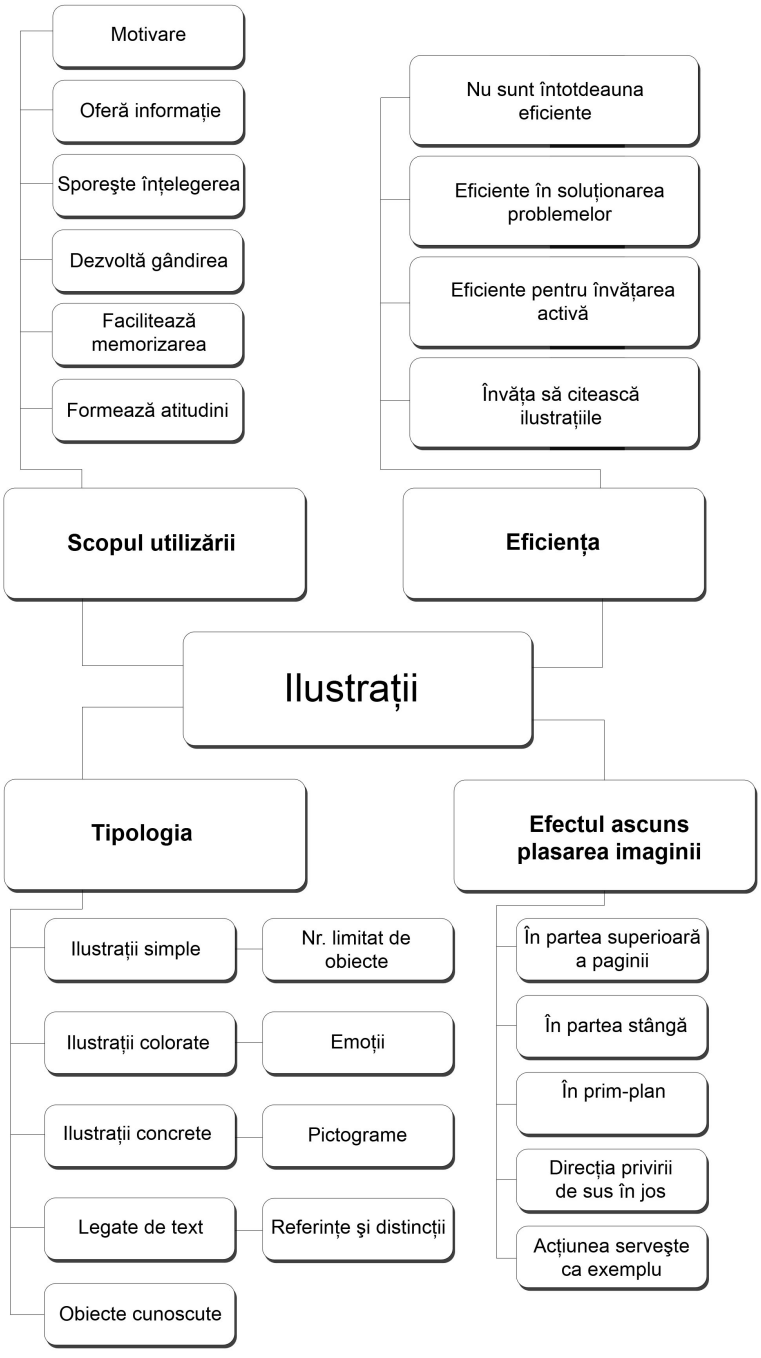
---

131 F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 32.

132 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 286.

133 *The Universal Convention on Copyright; The Berne Convention to protect artistic and literary works;* A.J. Loveridge, F. Cornelsen, L.J. Lewis, I. M. Terekhov (eds.). *Preparing a textbook manuscript. A guide for authors in developing countries*, UNESCO. Paris: 1970, p. 50.

Diagrama 1: Funcţiile, tipologia, eficiența și efectul ilustraţiilor[134]



134 J. Mikk. *Textbook: research and writing.* Frankfurt am Main: 2000, p. 305.

5.11. Calitatea aparatului metodic

Calitatea aparatului metodic reprezintă una dintre dimensiunile decisive ale unui manual, deoarece manualul nu este doar un suport informativ, ci un instrument de organizare a învățării. Pe baza acestui criteriu se poate stabili în ce măsură manualul stimulează motivația elevilor, cât de flexibile și diverse sunt sarcinile didactice și în ce măsură acestea contribuie la dezvoltarea competențelor intelectuale: aptitudini analitice, creativitate, gândire critică, capacitate de argumentare și deprinderi de lucru individual.

Aparatul metodic include ansamblul de întrebări, exerciții, sarcini de lucru, activități de consolidare, evaluare și autoevaluare, precum și elementele auxiliare de orientare (indicii, instrucțiuni, trimiteri la surse și materiale complementare). În mod funcțional, exercițiile didactice îndeplinesc două roluri principale. Pe de o parte, ele consolidează și fixează cunoștințele dobândite, contribuind la dezvoltarea capacităților intelectuale și la transferul cunoașterii în contexte noi. Pe de altă parte, ele au menirea de a evalua rezultatele și progresul elevilor, oferind profesorului și elevului repere privind nivelul de înțelegere și competențele dobândite.

Din această cauză, eficiența procesului instructiv-educativ este strâns legată de caracterul și complexitatea sarcinilor de consolidare, evaluare și autoevaluare. Analiza calității sarcinilor didactice permite aprecierea fezabilității manualului, adică măsura în care manualul este utilizabil, eficient și adaptat condițiilor reale ale predării și învățării.

a. Coerența dintre obiective și sarcini

Pentru a asigura motivația elevului, autorii manualelor trebuie să determine explicit obiectivele didactice încă din introducere sau prefață. Această precizare are rol orientativ: clarifică așteptările, stabilește finalitățile învățării și oferă un cadru de interpretare a sarcinilor didactice. În absența obiectivelor, sarcinile tind să devină fragmentare sau repetitive.

Sarcinile didactice trebuie să fie în concordanță cu obiectivele curriculare și să contribuie direct la atingerea acestora. În termeni metodologici, aceasta implică o proiectare coerentă a progresiei de învățare: sarcinile trebuie să urmărească dezvoltarea graduală a competențelor, nu doar acumularea de informație.

Secvențele didactice trebuie să aibă o programare atât liniară, cât și ramificată. Programarea liniară asigură continuitate și structură, iar programarea ramificată oferă posibilități de diferențiere și adaptare, permițând elevilor să abordeze subiectele prin sarcini variate și, uneori, alternative.

b. Caracterul sarcinilor: deschidere, relevanță, măsurabilitate

Sarcinile didactice trebuie să aibă un caracter deschis și să pornească de la experiența personală a copilului și a grupului. Această condiție nu exclude sarcinile de tip reproductiv (necesare uneori pentru fixare), dar presupune includerea unor activități care solicită interpretare, comparație, argumentare și aplicare.

Formularea sarcinilor trebuie să fie clară, realizabilă și măsurabilă. Sarcinile vagi („discută", „meditează", „gândește") fără indicatori de rezultat pot deveni ineficiente și dificil de evaluat. În schimb, sarcinile bine formulate precizează acțiunea așteptată, produsul final (răspuns, tabel, schemă, argument, prezentare) și criteriul minim de reușită.

Varietatea sarcinilor reprezintă o condiție importantă pentru menținerea interesului și pentru activarea mai multor forme de învățare. Sarcinile trebuie să promoveze abordări interactive: lucru în perechi, lucru în grup, dezbateri, analiză de surse, studii de caz, comparații, simulări, proiecte. În acest fel, manualul devine compatibil cu metodele moderne de predare.

c. Evitarea reproductivității și stimularea gândirii critice

Întrebările și sarcinile didactice trebuie să fie provocatoare, nu doar să indice elevului ce să facă sau să îi reamintească că trebuie să citească tema. O limitare frecventă a manualelor o constituie prezența excesivă a sarcinilor reproductive, care își găsesc răspunsul direct în text. În astfel de situații, elevul nu este stimulat să gândească, ci doar să identifice și să reproducă.

Din punct de vedere metodologic, probele de evaluare trebuie să depășească simpla verificare a memoriei și să introducă situații-problemă. Acestea din urmă fac manualul mai captivant și stimulează creativitatea, gândirea critică și analitică. Ele presupun interpretarea informației, formularea de ipoteze, argumentarea unei poziții sau compararea mai multor surse.

Se observă și o dimensiune pragmatică a plasării întrebărilor: întrebările de la finalul lecției sunt, de regulă, mai eficiente decât cele de la început, deoarece permit consolidarea și verificarea înțelegerii după parcurgerea textului. La fel, întrebările concrete sunt mai ușor de abordat decât cele generale, deoarece reduc ambiguitatea și clarifică sarcina intelectuală.

Pentru a asigura un impact cât mai larg, autorii trebuie să elaboreze sarcini didactice cu grade diferite de complexitate, care să permită diferențierea învățării și aplicarea tehnicilor interactive. Astfel, elevii cu niveluri diferite de pregătire pot fi angajați în același proces, dar la intensități și profunzimi diferite.

d. Corelația cu materia parcursă și extinderea învățării

Exercițiile didactice trebuie să se refere la materialul deja predat sau la cel care urmează a fi învățat, funcționând ca elemente de evocare, motivare și extindere. Sarcinile bine proiectate creează o legătură între cunoștințele anterioare și cele noi, asigurând continuitate și reducând fragmentarea.

Totodată, sarcinile trebuie să stimuleze lucrul individual. Manualul nu trebuie să fie eficient doar în clasă, ci și în regim de studiu autonom. Din acest motiv, sunt utile sarcinile care implică lectură suplimentară, căutare de informații, redactare de scurte texte, realizarea de scheme sau portofolii. În aceeași logică, sugestiile bibliografice și recomandările de resurse contribuie la dezvoltarea interesului și la aprofundarea cunoștințelor.

e. Ghidul profesorului ca extensie metodologică

În calitatea sa de supliment la manual, un suport deosebit de important în realizarea obiectivelor curriculare și a sarcinilor didactice îl constituie ghidul profesorului. Acesta poate transforma manualul dintr-un instrument relativ standardizat într-un instrument flexibil, adaptabil la realitățile clasei.

Ghidul pentru profesori ar trebui să ofere sugestii privind aplicarea manualului și privind asigurarea interacțiunii dintre manual, elev și profesor. De regulă, ghidul este destinat acomodării curriculumului și manualului la nevoile școlii: diferențierea sarcinilor, adaptarea activităților, evaluarea formativă, utilizarea surselor, planificarea lecțiilor.

În ansamblu, calitatea aparatului metodic se verifică prin funcționalitatea sa: dacă sarcinile sunt coerente cu obiectivele, dacă sunt variate și realizabile, dacă stimulează înțelegerea și nu doar memorarea, dacă susțin atât învățarea asistată, cât și învățarea autonomă. În această măsură, aparatul metodic devine unul dintre indicatorii cei mai direcți ai valorii educaționale reale a manualului.

f. Evaluarea, autoevaluarea și tipologia sarcinilor didactice

Evaluarea și autoevaluarea constituie componente esențiale ale aparatului metodic al manualului, deoarece ele transformă procesul de predare-învățare într-un demers reflexiv și orientat spre progres. Dacă informația și explicația reprezintă baza cognitivă a manualului, evaluarea reprezintă mecanismul prin care se verifică, se consolidează și se reconfigurează învățarea.

Calitatea unui manual poate fi apreciată și în funcție de modul în care acesta integrează evaluarea în structura lecțiilor, a capitolelor și a întregii lucrări.

Evaluarea – funcții și tipologie

În cadrul manualului, evaluarea îndeplinește mai multe funcții:

- **funcția formativă** – verificarea progresului pe parcursul învățării;
- **funcția sumativă** – aprecierea nivelului atins la finalul unei unități;
- **funcția reglatorie** – identificarea lacunelor și ajustarea procesului didactic;
- **funcția motivațională** – stimularea implicării elevului prin clarificarea așteptărilor.

Un manual bine structurat trebuie să includă atât evaluări intermediare (după fiecare lecție sau subcapitol), cât și evaluări sintetice (la final de capitol sau unitate). În absența unei astfel de structuri, procesul de învățare riscă să devină fragmentar și lipsit de *feedback* sistematic.

Din perspectivă metodologică, se disting mai multe tipuri de sarcini de evaluare:

1. **Sarcini reproductive** – verifică înțelegerea informației de bază (definiții, date, evenimente).
2. **Sarcini aplicative** – solicită utilizarea informației în contexte noi.
3. **Sarcini analitice** – presupun comparare, clasificare, identificarea cauzelor și consecințelor.
4. **Sarcini argumentative** – solicită formularea și susținerea unei opinii.
5. **Sarcini creative** – implică elaborarea unor produse originale (eseu, proiect, prezentare, scenariu etc.).

Un manual de calitate trebuie să includă o combinație echilibrată a acestor tipuri, evitând predominanța exclusivă a sarcinilor reproductive. Diversitatea tipologică este esențială pentru dezvoltarea competențelor complexe.

Autoevaluarea – dimensiunea reflexivă a învățării

Autoevaluarea reprezintă o dimensiune adesea insuficient exploatată în manualele tradiționale. Totuși, în paradigma educației centrate pe competențe, autoevaluarea devine un instrument fundamental de responsabilizare a elevului.

Manualul poate integra autoevaluarea prin:

- liste de verificare („știu/pot/înțeleg”);
- întrebări reflexive („ce am învățat?”, „ce mi s-a părut dificil?”);
- exerciții de comparare a răspunsului propriu cu un model orientativ;
- rubrici de tip portofoliu.

Autoevaluarea nu trebuie să fie formală, ci să sprijine dezvoltarea metacogniției – capacitatea elevului de a-și analiza propriul proces de învățare. În acest sens, manualul contribuie la formarea autonomiei intelectuale.

Tipologia sarcinilor didactice

Dincolo de clasificarea generală, analiza manualului trebuie să vizeze și structura internă a sarcinilor. Un aparat metodic coerent presupune:

- progresie de la simplu la complex;
- alternanță între sarcini individuale și de grup;
- integrarea sarcinilor interdisciplinare;
- includerea activităților de tip proiect sau studiu de caz.

Sarcinile pot fi:

- închise (cu răspuns unic);
- semi-deschise (cu mai multe variante posibile);
- deschise (cu soluții variabile, argumentabile).

În procesul de analiză a manualului, este important să se stabilească proporția dintre aceste tipuri și gradul lor de adecvare la nivelul clasei. Un manual exclusiv bazat pe sarcini închise limitează dezvoltarea gândirii critice, în timp ce un manual exclusiv bazat pe sarcini deschise poate crea dificultăți de evaluare și de gestionare didactică.

g. Sursele și exercițiile pe documente

În special în manualele de istorie, științe sociale și literatură, utilizarea surselor constituie un indicator major al calității metodologice. Sursele (documente istorice, texte literare, fragmente de discurs, statistici, imagini, hărți, mărturii etc.) permit elevului să intre în contact direct cu „materia primă" a disciplinei.

Exercițiile pe documente trebuie să îndeplinească mai multe condiții:

- să fie compatibile cu textul de bază;
- să fie contextualizate (autor, perioadă, situație);
- să fie însoțite de sarcini progresive;
- să evite interpretarea unilaterală.

Analiza utilizării surselor presupune examinarea:

- diversității tipologice (narative, iconografice, statistice);
- diversității temporale și spațiale;
- diversității sociale (autori de sex, vârstă și statut diferit);
- modului de formulare a întrebărilor asociate.

Un exercițiu pe document bine conceput nu solicită doar identificarea informației explicite, ci și:

- interpretarea intenției autorului;
- identificarea punctului de vedere;

- analiza limbajului utilizat;
- compararea cu alte surse.

În acest sens, sursele devin un instrument pentru dezvoltarea gândirii critice și pentru formarea competențelor analitice. Totodată, este important ca sursele să nu fie utilizate exclusiv ca elemente decorative sau ca simple „confirmări" ale textului autorului. Ele trebuie să aibă un rol activ, generând întrebări și deschideri interpretative.

h. Echilibrul între evaluare și învățare

Un manual eficient nu transformă evaluarea într-un mecanism de control excesiv, dar nici nu o minimizează. Proporția dintre conținut explicativ și sarcini trebuie să fie echilibrată. Prea multe exerciții pot supraîncărca elevul, iar prea puține pot reduce eficiența învățării.

Evaluarea trebuie să fie integrată organic în procesul de învățare, nu percepută ca un moment discordant sau punitiv. Din această perspectivă, analiza manualului trebuie să verifice dacă sarcinile contribuie la:

- consolidarea cunoștințelor;
- dezvoltarea competențelor;
- stimularea reflecției;
- motivarea elevului.

Calitatea evaluării și a aparatului metodic reflectă nivelul de modernitate pedagogică al manualului. Un manual contemporan trebuie să depășească paradigma acumulării de informație și să promoveze învățarea activă, reflexivă și orientată spre competențe.

Prin urmare, analiza acestui criteriu trebuie să vizeze nu doar existența sarcinilor, ci și:

- coerența lor internă;
- adecvarea la vârsta elevilor;
- diversitatea tipologică;
- potențialul lor formativ.

În această măsură, aparatul metodic devine expresia concretă a filozofiei educaționale care stă la baza manualului.

5.12. Criterii de analiză a unui manual școlar

I. Criterii formale

- Referințe bibliografice (denumirea manualului, numele autorilor și al editurii)
- Profesionalismul autorilor (studii, experiența științifică, didactică, de scriere a manualelor)

- Experienţa editurii (caracterul editurii, experienţa în editarea manualelor şcolare, reputaţia pe piaţă)
- Beneficiarii (nivelul educaţional, clasa)
- Ediţia manualului (1 sau 2, 3 etc.)
- Volumul şi greutatea
- Drepturile de autor, inclusiv *copyright*-ul materialului ilustrativ preluat
- Preţul
- Suplimentele la manual (ghidul profesorului, caietul elevului, atlas etc.)

II. Conceptul tematic al manualului

- Raţiunile autorilor de a scrie manualul (în prefaţa sau introducere)
- Adecvat cerinţelor şi obiectivelor curriculare
- Actualitatea şi noutatea informaţiei
- Promotor al valorilor democratice şi formator al cetăţeanului responsabil

III. Conţinutul manualului

- Conţinut adecvat subiectului
- Modul de selectare a conţinutului (în funcţie de programă, de motivaţia şi nivelul intelectual ale elevilor)
- Structura manualului (cuprins, ghid de folosire a manualului, introducere, conţinut, concluzii, bibliografie, indice, glosar, anexe)
- Titlurile capitolelor şi temelor (să fie relevante pentru subiectele expuse, să stimuleze învăţarea, să fie neutre, să nu fie discriminatorii)
- Textul narativ (contribuţia autorilor să corespundă obiectivelor educaţionale stabilite în curriculum, textul să fie în acord cu titlul temei, al capitolului, să fie corect ştiinţific, să fie imparţial, să abordeze problematic subiectele, să fie echilibrat şi adaptat vârstei elevilor, să relativizeze, să fie o continuitate a subiectelor anterioare şi să ofere deschideri pentru temele următoare)
- Tratarea pluralistă a subiectelor şi interpretarea comparativă a subiectelor controversate
- Multiperspectivitatea şi abordarea interculturală
- Argumentarea ideilor susţinute
- Compatibilitatea surselor (documente, imagini) cu textul de autor şi claritatea paratextului.
- Varietatea surselor ca formă, ca opinie, din punct de vedere

cronologic şi spaţial, ca emitent – statut social, sex, vârstă, grad de cultură
- Sursele nu trebuie să fie argumente de autoritate pentru textul de autor, ci să fie urmate de sarcini multiperspectivale
- Sursele să favorizeze gândirea critică şi reflexivă
- Funcţionalitatea manualului

II. Analiza cantitativă

Analiza spaţiului
- cât spațiu se acordă unei țări, regiuni etc.?
- cât spațiu se acordă fiecărui domeniu istoric: politică, economie, social, cultură, religie, mentalitate, cotidian, gender etc.
- cât spațiu se acordă unui subiect specific?
- cât spațiu este oferit pentru istoria popoarelor vecine şi a minorităților etnice în raport cu istoria majorității

Analiza frecvenţei
- frecvența cuvintelor familiare şi necunoscute
- frecvența numelor, anilor, datelor statistice, noțiunilor
- frecvența cuvintelor academice, dificile, lungi, a abrevierilor
- cât de des sunt amintite alte popoare, națiuni, etnii etc.

III. Analiza calitativă
- Conținut relevant şi adecvat realităților şi valorilor democratice
- Natura discursului predominant (informativ, normativ, impersonal)
- Forma expunerii (constatarea faptelor în raport cu explicații, păreri, comentarii, interpretări, teorii etc.)
- Acuratețea factologică (excluderea erorilor, stereotipurilor etc.)
- Abordări comparative, multiculturale şi multiperspectivale
- Abordarea problematică
- În ce mod este prezentată istoria popoarelor vecine şi a minorităților etnice: pozitiv, neutru sau negativ în contextul tematic abordat (politic, militar, economic, cultural, religios)?
- Relația dintre cultura universală, națională, locală şi cea a minorităților etnice
- Legătura între materia studiată în clasa anterioară şi sugestiile pentru clasa următoare
- Legătura cu alte obiecte şcolare (interdisciplinaritatea)

IV. Accesibilitatea lingvistică a manualului

- Corespunde vârstei elevilor/palierului de şcolaritate
- Construcţia logică a subiectelor şi trecerea de la un subiect la altul
- Coerenţa ideilor şi argumentarea lor (logic, lucid, argumentat, relevant pentru subiect)
- Motivaţia conţinutului (captivant, emotiv, interesant, variat, personal)
- Coeziunea textuală: corectitudinea expunerii ideilor, numărul ideilor într-un pasaj, trecerea la altă idee, forma expunerii (activ/pasiv sau afirmativ/negativ)
- Structura frazelor (prezentare simplă, scurtă, concretă, definirea noţiunilor)
- Mărimea frazelor (numărul de cuvinte, semne, cuvinte cunoscute/necunoscute etc.) şi complexitatea lor
- Gramatică, stil, sintaxă, vocabular
- Terminologie. Frecvenţa cuvintelor academice, dificile, lungi, a abrevierilor
- Sensul noţiunilor (pozitive, negative sau neutre)

V. Calitatea tehnică

- Format, volum (mărimea şi numărul total de pagini)
- Calitatea copertei (hârtie, carton, laminată, numărul de culori, imagini) şi durabilitatea ei
- Calitatea hârtiei manualului, numărul culorilor pe pagini
- Amplasarea informaţiei pe pagină: densitatea, numărul de coloane, caracterul literelor, mărimea lor
- Proporţia text-imagine: numărul ilustraţiilor pe o pagină, la un subiect, temă etc.
- Calitatea ilustraţiilor: mărime, amplasare (sus, jos, stânga, dreapta)
- Durabilitatea manualului

VI. Ilustrarea manualului/Conţinut/Sens/Eficienţă/Estetică

- Compatibilitatea ilustraţiilor cu textul
- Diversitatea ilustrativă: hărţi, foto, portret, documente, desene, tabele, diagrame
- Tipologia imaginilor: reale şi abstracte
- Semnificaţia imaginilor: distanţa imaginii şi numărul de persoane/obiecte reprezentate
- Legenda ilustraţiilor: prezenţă-lipsă; succintă-complicată

VII. Analiza didacticii manualului

- Determinarea explicită a obiectivelor didactice (în introducere, prefață)
- Programarea secvențelor didactice (lineară, ramificată)
- Varietatea şi formularea clară a sarcinilor/activităților
- Flexibilitatea metodelor didactice din perspectiva abordării interactive
- Caracterul deschis al sarcinilor (să pornească de la experiența personală a copilului/grupului)
- Situații-problemă şi studii de caz (exerciții de observație, cercetare, analiză etc.)
- Dezvoltarea aptitudinilor, creativității, gândirii critice şi analitice (analiză comparativă, situații-problemă)
- Fezabilitatea sarcinilor (realizabil)
- Cât de concrete, practice şi măsurabile sunt sarcinile didactice
- Complexitatea gradelor de evaluare (să fie diferite)
- Stimularea lucrului individual
- Prezența oportunităților de autoevaluare
- Sugestii bibliografice

***

Analiza criteriilor de evaluare a manualelor demonstrează caracterul complex şi multidimensional al acestui demers. Manualul şcolar nu poate fi apreciat printr-un singur indicator – nici prin corectitudinea ştiințifică, nici prin atractivitatea grafică, nici prin diversitatea sarcinilor didactice. Calitatea sa rezultă din interdependența mai multor componente, fiecare având o funcție distinctă, dar complementară.

Criteriile analizate – formale, conceptual-structurale, de conținut, lingvistice, grafice şi metodice – evidențiază faptul că manualul este simultan:

- un produs academic;
- un instrument pedagogic;
- un obiect editorial;
- un vehicul de valori;
- un instrument de politică educațională.

În plan formal, manualul trebuie să respecte standardele editoriale, juridice şi instituționale. În plan conceptual şi structural, el trebuie să reflecte coerent şi dinamic prevederile curriculare, evitând atât rigiditatea formalistă, cât şi improvizația. Structura logică, claritatea organizării interne şi echilibrul tematic sunt condiții ale relevanței sale.

În ceea ce privește conținutul, analiza a demonstrat că manualul trebuie să asigure corectitudine științifică, proporționalitate tematică și abordare pluralistă. Tratarea subiectelor controversate, reprezentarea echilibrată a grupurilor sociale și evitarea stereotipurilor constituie elemente fundamentale ale responsabilității academice și civice.

Calitatea lingvistică și accesibilitatea textului reprezintă un indicator al adecvării manualului la vârsta și competențele elevilor. Echilibrul dintre rigoarea terminologică și claritatea pedagogică determină eficiența reală a procesului de învățare. Limbajul trebuie să fie precis, coerent și motivant, fără a deveni nici simplist, nici excesiv de tehnic.

Designul și ilustrația completează dimensiunea cognitivă printr-o dimensiune vizuală și afectivă. Proporția dintre text și imagine, calitatea grafică, selecția și amplasarea ilustrațiilor influențează modul de percepție și interiorizare a informației. Ilustrația nu trebuie să fie decorativă, ci funcțională, integrată organic în mesajul educațional.

Calitatea aparatului metodic constituie poate cel mai direct indicator al modernității manualului. Sarcinile didactice, exercițiile de evaluare și autoevaluare, utilizarea surselor și situațiile-problemă transformă manualul dintr-un simplu suport informativ într-un instrument de formare a competențelor. Diversitatea tipologică a sarcinilor și orientarea lor spre gândire critică, analiză și reflecție definesc potențialul formativ al manualului.

Din perspectiva metodologică generală, se pot formula următoarele concluzii fundamentale:

1. **Evaluarea manualului trebuie să fie sistemică și integratoare**, având în vedere toate componentele sale, nu doar conținutul textual.
2. **Criteriile de analiză trebuie corelate cu obiectivele curriculare și cu principiile educației democratice**, evitând abordările fragmentare sau ideologizate.
3. **Niciun criteriu nu este suficient în mod izolat**; valoarea manualului rezultă din convergența și echilibrul dintre componentele sale.
4. **Analiza criterială trebuie să fie transparentă și replicabilă**, bazată pe indicatori clari și aplicabili în mod consecvent.
5. **Manualul este un produs contextual**, reflectând nivelul de dezvoltare științifică, pedagogică și instituțională al societății în care este elaborat.

Prin urmare, stabilirea și aplicarea unor criterii coerente de analiză constituie o condiție indispensabilă pentru îmbunătățirea calității manualelor și, implicit, pentru modernizarea sistemului educațional.

6. FACTORI CARE INFLUENŢEAZĂ „VIAŢA UNUI MANUAL”

Lumea manualelor este o lume inegală.
Philip G. Altbach, 1991

Conceptul de „viață a unui manual” depășește ideea strict editorială de elaborare și tipărire. Manualul școlar traversează un ciclu complex: concepere, elaborare, aprobare, producere, distribuire, utilizare, evaluare, revizuire și, în final, înlocuire. În fiecare etapă intervin factori instituționali, politici, economici și culturali care influențează atât conținutul, cât și durata de utilizare a manualului.

Astăzi, manualul este mai mult decât o carte: este un mediu didactic structurat, un instrument de politică educațională și un produs al pieței. El reflectă prioritățile societății, raporturile dintre stat și sectorul privat, nivelul de dezvoltare economică și gradul de stabilitate instituțională.

Elaborarea unui manual depinde de multiple condiții și constrângeri: materiale, tehnice, financiare și administrative. Pentru editori, manualul reprezintă un proiect investițional; pentru autorități, un instrument de reglementare curriculară; pentru profesori și elevi, un suport indispensabil al procesului didactic.

Decizia de a elabora un nou manual sau un nou set de manuale trebuie să se bazeze pe o evaluare realistă a necesităților: lipsa manualelor, învechirea celor existente, insuficiența ofertei calitative pe piață[135], costul ridicat al manualelor importate sau neadaptarea lor la curriculumul național, modificările curriculare sau ale programelor școlare etc.[136]

Pentru a răspunde acestor necesități, pot fi identificate mai multe soluții:

- elaborarea unor manuale noi;
- redactarea și actualizarea celor existente;
- traducerea și adaptarea manualelor din alte țări[137].

Manualul devine astfel parte integrantă a politicilor economice, sociale, culturale și educaționale, fiind influențat de orientările generale ale statului.

---

135 Dacă manualele existente sunt criticate, atunci trebuie elaborate altele, ținând cont de realitățile, necesitățile școlii și de criticile față de manualele anterioare.

136 R. Seguin. *The elaboration of school textbooks. Methodological guide*. UNESCO, Paris: 1989, p. 13.

137 *Ibidem*, p. 14.

6.1. Stabilitatea politică și continuitatea reformelor

Stabilitatea sau instabilitatea politică și economică influențează direct procesul editorial. Editurile trebuie să se adapteze constant la schimbările legislative, la modificările curriculare și la fluctuațiile bugetare. Intervențiile politice frecvente și revizuirile repetate ale curriculumului conduc, de regulă, la scăderea calității manualelor și la fragmentarea reformelor educaționale.

În absența continuității, manualele devin produse conjuncturale, adaptate unor priorități temporare. Prin urmare, stabilitatea și coerența reformelor educaționale reprezintă condiții esențiale pentru asigurarea calitativă a sistemului de materiale didactice.

Instituțiile statului care monitorizează asigurarea școlilor cu manuale trebuie să opereze pe baza unor criterii și cerințe clare, aplicabile tuturor actorilor implicați. O astfel de abordare stimulează elaborarea și distribuirea manualelor fără a genera blocaje administrative sau presiuni arbitrare.

6.2. Influența politică: intenționlă și funcțională

Influența politică în procesul de elaborare a manualelor nu este limitată la disciplinele socio-umaniste. Chiar și discipline considerate „neutre", precum alfabetizarea sau muzica, pot reflecta opțiuni valorice sau ideologice. De multe ori, această influență nu este percepută conștient nici de autori, nici de profesori.

Este necesară distincția între:

- **influența politică intenționlă** – intervenția directă și deliberată în conținut;
- **influența politică funcțională** – transmiterea implicită a unor valori sau perspective dominante.

Această formă latentă de influență poate fi subestimată, dar impactul său este semnificativ. Manualul reflectă inevitabil realitățile și raporturile de putere din societate. În mod ideal, analiza conținutului politic al manualului ar necesita o imagine completă a contextului social, însă o asemenea condiție este dificil de realizat[138].

6.3. Manualul ca produs educațional și comercial

Manualul îndeplinește funcții educaționale fundamentale: dezvoltarea capacităților de însușire, memorare și aplicare a cunoștințelor. Totodată, el este un produs de piață care trebuie să satisfacă cererea și să genereze profit pentru producători și distribuitori[139]. „Viața unui manual" este determinată de

[138] E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 69-70.

[139] G. Giordano. *Twentieth-century textbook wars. A history of advocacy and opposition*. Frankfurt am Main 2003, (Vezi capitolul 1 *Textbooks as products – the business era,* p. 1-28).

interacțiunea mai multor actori: instituții de stat, politicieni, editori, profesori, cercetători, elevi, părinți, societate civilă, comunitate locală, organizații internaționale, mass-media etc. (**Diagrama 2**).

Manualul este influențat de realitățile economice și politice, iar calitatea sa depinde de calitatea și responsabilitatea actorilor implicați în elaborare, aprobare, distribuire și evaluare[140]. În condițiile economiei de piață, manualul a devenit un produs industrial, iar competitivitatea sa depinde de:

- experiența și capacitatea investițională a editurii;
- raportul calitate-preț;
- capacitatea de cumpărare a beneficiarilor;
- Stabilitatea cadrului legislativ.

Manualul poate deveni o sursă de tensiuni între diferite categorii: profesori și elevi, profesori și părinți, autori și editori, editori și guvern etc.[141] De aceea, mecanismele de reglementare și transparență sunt esențiale.

Manualul școlar este implicat într-un circuit dinamic, fiind influențat de realitățile economice și politice[142]. Calitatea manualelor depinde și de un șir de factori care sunt parte a procesului de elaborare, selectare, aprobare și recomandare a unui manual pentru utilizare, distribuire, analiză etc.[143]. Astfel, calitatea unui manual depinde de calitatea și atitudinea oamenilor implicați în acest proces.

În prezent, editarea manualelor a devenit o afacere competitivă[144], ce necesită o anumită dirijare. Coordonarea competiției între edituri, de cele mai multe ori, este realizată de o instituție politică, care, de altfel, și stabilește regulile acestui proces. Astfel, instituțiile statului pot fi un factor destul de influent chiar și în cazul societăților democratice cu economie de piață, din moment ce cadrul legal privind aprobarea și recomandarea manualelor și conținutul curricular care trebuie să fie reflectat în manuale sunt instrumente prin care statul menține controlul asupra pieței manualelor[145]. Totodată, guvernul poate

140 M.W. Apple. *The culture and commerce of the textbook*, M.W. Apple, L.K. Christian-Smith (eds.). *The politics of the textbook*. London: 1991, p.28.

141 Vezi: *Special problems of low-income countries*, A.J. Loveridge, F. Cornelsen, L.J. Lewis, I.M. Terekhov (eds.). *Preparing a textbook manuscript. A guide for authors in developing countries.* UNESCO, Paris: 1970, p. 14-19.

142 M.W. Apple, L.K. Christian-Smith. *The politics of the textbook.* Routledge: 1991, p. 5.

143 T. Weinreich. *The educational textmarket: qualities and quantities. Text and Quality*. Oslo: 1995, p. 134.

144 G.P. de Bolt, *Consumers of Textbooks: Concerns from the Classroom*. J.G. Herlihy (ed.). *The textbook controversy: issue, aspects, perspectives.* Ablex Publishing Corporation: 1992, p. 138.

145 Vezi capitolul: Text, Authorities, and Market, E.B. Johnsen *et al. The texts of knowledge in pursuit of the good textbook.* Oslo: 2000.

să acorde subsidii atât pentru editarea, cât şi pentru procurarea de manuale, ceea ce, de asemenea, influenţează elaborarea, lansarea şi menţinerea unui manual în sistemul educaţional[146].

În societatea contemporană, manualul a căpătat o dimensiune internaţională ce priveşte schimbul de experienţă în domeniul elaborării, publicării, cercetării etc. În cazul în care manualul este editat în afara ţării, nu trebuie să înţelegem greşit că el promovează valorile altui stat[147]. Producerea manualelor în alte ţări presupune achitarea costurilor pentru aceste servicii, respectiv un export de valută naţională, efort care poate asigura însă o calitate mai înaltă decât ar putea fi realizată în interiorul ţării.

6.4. Autorităţile publice

Ministerul Educaţiei are responsabilitatea implementării politicii educaţionale în baza Constituţiei şi a cadrului legislativ. Practic, ministerul stabileşte regulile de elaborare, aprobare şi utilizare a manualelor, precum şi mecanismele de finanţare. În Republica Moldova, Colegiul Ministerului aprobă sau respinge manualele. Procedurile de aprobare diferă însă de la o ţară la alta. În Norvegia, Finlanda, Austria şi Japonia există sisteme de aprobare de stat; în Danemarca, Franţa, Marea Britanie, Olanda şi Suedia nu există un asemenea mecanism formal. În SUA, peste jumătate dintre state aplică norme de aprobare[148], iar în Germania acestea există la nivel de land. Această diversitate nu implică automat cenzură sau haos[149]. Principiile fundamentale sunt calitatea, conformitatea cu legislaţia şi coerenţa cu curriculumul.

Principiile de bază care stau la baza alegerii manualelor sunt calitatea lor, relaţia conţinutului cu legislaţia, curriculumul şi şcoala. Atât în SUA, cât şi în Austria, Germania, Norvegia, România şi alte state din Europa există, în cadrul instituţiilor de stat (guvern, Ministerul Educaţiei)

---

146 În cazul Ungariei, spre exemplu, a fost liberalizată piaţa manualelor, dar s-a păstrat mecanismul de aprobare şi de recomandare a manualelor de către minister. Totodată, în şcoală sunt admise şi manualele care nu au girul ministerului; astfel, alegerea manualului este la discreţia profesorilor. Editurile însă pot obţine credite pentru editarea manualelor, iar şcolile – pentru procurarea lor doar în cazul când acestea au fost aprobate de minister. Vezi: P. Szebenyi, *The approval of history textbooks in Hungary from the beginning of the 17th century till the present.* XXIIth International Standing Conference for the History Education, ISCHE, Alcalá de Henares, 6-9 September 2000, p. 11.

147 Ph.G. Altbach. *Textbooks: the international dimension. The politics of the textbook*. Routledge: 1991, p. 242.

148 *History textbooks: a standard and guide, American Textbook Council*, New York, American Textbook Council, 1994/95, 1994, p. 19; H. Tyson-Bernstein, *A conspiracy of good intentions. America's textbook fiasco,* Washington DC, 1988, p. 4-11.

149 E.B. Johnsen *et. al.* (eds.). *The text of knowledge. In pursuit of the good textbook.* Oslo: 1997, p. 273.

comitete de evaluare a manualelor școlare, ai căror membri sunt în primul rând experți în domeniu – profesori universitari și școlari, cercetători, dar nu în ultimul rând și părinți. Aceste comitete pot organiza discuții publice conform principiilor democratice, ca să implice cât mai multă lume pentru a evalua multilateral proiectele de manuale[150]. Deseori persoanele implicate în aceste comitete se confruntă cu un șir de probleme, cum ar fi timpul disponibil pentru a face o analiză detaliată sau traficul de influență, presiunile din partea persoanelor și instituțiilor interesate[151]. Până la urmă, toți acești factori negativi reduc calitatea și obiectivitatea deciziilor acestor comitete, dar problema lor principală vine chiar de la procedura și criteriile de selecție a membrilor unor asemenea comitete. Este foarte complicat să selectezi experți veritabili în fiecare domeniu și să fie și independenți. De aceea, procesul de evaluare și apreciere a manualelor școlare trebuie să fie mult mai vast și să implice mai mulți oameni interesați de calitatea produsului final. Comisiile respective trebuie să dispună de timp suficient pentru o evaluare calitativă a manualelor. Criteriile de bază ale activității unor asemenea comisii trebuie să fie independența, profesionalismul, obiectivitatea și transparența. Pentru asigurarea unei activități eficiente și luarea unor decizii obiective, aceste comitete, de comun acord cu Ministerul Educației, trebuie să stabilească din start prioritățile și necesitățile pentru fiecare nivel educațional și clasă; să determine caracteristicile unui manual și normele de elaborare aplicate în cazul acestuia; să asigure o procedură de evaluare și aprobare democratică, competitivă și transparentă[152]. În competențele și obligațiile unor asemenea comitete ar trebui să intre organizarea unor ateliere de lucru cu participarea editorilor și autorilor, în cadrul cărora să fie discutate criteriile și cerințele comune de elaborare și editare a manualelor școlare. Astfel, pentru a-și confirma autoritatea și responsabilitatea, comisiile de evaluare trebuie să fie instituționalizate și să activeze continuu, iar în componența lor să fie cooptați specialiști din diverse domenii. Pentru excluderea unor conflicte de interese, aceste persoane nu trebuie să fie implicate în scrierea manualelor. Pentru asigurarea unei activități eficiente, UNESCO recomandă ca aceste comitete să includă nu mai mult de 10-12 membri[153].

---

150 Nu acesta este cazul Republicii Moldova, unde, deși există o comisie de selecție, ea nu și-a exercitat niciodată posibilitățile democratice ca să implice și alte persoane în procesul de evaluare și apreciere a ofertelor de manuale.

151 În mod analog: în Republica Moldova, unde unii autori, editori și chiar funcționari ai ministerului nu au conștientizat corectitudinea și obiectivitatea principiului de concurență egală și corectă îndreptat spre beneficiul utilizatorilor de manuale.

152 R. Seguin. *The elaboration of school textbooks. Methodological guide,* UNESCO. Paris: 1989, p. 45.

153 *Ibidem*, p. 46.

6.5. Sisteme de selectare a manualelor

Astfel, putem evidenția **trei sisteme** de selectare a manualelor:[154]

1. *Centralizat*, când statul impune obligatoriu un singur manual la obiect și nu există nicio posibilitate de alegere, caracteristic, de regulă, pentru statele cu regim totalitar. Sistemul centralizat de aprobare a manualelor astăzi este foarte criticat, considerându-se că se asigură uniformitatea, dar nu și calitatea manualelor[155]. Totodată, sistemul respectiv încalcă normele societății democratice, intrând în contradicție cu principiul libertății cuvântului și al presei[156]. În Republica Moldova, fiecare disciplină de studiu din clasele gimnaziale dispune de un singur manual aprobat de Ministerul Educației[157];

2. *Consultativ*, când profesorii au dreptul să aleagă manualul pe care-l consideră mai bun din **mai multe oferte** de pe o listă aprobată sau recomandată de către Ministerul Educației sau de către instituțiile publice regionale. Acest proces trebuie să fie transparent și public, în caz contrar va ieși în vileag caracterul antidemocratic al sistemului de guvernare[158]. În România, de exemplu, Ministerul Educației și Cercetării aprobă anual și recomandă profesorilor mai multe oferte de manuale: pentru clasa a 9-a – 7 manuale de istorie, pentru clasa a 10-a – 5 manuale, pentru clasa a 11-a – 5 manuale.

3. *Libertatea deplină, când profesorul independent, fără a fi influențat de anumite factori, decide ce manual/manuale să folosească la obiectul său în anul academic curent, alegând dintre ofertele existente pe piață*. Profesorii cunosc cel mai bine necesitățile și realitățile școlii în care lucrează, având asigurată libertatea de a alege manualul potrivit; ei pot influența flexibilitatea pieței. Un exemplu în acest sens poate fi Franța, unde nu există un sistem „oficial" de aprobare a manualelor. Manualele sunt un produs comercial, o parte integrantă a economiei de piață, fără restricții din partea instituțiilor de stat; ghidul principal în elaborarea, alegerea și utilizarea unui manual fiind curriculumul național[159] și cunoașterea criteriilor de selectare[160].

---

154 E.B. Johnsen, *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 309-310.

155 F. Pingel. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision.* Hannover: 1999, p. 21.

156 J. van der Leeuw-Roord. *Učebniki istorii v Evrope. Čto takoe horošij učebnik istorii?* Evaldas Bakonis (ed.). Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 12.

157 În cazul claselor liceale Ministerul Educației a aprobat câte două manuale, oferind astfel profesorilor o opțiune minimă de selectare.

158 J. van der Leeuw-Roord. *Učebniki istorii v Evrope. Čto takoe horošij učebnik istorii?* E. Bakonis, (ed.), Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 12.

159 H. Bergeron. *School textbooks: books like any other?* H. Bourdillon, (ed.), History and social studies: methodologies of textbook analysis, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe. Strasbourg: 1992, p. 126-127.

160 Gh. Rudic. *Cum să alegi un manual. Tehnologia pedagogică modulară pentru*

6.6. Editorii

Editarea manualelor presupune în primul rând cooptarea unei echipe de autori, elaborarea concepției, producerea textului, selectarea și elaborarea surselor, a aparatului didactic și, în final, materializarea lor în baza cerințelor sistemului educațional, a curriculumului și experienței editurilor angajate în acest proces. Calitatea unei asemenea activități depinde de stabilitatea factorilor care determină politica educațională (situația politică, piața/marketing). Astfel, editorii au rolul de mediatori în procesul de realizare a obiectivelor educaționale prin participarea lor la elaborarea și asigurarea cu manuale și materiale didactice[161]. În rândurile editorilor trebuie să fie specialiști cu experiență în domeniul educației, al elaborării manualelor școlare, specialiști în lucrul curricular și care să poată acorda consultanță autorităților de stat privind publicarea sau chiar elaborarea unor norme de aprobare a surselor didactice.

În comparație cu autorii, editorii sunt meseriași sau ar trebui să fie, în ceea ce privește elaborarea concepției unui manual, designul, ilustrarea etc. Nu toți editorii dispun însă și de capacitatea de a elabora partea textuală a manualului. Din acest motiv apare necesitatea unui parteneriat între cei care scriu și cei care publică. O asociere care, la prima vedere, pare a fi pe cât de logică, pe atât de necesară, însă realitatea deseori ne indică multe aspecte mai puțin plăcute ale acestei colaborări. Șirul de probleme cu care se confruntă editorii în procesul de elaborare, redactare și publicare a unui manual este destul de variat. Cele mai acute însă decurg din relația autor-editor: presiunea termenului-limită, calitatea și volumul materialului, incompatibilitatea ilustrațiilor cu textul și sarcinile didactice etc. În unele cazuri, editorii sunt nevoiți nu numai să redacteze sau să corecteze, dar și să rescrie textul autorilor până la 90% din volum[162].

Acestea sunt doar unele aspecte ale divergențelor, ca să nu le mai amintesc și pe cele de ordin financiar, de la care practic pornesc toate neînțelegerile. Cheia acestora ar fi semnarea unor contracte și angajamente de muncă (prestare de servicii) reciproce, care ar garanta respectarea termenilor stabiliți și a angajamentelor asumate de părți. În Republica Moldova însă, graba, neștiința și chiar nedorința de a-și asuma anumite angajamente juridice și morale duc la evitarea formelor de parteneriat egal și sincer.

autoinstruire. Chișinău: 2000; M. Manea. *Cum alegem și cum folosim un manual de istorie*. În: M. Manea, E. Palade, N. Sasu. *Istorie. Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative*. București: 2006, p. 60-62.

161 E.B. Johnsen *et. al. The text of knowledge: in pursuit of the good textbook.* Oslo: 1997, p. 25.

162 E. Børre Johnsen *et. al. The text of knowledge: in pursuit of the good textbook.* Oslo: 1997, p. 256.

Problema de bază însă este de un rang mai înalt, deoarece nici Ministerul Educației din Republica Moldova[163] nu are o experiență în încheierea unor contracte cu editurile angajate în procesul de editare a manualelor, ceea ce deseori duce la irresponsabilitate de ambele părți. Este cunoscut faptul că unele edituri, câștigând concursul de editare a unor manuale încă în anul 2001, nici până astăzi nu și-au îndeplinit obligația de a le edita. Și atunci cine poartă vina, ministerul sau editura? Se pare că ambele părți poartă această vină, dar suferă, în primul rând, profesorii și elevii, care așteaptă de mulți ani aceste manuale. Lipsa de responsabilitate este în acest caz o problemă uriașă.

În fine, apare întrebarea: și-a stabilit oare vreun dintre editori anumite priorități astfel încât calitatea manualului să fie mai presus decât cantitatea și beneficiul public mai important decât cel privat? Cred că nu, pentru marea lor majoritate contează în primul rând afacerea, căci nu este secret că *editarea de manuale este mai degrabă o bună afacere decât un serviciu public*. Studiile arată că motivația principală a unui editor la publicarea manualelor este profitul considerabil[164]. În ziua de azi, această afacere s-a transformat într-o întreagă industrie[165]. Toate costurile calității și producerii manualului sunt incluse în prețul lui, pe care trebuie să-l achite beneficiarii. Acei editori care spun că nu au niciun venit de la editarea unui manual ascund adevărul; în caz contrar, care ar fi sensul acestei activități economice? Din aceste considerente, un rol aparte în aprecierea calității manualului trebuie acordat prețului. Prețul manualului trebuie să corespundă calității sale și realităților economice ale societății.

6.7. Autorii

Contribuția esențială la elaborarea unui manual revine autorilor, iar responsabilitatea intelectuală pentru conținutul acestuia le aparține în mod direct. Manualul este, în primul rând, un produs al gândirii și al competenței autorilor săi. Intenția fiecărui autor este, în mod firesc, de a realiza un manual de calitate; totuși, intenția nu garantează reușita. Diferența dintre un manual mediocru și unul valoros constă în capacitatea autorilor de a transforma cunoașterea științifică în conținut educațional accesibil, coerent și pedagogic eficient.

Se pune astfel întrebarea fundamentală: cine poate fi autorul unui manual?[166] Elaborarea unui manual presupune îndeplinirea simultană a mai

163 În formula actuală: Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova.

164 E.B. Johnsen, *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: 1993, p. 269.

165 I. Westbury, *Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling*. D. L. Elliott, A. Woodward (eds.). Textbooks and schooling in the United States, NSSE: 1990, p. 8. Pentru mai multă informație privind industria editării manualelor, a se consulta compartimentului doi al acestei lucrări.

166 Unul dintre criteriile de evaluare formală, după cum am menționat mai sus, presupune

multor condiții: o pregătire teoretică solidă în domeniul disciplinei, o experiență didactică relevantă și o înțelegere profundă a realităților școlii contemporane. Lipsa experienței pedagogice face dificilă adaptarea conținutului la nivelul și nevoile elevilor; lipsa fundamentării științifice afectează rigoarea informației.

În practică, este dificil ca o singură persoană să întrunească toate aceste competențe. Din acest motiv, elaborarea manualelor moderne se realizează, de regulă, în echipe multidisciplinare, formate din specialiști proveniți din medii diferite: cercetare, universitar, școlar și editorial. Pedagogii sunt indispensabili în aceste colective, deoarece ei cunosc direct nevoile și dificultățile elevilor și pot anticipa impactul real al conținutului asupra procesului de învățare[167].

O echipă de autori bine structurată ar trebui să includă, cel puțin, un specialist în disciplina respectivă, un cadru didactic cu experiență practică, un psiholog (pentru adecvarea la nivelul de dezvoltare al elevilor), un specialist în ilustrație sau design și un redactor de text, precum și consultanți și asistenți care să susțină procesul. În majoritatea țărilor, manualele sunt elaborate de echipe formate din 3 până la 8 autori, majoritatea fiind profesori școlari[168]. Totuși, lucrul în echipă presupune timp, resurse financiare și coordonare eficientă, elemente pe care editorii nu sunt întotdeauna dispuși să le asigure.

O problemă structurală este lipsa unei formări sistematice pentru autorii de manuale. Nu există, în general, cursuri universitare dedicate elaborării manualelor, iar metodele specifice de redactare a manualelor școlare nu sunt abordate în mod explicit în programele academice[169]. Aceasta ridică întrebarea privind procesul de profesionalizare a autorilor: unde și cum se formează acești specialiști? În lipsa unei formări instituționalizate, competența lor depinde de experiența individuală, autoformare și colaborare editorială.

Profesionalismul, creativitatea și autoritatea autorilor contează foarte mult în procesul de elaborare conceptuală și de scriere a unui manual. La fel de importantă este și autoritatea consultanților și editorilor, ca factori ce influențează modificarea structurii și a conținutului manualului. Astfel, parteneriatul și colaborarea deschisă între autori și editori sunt criterii care asigură calitatea produsului final. Deseori editorii caută să coopteze autori și consultanți cu autoritate, cu renume, în speranța de a obține din start o încredere mai mare a beneficiarilor față de calitatea manualului propus.

colectarea datelor despre autori privind educația generală și universitară, titlurile științifice și didactice, autoritatea în domeniu, experiența în activitatea didactică școlară etc.

167 J. Mikk. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Ma2000, p. 16.

168 În Republica Moldova, atestăm încă un șir de manuale cu un singur autor, de regulă din mediul universitar sau de cercetare științifică.

169 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* Oslo: 1993, p. 246.

Experiența arată că nu este atât de simplu să întrunești asemenea echipe de autori[170].

În țările din Occident marea majoritate a autorilor de manuale sunt profesori școlari[171]. Insuccesul manualelor scrise de autorii universitari din unele state occidentale a dus la excluderea lor din colectivele de autori. Această situație însă nu exclude totalmente posibilitatea unei colaborări între profesorii universitari și cei școlari, deoarece premisa fundamentală a oricărui manual este transformarea cunoștințelor științifice în educaționale. Întrebarea este: după care principii se conduc editurile în procesul de recrutare a autorilor? Sau după care criterii se formează un colectiv de autori? Nu cred că există anumite strategii, cel puțin în Moldova, după care să se conducă editurile în cooptarea autorilor unui manual. Interesantă ar fi însă realizarea unui studiu în acest domeniu, pentru a compara profesionalismul autorilor cu calitatea produsului lor – manualul. În această ordine de idei, constatăm că echipele de autori, în majoritate, sunt formate din bărbați. Este o statistică comună mai multor țări, iar Moldova nu este o excepție în acest sens. Situație de altfel foarte interesantă: „bărbații scriu, iar femeile citesc", cu atât mai mult cu cât în școli majoritatea dascălilor sunt femei[172].

Într-o societate democratică, participarea cetățenilor la procesele decizionale este un principiu fundamental. Valorile democratice nu sunt înnăscute, ci trebuie educate și cultivate. Manualele joacă un rol esențial în acest proces, iar autorii lor poartă o responsabilitate majoră în transmiterea acestor valori[173].

6.8. Profesorii școlari

Profesorii sunt actorii care transpun în practică obiectivele educaționale. Calitatea învățământului depinde în mod direct de profesionalismul, competența și atitudinea lor. Ei sunt cei care mediază relația dintre manual și elev, adaptând conținutul la contextul concret al clasei.

Profesorii cunosc cel mai bine realitățile școlii contemporane, nivelul de pregătire al elevilor și dificultățile întâmpinate în procesul de predare. Din acest motiv, implicarea lor în procesul de elaborare, selectare și distribuire a manualelor este esențială. Fără consultarea profesorilor, manualul riscă să devină un produs teoretic, deconectat de la realitatea didactică.

---

170 *History textbooks: a standard and guide, American Textbook Council*. New York: 1994/95, 1994, p. 21.

171 E.B. Johnsen. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: 1993, p. 247.

172 Funcționalitatea criteriului de gen în această situație este mai greu de asigurat.

173 J.A. Banks. *Education citizens in a multicultural society,* 1997, p. 1.

Profesorii trebuie să participe activ la proiectele de analiză și evaluare a manualelor. Pentru aceasta, este necesar ca ei să fie familiarizați cu cerințele unui manual de calitate și cu criteriile de apreciere și evaluare. Formarea continuă a profesorilor în domeniul evaluării manualelor poate contribui la profesionalizarea acestui proces și la creșterea calității selecției.

6.9. Elevii

Elevii reprezintă un factor fundamental în „viața unui manual", deși rolul lor este adesea subestimat. Ei sunt principalii beneficiari ai manualelor și, într-un sens economic, „clienții" finali ai sistemului editorial. Totuși, în majoritatea cazurilor, elevii nu sunt considerați parteneri deplini în procesul decizional.

Opinia elevilor este esențială, deoarece manualul li se adresează direct. Ei pot oferi *feedback* autentic privind accesibilitatea limbajului, relevanța exemplelor, atractivitatea designului și utilitatea sarcinilor didactice. În comparație cu ceilalți factori implicați, elevii dispun de puține instrumente formale de influență asupra procesului de aprobare a manualelor. Cu toate acestea, într-o societate democratică, vocea lor ar trebui să fie ascultată și integrată în procesul de evaluare.

Participarea elevilor la evaluarea manualelor poate contribui la creșterea responsabilității autorilor și editorilor și la adaptarea mai realistă a conținuturilor la nevoile reale ale beneficiarilor.

6.10. Părinții

Părinții constituie un alt factor relevant în sistemul educațional, interesul lor principal fiind calitatea instruirii și a materialelor didactice. Ei suportă o parte semnificativă a costurilor educaționale, inclusiv cheltuielile pentru manuale.

În multe situații, implicarea părinților se limitează la participarea formală în comitetele părintești, unde sunt discutate probleme administrative sau organizatorice. Această implicare este insuficientă în raport cu rolul lor potențial în formularea politicilor educaționale.

Într-o societate democratică, părinții ar trebui să fie implicați în procesele de consultare privind elaborarea și implementarea politicilor educaționale. Dialogul dintre autorități, școală și părinți poate contribui la consolidarea încrederii publice și la creșterea transparenței procesului de elaborare a manualelor.

6.11. Societatea civilă

Societatea civilă reprezintă un factor de echilibru și de monitorizare în „viața unui manual", mai ales în condițiile în care manualul este simultan

produs educațional, instrument de politică publică și obiect al pieței. În acest cadru, rolul societății civile nu este acela de a substitui instituțiile educaționale, ci de a contribui la transparența și responsabilizarea proceselor prin care manualele sunt elaborate, evaluate și utilizate.

În mod particular, societatea civilă poate acționa în trei direcții principale:

1. **monitorizarea proceselor publice** – urmărirea procedurilor de concurs, aprobare și achiziție, pentru a identifica posibile conflicte de interese, lipsa transparenței sau proceduri necompetitive;
2. **expertizarea și consultarea** – participarea la discuții publice privind conținuturile curriculare, manualele și standardele de calitate, inclusiv prin implicarea ONG-urilor specializate în educație, drepturile omului, combaterea discriminării, politici de memorie, egalitate de gen etc.;
3. **reprezentarea interesului public** – semnalarea problemelor legate de stereotipuri, prejudecăți, erori factologice, discurs discriminatoriu sau abordări ideologizate.

În societățile democratice, participarea cetățenilor la procesele de luare a deciziilor este un principiu fundamental. În cazul manualelor școlare, această participare se justifică nu doar prin interesul public față de educație, ci și prin faptul că manualul contribuie la formarea valorilor civice și a identităților colective. Prin urmare, consultările publice, dezbaterile tematice și mecanismele de *feedback* instituționalizat (audieri, grupuri consultative, platforme de evaluare) pot contribui la consolidarea calității manualelor și la reducerea tensiunilor sociale generate de interpretări controversate.

Totodată, impactul societății civile depinde de maturitatea instituțională a statului: dacă procedurile sunt opace și deciziile sunt luate exclusiv administrativ, intervenția societății civile se transformă fie într-o critică externă, fie într-o formă de presiune publică. În schimb, într-un cadru transparent, societatea civilă poate deveni un partener relevant în definirea standardelor și în consolidarea unei culturi a calității manualelor.

6.12. Mass-media

Mass-media constituie un factor cu influență majoră asupra percepției publice privind manualele. Manualul școlar, prin caracterul său public și prin legătura directă cu formarea copiilor, devine frecvent subiect de dezbatere mediatică. În anumite situații, presa poate contribui la îmbunătățirea calității manualelor prin semnalarea erorilor, a lipsei de rigoare, a conținuturilor

controversate sau a problemelor de procedură (selectare, finanțare, distribuție). În alte situații însă, mass-media poate amplifica tensiuni, transformând manualul într-un obiect de conflict politic sau identitar.

Din perspectivă analitică, influența mass-mediei se manifestă prin două funcții distincte:

1. **funcția de control public** – investigarea, informarea și clarificarea proceselor educaționale;
2. **funcția de construire a agendei publice** – stabilirea temelor considerate importante și a cadrului interpretativ al dezbaterii.

Aceste funcții pot fi constructive, dar pot deveni problematice atunci când manualul este tratat exclusiv ca „scandal" sau instrument de polarizare. În astfel de cazuri, evaluarea manualelor riscă să fie înlocuită de judecăți rapide, emoționale și partizane.

Mass-media influențează indirect și „viața" manualului prin presiunea asupra instituțiilor: ministere, comisii, edituri. Uneori, reacțiile publice generate mediatic pot determina retragerea, revizuirea sau blocarea unui manual, chiar și în absența unei evaluări academice complete. De aceea, este necesar ca instituțiile educaționale să mențină un echilibru: să fie receptive la semnalele societății, dar să nu înlocuiască expertiza metodologică prin reacții conjuncturale.

Un indicator al maturității instituționale este capacitatea de a gestiona criticile mediatic exprimate prin proceduri transparente: comisii de expertiză, rapoarte publice, justificări academice și comunicare clară cu publicul. În lipsa acestor mecanisme, manualul rămâne vulnerabil la presiuni episodice și la instrumentalizări.

6.13. Organizațiile internaționale

În contextul contemporan, manualul școlar a dobândit o dimensiune internațională, legată de schimbul de experiență, de standardele educaționale și de cooperarea în domeniul analizei manualelor. Organizațiile internaționale au influențat semnificativ evoluția conceptului de manual, promovând criterii de calitate, multiperspectivitate, combaterea stereotipurilor și educația pentru democrație.

Instituții precum UNESCO și Consiliul Europei (dar și alte rețele și centre specializate) au formulat recomandări și ghiduri privind elaborarea și revizuirea manualelor, mai ales în domeniile sensibile: istorie, educație civică, geografie, studii sociale. Aceste organisme au contribuit la instituționalizarea analizei manualelor ca domeniu de cercetare și practică educațională,

accentuând necesitatea abordărilor bazate pe drepturile omului, respectul diversității culturale și evitarea discursului discriminatoriu.

Impactul organizațiilor internaționale asupra manualelor se manifestă prin:

- **asistență tehnică și expertiză** – consultanță pentru reforme curriculare, elaborarea criteriilor de evaluare, formarea evaluatorilor;
- **proiecte regionale și transnaționale** – proiecte de revizuire a manualelor, schimb de bune practici, programe de cooperare;
- **standardizare și orientare normativă** – promovarea unor principii comune: pluralism, multiperspectivitate, educație pentru pace, combaterea stereotipurilor.

În același timp, trebuie precizat că editarea manualelor în afara țării nu presupune automat promovarea valorilor altui stat. Producerea manualelor în alte țări poate reflecta rațiuni economice și tehnice: calitate mai bună a tiparului, costuri eficiente, infrastructură editorială mai avansată. Totuși, aceasta implică transfer de resurse financiare (export de valută) și ridică întrebări privind dezvoltarea capacităților editoriale interne.

În cazul Republicii Moldova, organizațiile internaționale pot juca un rol important nu doar în furnizarea de expertiză, ci și în consolidarea unei culturi instituționale a calității manualelor: formarea evaluatorilor, promovarea transparenței, facilitarea cercetării comparative și integrarea standardelor educaționale europene.

***

Analiza factorilor care influențează „viața unui manual" evidențiază caracterul profund contextual al acestuia. Manualul nu este un produs autonom, nici un simplu instrument tehnic al predării, ci rezultatul interacțiunii complexe dintre instituții, actori sociali, constrângeri economice și orientări politice.

„Viața" unui manual începe înainte de redactarea propriu-zisă și continuă mult după distribuirea lui în școli. Ea este determinată de:

- necesitățile reale ale sistemului educațional;
- stabilitatea și coerența politicilor publice;
- capacitatea editorială și investițională;
- profesionalismul autorilor;
- competența și implicarea profesorilor;
- receptivitatea elevilor și a părinților;
- dinamica societății civile și a mass-mediei;
- influența și standardele promovate la nivel internațional.

Manualul reflectă nivelul de maturitate instituțională al societății care îl produce. Instabilitatea politică, schimbările frecvente ale curriculumului și lipsa unor proceduri transparente de selecție afectează calitatea manualelor și continuitatea reformelor educaționale. În schimb, stabilitatea normativă, profesionalismul comisiilor de evaluare și parteneriatul real între stat și sectorul editorial creează condiții favorabile pentru dezvoltarea unor manuale durabile și relevante.

De asemenea, analiza arată că manualul este simultan produs educațional și produs economic. În condițiile economiei de piață, competiția între edituri poate stimula calitatea, dar poate genera și tensiuni legate de profit, preț și accesibilitate. Echilibrul dintre interesul public și interesul comercial devine astfel un criteriu esențial al politicilor educaționale.

Un rol deosebit revine autorităților publice, care trebuie să asigure un cadru legal clar, proceduri transparente și criterii obiective de aprobare. Modelele de selecție – centralizat, consultativ sau bazat pe libertate deplină – reflectă raportul dintre controlul statului și autonomia profesională. În contextul unei societăți democratice, sistemele consultative și participative oferă un potențial mai mare pentru diversitate și adaptare la nevoile reale ale școlii.

Autorii, editorii și pedagogii reprezintă nucleul profesional al procesului de elaborare. Calitatea manualului depinde în mod direct de competența și responsabilitatea acestora, dar și de capacitatea lor de colaborare. Lipsa unei formări specifice pentru autorii de manuale și absența unor mecanisme contractuale clare pot genera vulnerabilități structurale.

Elevii și părinții, deși sunt beneficiarii direcți ai manualelor, rămân adesea marginalizați în procesul decizional. Într-o societate democratică, integrarea opiniilor lor în procesul de evaluare și selecție constituie o condiție a legitimității și a relevanței manualului.

Societatea civilă, mass-media și organizațiile internaționale contribuie la crearea unui cadru de monitorizare, standardizare și dezbatere publică. Ele pot consolida cultura calității și a transparenței, dar pot genera și presiuni conjuncturale dacă procesele instituționale nu sunt bine reglementate.

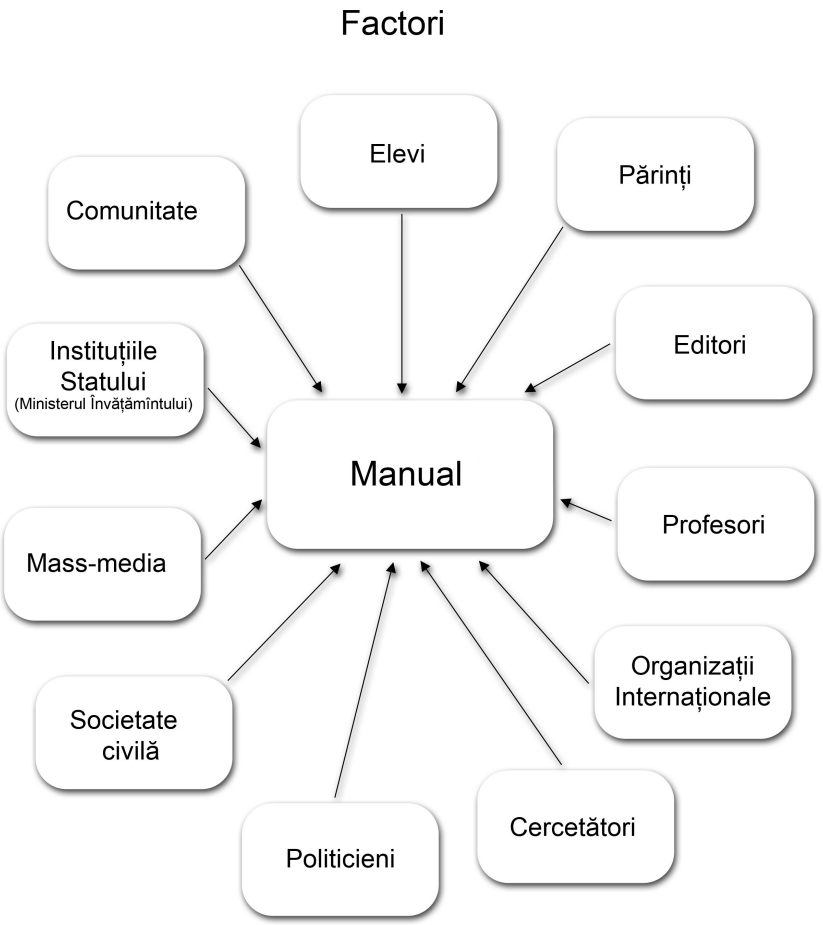
În ansamblu, se pot formula următoarele concluzii fundamentale:

1. **Manualul este un produs sistemic**, determinat de interacțiunea dintre factori politici, economici, instituționali și culturali.
2. **Calitatea manualului reflectă calitatea guvernanței educaționale**, a transparenței și a profesionalismului actorilor implicați.
3. **Stabilitatea și continuitatea reformelor educaționale sunt condiții esențiale pentru durabilitatea manualelor.**

4. **Echilibrul dintre interesul public și cel comercial este indispensabil pentru accesibilitate și calitate.**
5. **Participarea plurală a actorilor – autori, profesori, elevi, părinți, societate civilă – consolidează legitimitatea și relevanța manualului.**

În contextul Republicii Moldova, consolidarea cadrului instituțional privind elaborarea, aprobarea și monitorizarea manualelor reprezintă o condiție strategică pentru modernizarea sistemului educațional. „Viața unui manual" nu trebuie privită ca un episod editorial, ci ca un proces continuu de ajustare, evaluare și îmbunătățire, în acord cu evoluțiile societății și cu standardele educaționale contemporane.

Diagrama 2: Factori care influenţează „viaţa unui manual"



7. CARACTERISTICILE UNUI MANUAL REUȘIT

De mai bine de patru secole, manualul școlar reprezintă un instrument fundamental al educației formale. Totuși, nu a fost posibilă definirea unui „manual ideal" și nici stabilirea unei liste rigide de caracteristici universale care să garanteze perfecțiunea acestuia[174]. Diversitatea contextelor culturale, tradițiile pedagogice, dinamica curriculară și evoluțiile societății fac imposibilă standardizarea absolută a modelului de manual.

În acest sens, orice încercare de a impune un set fix de criterii normative ar limita creativitatea autorilor și editorilor, reducând flexibilitatea necesară adaptării la realitățile educaționale concrete. Prin urmare, pot fi formulate doar principii orientative și caracteristici structurale, care, integrate sistemic, conturează profilul unui manual reușit.

Un manual eficient nu se definește printr-o singură dimensiune (conținut, design, aparat metodic), ci prin coerența ansamblului: structură, relevanță curriculară, echilibru valoric, accesibilitate lingvistică, diversitate a surselor, funcționalitate metodologică și capacitate de motivare a învățării[175].

7.1. Manualul ca sinteză funcțională

Manualul modern nu mai este doar o sursă de informare. El este simultan:

- interpretare aplicată a curriculumului;
- instrument de organizare a procesului didactic;
- suport pentru activități și sarcini formative;
- ghid de predare-învățare;
- mediu de formare a competențelor;
- cadru pentru evaluare și autoevaluare;
- purtător de valori educaționale.

Reieșind din funcțiile pe care le îndeplinește (motivare, informare, sistematizare, coordonare, diferențiere, ghid de învățare, strategii de învățare, evaluare, valori educaționale), manualul, ca purtător de cunoștințe, influențează cel mai mult dezvoltarea intelectuală a elevilor. Calitatea manualului reflectă măsura în care aceste funcții sunt întrunite.

Astăzi, un manual școlar este nu doar o sursă de informare, ci o totalitate de elemente care asigură eficiența educativă: o sursă de sarcini și activități, o interpretare a curriculumului și o modalitate de realizare a lui în

[174] J. van der Leeuw-Roord. *Učebniki istorii v Evrope. Čto takoe horošij učebnik istorii?* E. Bakonis (ed.). Učebnik: deseať raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 8; R. Jörn, *Ideal'nyj učebnik.* E. Bakonis (ed.). Učebnik: deseať raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 31-51; V. Radkau. *Podgotovka učebnika v Germanii.* E. Bakonis (ed.). Učebnik: deseať raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 108-109.

[175] *Ibidem*, p. 28-29, „spisok harakteristik horošego učebnika".

practică, o reflectare și o prezentare a diferitelor subiecte, un instrument de învățare, un ghid de predare-învățare, un ghid de construire a gândirii, o cale multiplă de informare etc.[176].

În lumea informației și a noilor tehnologii informaționale, diversitatea surselor de informare nu trebuie să împiedice, ci să completeze conținutul și utilitatea manualului. Astăzi, când numărul și diversitatea imaginilor au crescut rapid, ilustrația are mai multe funcții în cadrul unui manual și prima dintre ele este de a-l face mai atractiv. În acest sens, autorii și editorii utilizează diverse metode pentru a face manualele lor cât mai atractive și interesante. Un manual contemporan trebuie să trezească curiozitatea și interesul elevilor față de subiectele abordate; să devină un ghid practic în procesul de învățare, să dezvolte gândirea critică, spiritul participativ și cetățenesc, să-i învețe pe elevi să se poată autoevalua[177] etc. Numai un manual accesibil poate facilita motivația elevului de a învăța. Astfel, prin relevanța lui, manualul este chemat, în primul rând, să-i motiveze pe elevi în procesul de învățare[178].

7.2. Manualul contemporan: motivație și competențe

Structura manualului, în general, și a fiecărei lecții, în special, trebuie să cuprindă diverse componente (text, imagini, hărți, tabele, exerciții, întrebări de evaluare și autoevaluare etc.). Lecțiile trebuie să conțină diverse situații problematice care vor stimula dezvoltarea gândirii critice și a creativității la elevi și, totodată, să dispună de material cu un grad diferit de complexitate, care să fie aplicat diferențiat pentru elevi cu diferite capacități și abilități. Pentru ca un manual să fie funcțional, el trebuie să fie însoțit de un ghid de folosire, de regulă amplasat în partea lui introductivă. Astfel, un manual reușit:

- trezește curiozitatea;
- stimulează interesul autentic față de subiect;
- dezvoltă gândirea critică;
- încurajează participarea activă;
- favorizează autonomia în învățare;
- oferă posibilități reale de autoevaluare.

Relevanța conținutului și accesibilitatea limbajului sunt condiții fundamentale ale motivației. Numai un manual care este inteligibil, echilibrat și bine structurat poate susține angajarea cognitivă a elevului.

---

176 M. Horsley. *Emerging institutions and pressing paradoxes. Reports from the virtual school and 'ecotone', the virtual and real classroom research on the nexus between printed and electronic publishing.* M. Horsley (ed.). The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends. Sydnei: 2001, p. 37.

177 Sarcinile didactice (întrebări, situații problematice etc.) sunt foarte importante pentru recapitulare, evaluare, dezvoltarea gândirii critice și analitice la elevi.

178 L. Vassilchmnko. *Students' self-rating: possibilities of its application in the study of information conditions of the learning process*. Family and Textbooks. Tartu: 1995, p. 75.

Structura fiecărei lecții trebuie să includă:

- text explicativ;
- surse și documente;
- imagini relevante;
- hărți, grafice sau tabele;
- sarcini problematizante;
- exerciții de evaluare și autoevaluare.

Diversitatea acestor componente facilitează dezvoltarea diferențiată a competențelor, adaptată nivelului și particularităților de vârstă ale elevilor.

7.3. Specificul manualului de istorie

În cazul manualelor de istorie[179], exigențele devin și mai complexe. Importantă este asigurarea unei echilibru în abordarea istoriei regionale, naționale, europene și mondiale și a unui echilibru între diverse aspecte istorice: politică, economie, social, cultură, religie. Astfel, trebuie să fie asigurat un conținut adecvat realităților contemporane, care să corespundă cerințelor curriculare. Manualul de istorie nu trebuie să ofere răspunsuri finale, ci să abordeze probleme pentru a stimula gândirea critică, dezvoltarea de cunoștințe, abilități și aptitudini. Manualul de istorie trebuie să încurajeze însușirea independentă a cunoștințelor, stimulând formarea deprinderilor și opiniilor personale, adică a competențelor. Manualul de istorie trebuie să includă fapte și evenimente adevărate prin prisma multiperspectivității și multiculturalismului, fără a evidenția anumite priorități și accente între „noi" și „alții". Fiecare element social, etnic, cultural și religios trebuie să-și găsească locul în manual. Manualul, evident, cu ajutorul profesorului, trebuie să asigure un dialog permanent cu elevii pentru a-i ajuta să conștientizeze și să-și realizeze obiectivele personale. Conținuturile și limbajul manualului trebuie să corespundă particularităților de vârstă ale elevilor. Atractivitatea manualului de istorie ține de dotarea lui cu surse suplimentare chemate să încurajeze și să faciliteze însușirea cunoștințelor noi. Pentru o mai bună cunoaștere a istoriei, manualul trebuie să conțină și un șir de studii de caz și teme suplimentare programului școlar. Manualul contemporan de istorie trebuie să cuprindă mai multe tipuri de lecții: de prezentare a evenimentelor, de aprofundare a cunoștințelor, de bilanț asupra unei epoci istorice, de evaluare a cunoștințelor etc. Astfel, manualul de istorie este una dintre cele mai importante căi de transmitere a rezultatelor muncii științifice în cultura și conștiința istorică a

[179] Spisok harakteristik horošego učebnika, J. van der Leeuw-Roord. *Učebniki istorii v Evrope. Čto takoe horošij učebnik istorii?* E. Bakonis (ed.), Učebnik: deseať raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 28-29.

societății[180]. Autorii însă nu trebuie să transforme manualul într-o paradă de cifre, ani și date statistice plictisitoare pentru elevi. În ziua de azi, manualele de istorie sunt concepute mai mult după principiul abordării tematice decât cronologice. Societatea contemporană este mult mai emoțională, iar abordarea unor fenomene în profunzime permite înțelegerea apariției și a evoluției lor. Astfel, manualele de istorie trebuie să asigure:

- un echilibru între istoria regională, națională, europeană și universală;
- proporționalitatea între dimensiunile politică, economică, socială, culturală și religioasă;
- abordarea multiperspectivală și multiculturală;
- evitarea dihotomiilor simplificatoare de tip „noi" versus „alții";
- tratarea problematică a subiectelor, nu oferirea de răspunsuri finale.

Manualul de istorie trebuie să stimuleze formarea competențelor istorice: analiza surselor, interpretarea critică, contextualizarea, compararea, formularea opiniilor argumentate. El nu trebuie să devină o acumulare mecanică de date, ani și statistici.

Abordarea tematică, în multe contexte contemporane, permite o înțelegere mai profundă a fenomenelor istorice decât simpla succesiune cronologică. În acest mod, manualul devine o punte între cercetarea științifică și conștiința istorică a societății .

7.4. Caracteristici fundamentale ale unui manual reușit

Lista de mai jos sintetizează trăsăturile unui manual eficient, formulate ca repere operaționale pentru autori, editori și evaluatori:

1. Titlul/subtitlurile
   - să stimuleze motivația pentru învățare
   - să fie neutre
   - să nu fie discriminatorii
   - să fie relevante în raport cu conținuturile lecției/capitolului
2. Textul de autor
   - să fie adecvat cerințelor și obiectivelor curriculare
   - să aibă o structură clară (cuprins, ghid de folosire a manualului, introducere, conținut, concluzii, bibliografie, anexe)
   - să fie în acord cu titlul
   - să conțină subiecte actuale și informație nouă
   - să fie echilibrat și multidimensional

[180] Rüsen Jörn. *Ideal'nyj učebnik.* Evaldas Bakonis (ed.). Učebnik: deseať raznich mnenij (Sbornik statej). Vilnus: 2000, p. 31.

- să abordeze problemele, nu să le rezolve (vezi sursele)
- să facă abordări comparative şi contrastive
- să fie imparțial (să prezinte diverse poziții istoriografice)
- să facă abordări multiperspectivale şi multiculturale
- să fie susținut de explicații suficiente
- să fie adaptat vârstei (ca număr de date, fapte, cifre, noțiuni, termeni etc.)
- să dispună de paratext formulat clar şi direcționat concret (vezi documentul nr. 2 sau **D3**)
- să aibă continuitate relativ cu conținuturile anterioare
- să ofere extindere pentru tema abordată şi deschideri spre temele care urmează

3. Termenii şi noțiunile

- să fie evidențiați în text şi/sau în glosar
- să fie urmați de explicații şi comentarii clare
- să fie adecvați vârstei elevilor/palierului de şcolaritate
- să aibă conotații pozitive sau neutre
- să fie în raport direct cu subiectul de bază
- să fie în cantitate rezonabilă (ca număr în propoziție, pasaj, pagină etc.)
- să se utilizeze sensul adevărat excluzând stereotipurile

4. Sursele

- să fie compatibile cu textul de autor (contextualizate)
- să fie variate – ca formă, ca opinie, din punct de vedere cronologic şi spațial, ca emitent (statut social, sex, vârstă, grad de cultură)
- să nu fie argumente de autoritate pentru textul de autor, ci să fie urmate de sarcini pluriperspectivale
- să favorizeze gândirea critică şi reflexivă
- să creeze context pentru discuții interesante

5. Format grafic

- manevrabil (format şi greutate)
- caractere adaptate vârstei
- policromie şi hârtie de calitate
- echilibrat ca grad de acoperire a paginii
- să conțină o varietate largă de ilustrații
- să conțină ilustrații clare care să motiveze şi să stimuleze procesul de învățare
- ilustrațiile să faciliteze discuțiile şi dezbaterile în clasă şi să fie un

punct de reper în soluționarea problemelor
- să respecte standardele de protecție a sănătății

6. Sarcinile didactice
- să pornească de la experiența personală a copilului/grupului
- să fie concrete și clar formulate
- să fie realizabile și măsurabile
- să aibă caracter deschis
- să fie variate
- să promoveze abordările interactive
- să fie gradate (grade diferite de complexitate)
- să stimuleze creativitatea, gândirea critică și motivația
- să ofere oportunități de autoevaluare și extindere
- să stimuleze lucrul individual și de grup
- să conțină sugestii bibliografice suplimentare

***

Nu există un manual perfect, dar există manuale reușite. Reușita lor nu derivă din conformarea rigidă la un set de reguli, ci din coerența internă, echilibrul funcțional și adecvarea contextuală.

Un manual de calitate:
- este relevant curricular;
- este echilibrat valoric;
- este accesibil lingvistic;
- este coerent structural;
- este stimulativ metodologic;
- este responsabil social.

Manualul reușit nu impune opinii, ci creează contexte de reflecție. Nu simplifică excesiv realitatea, dar nici nu o complică inutil. Nu oferă doar informație, ci și dezvoltă competențe.

În contextul Republicii Moldova, caracteristicile unui manual reușit trebuie să fie corelate cu obiectivul strategic al consolidării unei culturi educaționale democratice, pluraliste și orientate spre formarea competențelor pentru societatea contemporană.

Prin integrarea criteriilor, metodelor și căilor de analiză dezvoltate în capitolele precedente, prezentul capitol conturează profilul normativ-operațional al manualului de calitate. Acest profil nu este unul rigid, ci unul orientativ, menit să servească drept reper pentru elaborare, evaluare și îmbunătățire continuă.

CONCLUZII

Analiza realizată în prima parte a lucrării a urmărit construirea unui cadru metodologic coerent pentru înțelegerea și evaluarea manualelor școlare în contextul educațional contemporan. Demersul a evidențiat faptul că dificultățile întâlnite în elaborarea și utilizarea manualelor în Republica Moldova nu sunt exclusiv de ordin editorial sau tehnic, ci derivă dintr-o insuficientă sistematizare a principiilor, criteriilor și procedurilor de analiză.

Lipsa unei tradiții consolidate a evaluării manualelor, absența unor mecanisme instituționalizate eficiente de *feedback* și insuficiența articulării dintre curriculum, manual și practică didactică au contribuit la apariția unor manuale inegale sub aspect conceptual, lingvistic și metodologic. Criticile frecvente – manuale prea dificile sau, dimpotrivă, simplificate excesiv; neadaptate vârstei elevilor; insuficient corelate cu obiectivele curriculare; lipsite de atractivitate sau de coerență structurală – reflectă, în fond, nevoia unui cadru metodologic integrat[181].

Prin urmare, prima parte a lucrării a propus o abordare sistemică a analizei manualelor, structurată pe mai multe niveluri complementare:

- clarificarea funcțiilor manualului în sistemul educațional;
- identificarea așteptărilor actorilor implicați;
- definirea căilor de analiză (testare, chestionare, expertizare, cercetare);
- delimitarea metodelor cantitative și calitative;
- operaționalizarea criteriilor formale, conceptuale, lingvistice, metodice și grafice;
- analizarea factorilor politici, instituționali și economici care influențează „viața unui manual";
- conturarea caracteristicilor unui manual reușit.

Acest ansamblu nu reprezintă un model rigid sau prescriptiv, ci un cadru de referință orientativ, menit să susțină profesionalizarea procesului de elaborare și evaluare a manualelor. În mod esențial, concluzia care se desprinde este că manualul școlar trebuie analizat ca un produs sistemic, rezultat al interacțiunii dintre curriculum, autor, editor, profesor, elev și contextul socio-politic.

În același timp, experiența acumulată demonstrează că nu există manuale ideale, dar există manuale mai bine fundamentate metodologic și

181 L. Urve. *How to evaluate the quality of language textbooks and ascertain their suitability for practical learning. Problems of textbook effectivity*, Tartu Ülikooli Toimetised. Tartu: 1991, p. 28.

manuale insuficient articulate conceptual. Diferența dintre acestea nu este întâmplătoare, ci rezultă din gradul de coerență internă, din rigoarea aplicării criteriilor și din existența unui mecanism real de evaluare și revizuire.

Pentru a depăși nivelul criticii generale și pentru a evita evaluările impresioniste, este necesară aplicarea concretă a criteriilor și metodelor formulate. Doar prin analiză sistematică, bazată pe instrumente clare, pot fi identificate punctele forte și vulnerabilitățile reale ale unui manual.

Tendința firească a editorilor este să ridice calitatea conținutului și a designului. În mod ideal, editorii împreună cu colectivele de autori trebuie să stabilească concepția, conținutul, nivelul și designul unui manual. În continuare ei trebuie să urmărească utilizarea lui în practică, să creeze o rețea de difuzare, dar și una de analiză a impactului educațional. Este necesară o legătură directă cu beneficiarii pentru a urmări utilitatea și calitatea manualului și, ca urmare, perspectiva îmbunătățirii lui. Utilizatorii (profesorii, elevii) pot trimite editorilor sugestiile lor privind calitatea manualelor. Însă care este participarea reală și care este efectul acestei participări? Sunt oare luate în considerare părerile și sugestiile trimise în adresa autorilor? De aceea se cere crearea unui asemenea sistem complex, prin intermediul căruia să se realizeze un *feedback* real și obiectiv. Ministerul Educației, institutele de cercetare și, în egală măsură, editurile și chiar autorii în mod individual pot iniția studii și analize ale manualelor. Pentru a se aprecia obiectiv calitatea manualelor, trebuie cooptați specialiști din diverse domenii, profesori școlari, psihologi, designeri, lingviști, cercetători în domeniu etc. Activitatea unor asemenea grupuri de experți (comisii de evaluare) trebuie să fie susținută de stat în cadrul unor institute sau centre de cercetare continuă[182]. Editorii ar trebui să țină cont de părerile profesorilor și de rezultatele acestor studii. Doar prin intermediul unui proces de mediere între autori, editori și utilizatori este posibilă eliminarea erorilor și ridicarea calității manualului. Manualul școlar trebui să fie un exemplu de parteneriat și consens.

Având clar definite scopul și obiectivele analizei, termenii și capacitățile, putem selecta ușor căile, criteriile, respectiv metodele și tehnicile pentru a alcătui o grilă[183] sau un ghid de evaluare[184]. La finele lucrării este anexată o listă de criterii de analiză a manualelor școlare, care pot sta la baza unui chestionar

182 De regulă, comisiile de evaluare sunt create spontan și ocazional, ceea ce se răsfrânge asupra calității și obiectivismului muncii lor.

183 *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding,* UNESCO. Paris: 1949, p. 81-82; Y. Oppel. *L'analyse des manuels scolaires. Elaboration d'une grille descriptive*. Neuchâtel: 1976.

184 *History textbooks: a standard and guide,* American Textbook Council. New York: 1994-95 edition, 1994.

sau a unei grile de evaluare. Trebuie doar să ținem cont de faptul că fiecare cale de analiză își are metodologia sa specifică de realizare.

Din această perspectivă, prima parte a lucrării își asumă rolul de fundament teoretico-metodologic. Ea definește instrumentarul conceptual și operațional necesar pentru o evaluare riguroasă și transparentă.

Partea a II-a a lucrării reprezintă aplicarea practică a acestui cadru. Studiile de caz incluse în continuare au rolul de a demonstra:

- modul concret de utilizare a criteriilor formulate;
- funcționalitatea metodelor cantitative și calitative în analiza conținutului;
- relevanța abordării multiperspectivale în evaluarea temelor sensibile;
- relația dintre discurs, selecția surselor și mesajul educațional transmis;
- impactul structurii, limbajului și aparatului metodic asupra formării competențelor.

Astfel, trecerea la partea aplicativă nu constituie o schimbare de direcție, ci o etapă necesară de validare a cadrului teoretic elaborat. Dacă prima parte a construit arhitectura metodologică, partea a doua va demonstra valabilitatea acesteia în analiza unor manuale și teme concrete din manualele de istorie.

În acest mod, lucrarea urmărește nu doar descrierea unor principii generale, ci și demonstrarea aplicabilității lor practice. Numai prin îmbinarea reflecției teoretice cu analiza empirică poate fi consolidată o cultură a evaluării manualelor în Republica Moldova, capabilă să susțină modernizarea durabilă a sistemului educațional.

PARTEA II. STUDII DE CAZ

CURRICULUMUL NAŢIONAL ŞI MANUALELE DE ISTORIE DIN REPUBLICA MOLDOVA: REALIZĂRI ŞI PERSPECTIVE

Studiu de caz: ciclul liceal *Istoria românilor* (clasele X – XII)[185]

Manualul şcolar reprezintă o realitate pe larg discutată în societatea contemporană, fiindcă este un element indispensabil în procesul de instruire şi educaţie, acceptat în toate instituţiile de învăţământ preuniversitar. El trebuie să răspundă, prin conţinutul şi volumul său, cerinţelor de bază ale procesului de predare–învăţare. Pentru o mai bună concepere a manualelor este nevoie de o cooperare între autori, editori şi beneficiari (elevi, profesori şi părinţi), deoarece conţinutul, volumul şi forma manualului trebuie să rezulte din realitatea şi din posibilităţile societăţii contemporane.

Manualul de istorie nu trebuie să fie o sursă exclusiv informativă, ci şi una de analiză, el trebuie să conţină o diversitate de surse şi izvoare istorice însoţite de sarcini. Manualul de istorie trebuie să contribuie real la formarea şi educarea cetăţenilor.

În anul 2002, practic s-a finalizat etapa de elaborare şi editare, în baza currriculumului naţional, a primei generaţii de manuale şcolare autohtone de istorie pentru toate nivelurile (primar – clasele I-IV, gimnazial – clasele V-IX şi liceal – clasele X-XII).

Evaluarea manualelor şcolare este un demers firesc, ce stă la baza criteriilor de selectare şi apreciere a unui sau altui manual. Astfel, considerăm strict necesară iniţierea unui proces de evaluare şi analiză complexă atât a curriculumului naţional, cât şi a manualelor şcolare de istorie publicate în ultimii ani, pentru a stabili părţile pozitive şi negative ale acestora. Lucru ce ar duce la evidenţierea unor recomandări utile pentru ediţiile ulterioare ale manualelor şi la modernizarea curriculumului. Această analiză însă trebuie să pornească de la anumite principii, criterii, metode şi tehnici de analiză,

[185] S. Musteaţă, „Curriculumul Naţional şi Manualele de Istorie din Republica Moldova: Realizări şi Perspective. Studiu de caz: ciclul liceal Istoria Românilor (clasele X – XII)" [National Curriculum History textbook from the Republic of Moldova: Results and Perspectives. Case study: History of Romanians High School (10^{th} – 12^{th} grades)], *Didactica Pro. Revista de Teorie şi Practică Educaţională*, Chişinău, nr. 3 (13), 2002, 65-69. ISSN 1221-6984.

care încă nu sunt dezvoltate în Republica Moldova. Cu regret, trebuie să recunoaștem că aici cercetarea și analiza manualelor este un domeniu încă puțin exploarat.

Practica internațională, în special cea europeană, ne demonstrează actualitatea și importanța unor asemenea studii analitice. Cu siguranță, cea mai bogată experiență în acest domeniu este cea a Institutului „Georg Eckert" din Braunschweig, Germania, ai cărui colaboratori sunt dispuși să-i susțină real pe specialiștii de la noi în elaborarea unui concept de analiză a manualelor școlare de istorie din Republica Moldova, bazat pe o tratare științifică, analitico-comparativă, meditată și obiectivă.

Acest articol este conceput ca o primă analiză comparativă a manualelor de istorie a românilor din cadrul ciclului liceal (clasele a X-a – a XII-a) care au fost publicate pe parcursul ultimului an de studiu[186] și în baza cărora au fost elaborate testele pentru examenul de bacalaureat. Faptul că am fost membru al comisiei[187] de selecție a ofertelor de manuale de istorie a românilor pentru clasele X-XII și că, totodată, am participat, pe parcursul ultimelor patru luni (2002), la un șir de întâlniri cu profesorii de istorie din județele Soroca, Bălți, Orhei, Tighina îmi permite să fac o apreciere analitică a acestor manuale.

Astfel, în continuare voi prezenta unele aspecte preliminare, mai mult cu caracter tehnico-practic, cu privire la manualele editate în baza curriculumului[188] și unele observații parvenite din partea profesorilor de istorie din republică.

Confruntând cuprinsul și textul manualelor cu curriculumul național, putem constata că ele corespund conținutului recomandat, la fel și volumul de ore planificat atât pentru ciclul real, cât și umanist. În plus, ele au trecut două etape de analiză și recenzare înainte a fi aprobate spre editare, în urma cărora membrii comisiei au înaintat editurilor și autorilor un șir de recomandări, care au contribuit la ridicarea nivelului și calității lor.

Începând cu anul 2002, pentru prima dată au fost incluse în circuit manualele autohtone de istorie a românilor pentru clasele X-XII. În continuare vom face o scurtă analiză a manualelor intrate în circuitul școlar, angajându-ne să realizăm un studiu analitic de perspectivă, care va cuprinde o analiză detaliată a curriculumului și a manualelor școlare de istorie din Republica

186 Anul de studii 2001-2002.

187 Ordin nr. 06 din 09.01.2001 al Ministrului Educației și Științei al Republicii Moldova privind constituirea Comisiilor de evaluare a ofertelor în cadrul *Concursului manualelor pentru învățământul* liceal.

188 Istoria românilor, Curriculum național, Programe pentru învățământul liceal, Științe socio-umane, Chișinău, 1999, p. 13-45; Istoria românilor și istoria universală, Curriculum național, Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal, Științe socio-umane, Chișinău, 2000, p. 7-44.

Moldova. Deseori, pentru a analiza, evalua și recomanda îmbunătățirea calității conținutului manualelor este necesară critica lor, dar o critică pertinentă o putem lansa numai după implementarea lor în școală cel puțin un an-doi.

Executarea tehnică a manualelor este relativ bună, bazându-se pe concepții reușite de repartizare și combinare a textului, imaginilor, hărților, tabelelor, sarcinilor chiar și în cazul executării într-o singură culoare.

CLASA a X-a

Conform prevederilor concursului, au fost selectate din numărul total de oferte doar două manuale, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățământului ca manuale de bază la *istoria românilor* pentru clasa a X-a[189]. Existența celor două manuale de alternativă este binevenită, deoarece profesorii au libertatea și posibilitatea de a alege sau de a le folosi pe ambele în paralel.

Textul din aceste două manuale este expus utilizându-se un limbaj de specialitate accesibil, ce corespunde nivelului de pregătire și particularităților de vârstă ale elevilor.

Ambele manuale includ, referitor la profilul umanist, lecții de sinteză menționate în curriculum cu asterisc, informații suplimentare, documente, sarcini și teme speciale de autoevaluare, care sunt menite pentru studierea mai aprofundată a acestei discipline.

I. *Istoria românilor. Epoca veche și medievală*, Demir Dragnev, Gheorghe Postică, Chișinău, Civitas, 2001[190].

Temele prezentate sunt expuse într-o formă generalizatoare și problematizată, în contextul istoriei universale, cu respectarea adevărului istoric și a valorilor naționale. Autorii expun diverse opinii istoriografice în problemele discutabile, ceea ce le oferă elevilor posibilitatea să cunoască mai bine aceste subiecte și să-și expună propria atitudine. Materialul de bază este integrat organic cu cel documentar, cu imaginile, cronologia și vocabularul. Sunt folosite reușit hărțile amplasate la începutul temelor.

---

189 Astfel, câștigătoare ale concursului sunt:

I. *Istoria românilor. Epoca veche și medievală*, Demir Dragnev, Gheorghe Postică, Chișinău, Civitas, 2001;

II. *Istoria românilor. Epoca antică și cea medievală,* Pavel Parasca, Ion Negrei, Gheorghe Gonța, Galina Gavriliță, Maia Dobzeu, Chișinău, Știința, 2002.

190 Manualul de istorie a românilor pentru clasa a X-a (Dragnev, Postică) este unul deosebit, foarte bine structurat, clar și accesibil tuturor, textele de lecție fiind însoțite de scheme, hărți, puncte de reper, cronologie, surse etc.; tema *Etnogeneza românilor* este expusă într-o formă de excepție; unica recomandare este ca în perspectivă acest manual să fie color (Gh. Donos, Soroca).

Autorii au urmărit expunerea logică a temelor, reieșind din cerințele curriculare, iar fiecare temă, la rândul ei, este împărțită în subiecte ce urmăresc expunerea evolutivă a fenomenelor, ceea ce îi ajută foarte mult pe elevi și profesori să înțeleagă diversitatea și particularitățile evenimentelor și proceselor istorice din perioada antică și medievală.

Materialul ilustrativ este variat și completează textul de bază. Textul lecțiilor este însoțit de hărți, documente, tabele, portrete ale personalităților celebre, studii de caz etc., elemente care completează materialul descriptiv și care vin ca un supliment extrem de necesar pentru însușirea subiectelor discutate. În comparație cu alte manuale și oferte, autorii au actualizat hărțile arheologice și au prezentat diverse materiale arheologice, unele dintre ele inedite pentru auditoriul școlar, aceasta conferă manualului respectiv o notă de originalitate.

Din recomandările noastre pentru acest manual (menționate și de către profesorii de istorie):

- portretele personalităților istorice să fie însoțite de anii de viață și de scurte date biografice;
- studiile de caz se cer a fi mai detaliate și desfășurate, cu date mai bogate și să fie diversificate întrebările care le însoțesc;
- diversificarea tematicii și conținutului lecțiilor de sinteză;
- pentru o mai bună informare, în cazul utilizării unor citate, de indicat numele autorilor, lucrarea, anul și locul editării;
- la compartimentul *Migratorii medievali și impactul lor asupra românilor* să se atragă o atenție mai mare asupra impactului migratorilor exercitat asupra culturii materiale a autohtonilor, deoarece în actualaediție s-a realizat practic doar o succintă prezentare, fără a se arăta impactul.

II. *Istoria românilor. Epoca antică și cea medievală,* Pavel Parasca, Ion Negrei, Gheorghe Gonța, Galina Gavriliță, Maia Dobzeu, Chișinău, Știința, 2002

Autorii au realizat reușit partea metodică, incluzând la sfârșitul fiecărui capitol lecții de sinteză și evaluare cu diferiți itemi, pentru testarea cunoștințelor și a capacității de lucru ale elevilor, iar la finele manualului este prevăzută o evaluare finală.

La textul lecțiilor de bază sunt anexate un șir de părți complementare: evocarea temei, dicționar, izvoare istorice, hărți, imagini, informații suplimentare, sarcini de lucru la text și izvoare, etc., componente care oferă

elevilor posibilitatea să analizeze critic anumite momente și evenimente istorice și să-și expună propria opinie. Sarcinile au un grad diferit de complexitate și sunt prezente atât în cadrul textului de bază, cât și la finele temei.

Din recomandările comisiei rămân actuale pentru acest manual următoarele momente, menționate ca fiind importante și de către profesorii de istorie:

- de explicat noțiunile de preistorie și de protoistorie;
- de inclus pe harta de la pag. 8 denumirile așezărilor din cadrul culturilor preistorice și nu doar identificarea lor prin simboluri;
- de completat harta de la pagina 16 cu așezări geto-dace din spațiul pruto-nistrean, de exemplu: Rudi, Saharna, Butuceni, Hansca, Cartal-Orlovca etc.;
- de completat harta de la pagina 30 cu așezări cunoscute din această perioada din spațiul pruto-nistrean: Budești, Bălțata, Ruseni, Dănceni, Hansca, Pohorniceni, Lucașeuca, Butuceni etc. Totodată, de exclus denumirea Lipnic și de inclus Valul lui Traian de Sus și așezarea romană de la Cartal-Orlovca.

CLASA a XI-a

Conform condițiilor concursului, au fost selectate din numărul total de oferte doar două manuale, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățământului ca manuale de bază la obiectul *istoria românilor* pentru clasa a XI-a[191].

I. *Istoria românilor. Epoca modernă*, Nicolae Chicuș, Nicolae Cibotaru, Gheorghe Gonța, Ion Negrei, Chișinău, Știința, 2001

Coroborând conținutul manualului cu prevederile curriculumului și recomandările comisiei, putem concluziona că autorii și editura au ținut cont de acestea. Textul manualului este prezentat relativ bine din punct de vedere conceptual. Materialul ilustrativ este variat, completând textul de bază și, în mare parte, este bine structurat pe paginile manualului.

[191] Câștigătoare ale concursului sunt:
I. *Istoria românilor. Epoca modernă*, Nicolae Chicuș, Nicolae Cibotaru, Gheorghe Gonța, Ion Negrei, Chișinău, Știința, 2001;
Cea de-a două ofertă selectată de comisie a fost cea propusă de Editura Cartdidact, însă până în prezent nu a fost prezentată varianta finală pentru recenzie. Între timp, oferta Editurii Civitas, respinsă inițial de comisie, dar recomandată ca opțională, a fost finalizată și publicată și, practic, oferă acea alternativă pentru manualul recomandat de către Ministerul Învățământului.

Sugestii:

- în perspectivă, autorii ar trebui să țină cont de faptul că elevii claselor a XI-a au un potențial mult mai avansat decât cei din clasele VII-VIII, prin urmare atât posibilitățile, cât și cerințele trebuie să fie mai avansate. Sugerăm, pentru ediția următoare, includerea în partea întâi a unor subiecte care ar prezenta o analiză istoriografică a principalelor probleme și publicații ale perioadei studiate, precum și sursele (izvoarele) de studiere a acesteia[192]. Cu atât mai mult că lipsesc nume și lucrări importante din perioada modernă – Kogălniceanu, Alecsandri et al., sau nume și lucrări reprezentative din perioada contemporană, de exemplu istoricii moderniști ieșeni et al.;
- studiile de caz se cer a fi mai detaliate și desfășurate, cu date istorice mai bogate și exacte;
- propunem includerea la fiecare temă a compartimentelor Dicționar istoric și Cronologie.

II. *Istoria românilor. Epoca modernă*, Demir Dragnev, Ion Varta, Chișinău, Civitas, 2001

Acest manual a participat la concursul pentru editarea manualelor din ciclul liceal organizat de către Ministerul Învățământului al Republicii Moldova în anul 2001, însă nu a întrunit numărul necesar de puncte pentru a fi recomandat spre publicare, sugestia finală a comisiei fiind de a-l îmbunătăți și edita ca o manual opțional independent. Autorii au ținut cont, în mare parte, de observațiile și recomandările comisiei, reușind să prezinte o varianta finală care corespunde conținutului recomandat de Curriculum, precum și volumului de ore planificat atât pentru ciclul real, cât și pentru cel umanist. Autorii manualului au elaborat un concept reușit de repartizare rațională a subiectelor pe paragrafe, incluzând lecții de sinteză, studii de caz și aparatul metodic necesar unui asemenea manual.

Manualul include în partea întâi, după cum prevede și Curriculumul național, subiectele: *Societatea românească între medieval și modern (mijlocul sec. al XVII-lea - mijl. sec. al XVIII-lea)*, *Geneza societății românești moderne*

[192] Spre exemplu, colecțiile de documente și izvoare contemporane epocii moderne: Cornelia Bodea, *1848 la români. O istorie în date și mărturii,* București, 1982; Ion Varta, *Revoluția de la 1848 în Țările Române*. Documente inedite din arhivele rusești, Chișinău, 1998; *Documente privind unirea principatelor,* București, 1963; *Diplomația europeană și mișcarea memorandistă 1892-1896*, București, 1995 etc.

etc., lucru foarte important pentru tratarea și înțelegerea corectă a perioadei moderne. Totodată, autorii au inclus și o problemă actuală a cercetării istorice, cronologia perioadei, moment ce nu se întâlnește în alte manuale, însă care este necesar și binevenit pentru elevii claselor a XI-a.

Textul prezentat este expus într-un limbaj profesional și accesibil, ce corespunde nivelului de pregătire a elevilor din clasele a XI-a de liceu. Unele teme insuficient cercetate în literatura de specialitate au fost prezentate de autori pe baza izvoarelor istorice, de ex. aspecte din istoria raialelor turcești și a Transnistriei, situația din Principate în perioada războaielor ruso-turce, precum și momente privind cultura, arta și spiritualitatea românilor din epoca modernă.

Totodată, autorii nu impun propriile viziuni asupra unor probleme istoriografice, ci le permit elevilor să selecteze acele opinii care le par mai bine argumentate. În acest scop autorii au expus în conținutul manualului diverse viziuni controversate pentru ca elevii să-și poată argumenta opinia aleasă.

O realizare reușită a autorilor este utilizarea metodei comparative în expunerea istoriei naționale din epoca modernă. Evenimentele istorice sunt prezentate de pe poziții general-umane, istoria românilor fiind tratată ca parte componentă a istoriei europene și universale.

Conținutul temelor se îmbină cu materialul suplimentar: informații, documente, biografii, imagini, opinii, vocabular, în care autorii expun informație istorică complementară. Materialul ilustrativ este variat, având o valoare cognitivă deosebită și completează suficient textul de bază. Destul de reușit este expus materialul cartografic la începutul fiecărei teme și chiar pe copertă, ceea ce va contribui real la însușirea subiectelor prezentate.

Sugestii:

- credem că ar fi utilă atât pentru profesori, cât și pentru elevi introducerea, fie în partea introductivă, fie în prima temă, a unei analize succinte a subiectelor – *izvoarele și istoriografia perioadei*, nominalizînd cele mai importante culegeri de izvoare, autori, lucrări și curente istoriografice;
- de inclus în tema *Economie și societate* mai multe date exacte despre agricultură, viticultură, creșterea vitelor, piscicultură, apicultură, deoarece materialul este prezentat într-o formă modestă, de ex. vânatul este doar menționat ca una din ocupații.

CLASA a XII-a

În baza condițiilor concursului au fost selectate din numărul total de oferte doar două, considerate a fi de alternativă și recomandate de Ministerul Învățământului ca manuale de bază la obiectul *Istoria românilor* pentru clasa a XII-a[193].

I. *Istoria românilor. Epoca contemporană*, Nicolae Enciu, Chișinău, Civitas, 2001

Autorul a elucidat toate aspectele din Curriculum prevăzute la fiecare temă (capitol), care au fost împărțite proporțional în paragrafe sau aliniate speciale, ținând cont de vârsta și nivelul de pregătire a elevilor. În manual au fost incluse un șir de materiale inedite referitoare la istoria postbelică a RSSM și a Republicii Moldova. Astfel, elevii vor putea obține informații importante referitoare la istoria națională din perioada contemporană.

La textul lecțiilor de bază sunt anexate un șir de opinii și aprecieri ale unor oameni de știință și politicieni, iar unele eseuri istoriografice expun păreri diverse asupra anumitor probleme: lucru care creează posibilitatea ca elevii să analizeze critic anumite momente și evenimente istorice și să-și exprime propria opinie. Conținutul lecțiilor se integrează organic cu materialul documentar, imaginile, tabelele, diagramele, cronologia, vocabular, datele statistice, studiile de caz și însărcinările. Materialul ilustrativ este variat și completează reușit textul de bază.

Aparatul metodic este variat și bogat, incluzând întrebări, autoevaluări, concluzii de reținut, grile, comentarii de documente, teste de evaluare la fiecare capitol și teste de evaluare finală.

Sugestii:

- pentru activitatea suplimentară şi independentă să se includă în lista însărcinărilor scrierea unor eseuri, referate etc.;
- de inclus în conținutul lecției de sinteză *Drepturile omului şi rolul societății civile în Republica Moldova* mai multe date despre sectorul asociativ de tineret, de care sunt foarte interesați mulți elevi, şi de reactualizat datele privind numărul[194] şi diversitatea domeniilor în care activează ONG-urile.

[193] Astfel, câștigătoare ale concursului sunt:
I. *Istoria românilor. Epoca contemporană*, Nicolae Enciu, Chișinău, Civitas, 2001;
II. *Istoria românilor. Epoca contemporană*, Ioan Scurtu, Ion Șișcanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, Chișinău, Prut Internațional, 2001.

[194] Spre ex. la data de 6 iunie 2002, erau înregistrate la Ministerul de Justiție al Republicii Moldova deja 2244 de organizații neguvernamentale.

II. *Istoria românilor. Epoca contemporană*, Ioan Scurtu, Ion Şişcanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, Chişinău, Prut Internaţional, 2001

Textul manualului este prezentat la un nivel lingvistic şi stilistic înalt, precum şi materialul ilustrativ, care este variat, completează 0textul de bază şi, în mare parte, este bine structurat pe paginile manualului.

Sugestii

- considerăm oportun de inclus un compartiment special privind *Relaţiile România - Republica Moldova*;
- propunem o documentare mai bună la capitolul Politica externă a Republicii Moldova şi colaborarea cu instituţiile internaţionale, precum şi lansarea în republică a programelor UNICEF, UNESCO, UNDP, TACIS.
- Conţinutul lecţiei de sinteză *Drepturile omului şi rolul societăţii civile* este documentat insuficient, unele organizaţii menţionate de autori astăzi nu mai există sau nu sunt cele mai reuşite exemple. Sugerăm să folosească drept exemplu activitatea Consiliului Naţional al Tineretului din Moldova, organizaţie-umbrelă ce întruneşte 44 de asociaţii de tineret din Moldova şi consilii judeţene de tineret, fiind şi membru-candidat al Forumului European de Tineret, sau activitatea altor organizaţii neguvernamentale viabile şi cunoscute prin activitatea lor.

Observaţii şi recomandări finale

În Republica Moldova nu există o unitate şi o continuitate a învăţământului istoric. Din aceste considerente, pentru implementarea curriculumului este necesară, în primul rând, trecerea de la manualele informative la cele formative, pentru a-i învăţa pe elevi să gândească critic şi în spirit analitic, transformând manualul contemporan de istorie în unul creativ.

Pentru o mai bună înţelegere şi apreciere a manualelor liceale de istorie a românilor, adresăm autorilor şi editorilor următoarele sugestii parvenite atât din partea subsemnatului, cât şi de la profesori de istorie din diferite şcoli şi licee ale republicii, în perspectiva unei eventuale reeditări:

- în unele cazuri nu există o legătură între curriculum şi conţinutul manualelor, aceasta ar însemna nu doar libertatea autorilor la selectarea subiectelor în limita celor 25%, ci şi necesitatea evaluării şi revederii curriculumului care conţine un şir de carenţe;

- vorbind de domeniile istoriei, profesorii au menționat faptul că atât curriculumul, cât și manualele conțin mai multe evenimente cu caracter politic, militar, economic, foarte puține din domeniul culturii, artei, religiei și practic nimic despre modul de viață (istoria vieții private), mentalitatea din epocile studiate;
- în manualele din ciclul liceal să fie prezentate subiecte ce țin de istoria și cultura popoarelor balcanice, în special despre aromâni, istroromâni, meglenoromâni;
- de inclus în partea introductivă a manualelor compartimentul *Cum să folosim manualul*[195], care i-ar iniția pe elevi în structura și posibilitățile oferite de manual la studierea istoriei românilor;
- unii profesori au menționat aspectul voluminos al manualelor în comparație cu numărul de ore acordat acestor obiecte. Autorii și editorii au explicat acest lucru prin fondurile modeste de carte ale bibliotecilor din mediul rural, în comparație cu cele din centrele județene și capitală, manualul venind să compenseze această lipsă și oferind posibilitatea de a selecta materialul și volumul necesar pentru fiecare lecție. În această ordine de idei, autorii ar trebui să țină cont și de diversitatea capacităților și abilităților elevilor, pentru a exclude discriminarea și încălcarea drepturilor elevilor de la sat. Astfel, caracterul voluminos al manualelor este temporar, iar în perspectivă se preconizează reducerea lui, transformând manualul de istorie în unul de meditație;
- de inclus în aparatul metodic teste de evaluare la fiecare capitol și teste de evaluare finală, utilizând o gamă tipologică mai largă și itemi de grad diferit, deoarece testele de evaluare, în paralel cu alte însărcinări pe care le aplică profesorul la lecții, au scopul de a ajuta elevul să se autoevalueze și să-și asigure performanța;
- aparatul metodic, întrebările de evaluare de la finele temei să fie mai clare și diversificate, deoarece în unele cazuri ele se repetă sau nu coincid cu subiectul discutat;
- în scopul apropierii elevului de obiect și manual, sugerăm ca, la capitolul însărcinări, autoevaluare și evaluare, întrebările să fie adresate direct elevului și nu la plural. Spre ex., Examinează, Analizează și nu Studiați sau Analizați;

[195] Din cele șase manuale prezentate, doar unul (*Istoria românilor. Epoca contemporană*, Ioan Scurtu, Ion Șișcanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, Chișinău, Prut Internațional, 2001) conține această componentă.

- ținând cont de faptul că examenul de bacalaureat presupune o atitudine şi o analiză proprie a evenimentelor istorice, pentru o mai bună pregătire a elevilor şi un suport real profesorilor, sugerăm autorilor să completeze manualele la final cu o listă bibliografică actualizată;
- manualele să conțină date inedite din cadrul arheologiei, monumentelor, istoriei locale, istoriei orale etc. şi să nu se repete dintr-un manual în altul, de la o ediție la alta aceleaşi fapte, unele din ele fiind chiar depăşite;
- în majoritatea cazurilor s-a menționat abuzul de date cronologice, sugerându-se selectarea celor mai importante date din istoria națională, excluzând matematizarea istoriei, deoarece este mult mai important modul de a interpreta evenimentul, decât doar reținerea maşinală a anului desfăşurării lui;
- necesitatea hărților: cu prezentarea lor în cadrul temelor studiate, hărți generale pe coperta manualelor sau anexarea unor hărți pliante;
- de elaborat materialele didactice complementare manualelor de istorie (ghidul profesorului, caietul elevului, atlase, crestomații);
- în special pentru liceele şi clasele cu profil umanist, sunt necesare unele culegeri de texte şi documente istorice şi cărți de lectură, precum şi recomandarea unei liste de literatură artistică apropiată subiectelor studiate. Necesitatea unui volum de teste de evaluare tematică pentru fiecare clasă;
- în glosarele (vocabular sau dicționar istoric) de nume şi noțiuni să fie dată transcripția cuvintelor străine pentru a le putea citi, pronunța şi însuşi corect;
- ținând cont de posibilitățile şi de capacitățile elevilor, să se propună un sistem de evaluare diferențiat pe diferite niveluri (inițial, mediu, superior);
- pentru aparatul metodic al manualelor sunt necesare mai multe însărcinări de analiză care formează atitudinea şi cultura istorică a elevilor;
- urgentarea traducerii manualelor de istorie pentru şcolile alolingve, care susțin cursul de istorie a românilor şi au nevoie de noile manuale;
- am vrea să mai menționăm o problema actuală atât pentru editori,

cât şi pentru autorii de manuale: problema dreptului de autor (copyright) la folosirea imaginilor din lucrări şi ediții ce nu le aparțin. Pentru evitarea încălcărilor autorii şi editurile trebuie să respecte acest drept[196].

În final, putem afirma cu siguranță că prima serie de manuale de istorie a românilor pentru ciclul liceal a fost realizată pe baza currculumului național la istorie pentru acest nivel, autorii și editorii au ținut cont de metodologia predării cursului de istorie și de psihologia vârstelor, reușind să realizeze obiectivele generale și transdisciplinare și să reflecte obiectiv valorile naționale și general-umane. Apariția acestor manuale va duce la creșterea calității învățământului istoric în Republica Moldova, deoarece ele sunt, în general, niște manuale accesibile, la realizarea cărora s-a ținut cont de tratarea obiectivă a evenimentelor istorice, raportul dintre informația textuală și vizuală, executarea tehnică și valoarea estetică etc. Neimplicarea politicului, evaluarea și redactarea lor ar asigura școala noastră cu unele dintre cele mai reușite manuale din Europa.

[196] Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova, *Condiții generale ale concursului pentru editarea manualelor din ciclul liceal*, punctul 3: Autorul și editura vor respecta legislația în vigoare privind dreptul de autor.

PREDAREA ISTORIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA. ÎNTRE REFORMĂ ȘI ANTIREFORMĂ[197]

În contextul transformărilor socio-politice și culturale din anii 1987-'89, în Republica Moldova se pun bazele scrierii unei noi istorii naționale, o istorie care urma să recupereze din trecut acele subiecte interzise în perioada totalitarismului sovietic și care oferea basarabenilor trecutul ce le definește adevăratele repere identitare. Astfel, este conceput un vast proiect de reformă a învățământului istoric în contextul căreia a demarat procesul de elaborare a programelor de studiu la istorie și a manualelor de istorie pentru toate nivelurile învățământului obligatoriu. În anul 1990 a fost elaborat primul program la Istoria Românilor, în anul 1995 au fost aprobate programele la cursul de Istoria Românilor și Istoria Universală, în anul 1999 a fost aprobata curricula națională pentru ciclul liceal, iar în anul 2000 – curricula națională pentru ciclul gimnazial. Ministerul Educației, cu sprijinul financiar al Băncii Mondiale, a susținut editarea manualelor de istorie pentru clasele a IV-a, V-a, VI-a și VII-a, cu excepția claselor a VIII-a și a IX-a. Cele din urmă au trecut de două ori procedura concursului, dar nu au fost recomandate de către Ministerul Educatiei spre editare și în final nu s-au utilizat banii oferiți de către Banca Mondială pentru acest proiect. În prezent manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a, fără aprobare, sunt editate pe cont propriu de către unele edituri din Chișinău. Manualele de istorie pentru ciclul liceal au trecut etapa de evaluare și au fost aprobate de către Ministerului Educației, fiind tipărite pe contul editurilor.

Odată cu venirea Partidului Comuniștilor la putere (februarie 2001) reforma învățământului istoric este repusă în cauză. Guvernul comunist a întreprins mai multe tentative de (re)elaborare a noii curricule la istorie și respectiv de elaborare a altor manuale. Această infiltrare excesivă a Puterii în procesul de (re)scriere a istoriei pune în pericol tratarea obiectivă a istoriei naționale și educarea unei identități naționale în rândurile noii generații.

Generalităţi

Experiența trecutului și realitatea prezentului ne demonstrează că istoria joacă un rol important în dezvoltarea capacităților intelectuale și personale ale oamenilor. Istoria este disciplina care favorizeaza comprehensiunea prezentului și a viitorului prin prisma trecutului[198], or, nimic nu există în prezent ce nu și-ar avea rădăcinile în trecut. O înțelegere mai clară a prezentului poate fi realizată doar prin intermediul istoriei.

Învățământului istoric nu este un subiect nou de cercetare, însă e firesc să îl analizăm anume acum, când o noua criză domină procesul de definire a istoriei naționale în Moldova. Problema limbii și a istoriei nationale în Republica Moldova sunt cazuri de excepție și nimeni nu le poate înțelege mai

[197] S. Musteață, „Predarea istoriei în Republica Moldova. Între reformă și antireformă, I. Oncescu/S. Miloiu (Ed.), *Istoria: Contribuții în căutarea unui nou mesaj. Profesorului Ion Stanciu la împlinirea vârstei de 60 de ani*, Târgoviște, Cetatea de Scaun, 2005, 376-392. ISBN 9787379256375.

[198] Joke van der Leeuw-Roord, *The Past is no History! Controversial History Teaching as a Hazardous Chalenges for the European History Teacher*, în Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society, Peter Lang, 2001, p. 77.

bine decât băştinaşii. Implicarea politicului în problemele scrierii istoriei a provocat dintotdeauna neînțelegeri, a suscitat diverse nemulțumiri si in final a contribuit la accentuarea derapajului dintre clivajele sociale deja existente. Un exemplu elocvent sunt valurile de proteste care au izbucnit în ultimii ani, accentuând fenomenul de criza, amintit mai sus.

Scurt istoric al evoluţiei reformelor

Destrămarea Uniunii Sovietice, în rezultatul mişcărilor de eliberare naţionale, a condus, în cazul Basarabiei, la proclamarea independenței statale a Republicii Moldova. Această realitate politică a provocat un şir de schimbări social-politice şi nu în ultimul rând, în domeniul educațional. Urmarind evoluția reformei învățământului istoric putem observa câteva etape: **I** -începutul reformei 1990-1994, **II** - criza din 1994-1995, **III** - etapa de bază 1995-2000 şi **IV** - noua criză 2001-2004.

Începutul reformei 1990-1994

De la începutul anilor 90 ai secolului XX, istoricii universitari şi şcolari s-au încadrat activ în procesul de reformare a învățământului istoric, contribuind real la elaborarea programelor de studii şi a materialelor didactice. În anul 1989 pentru prima dată a fost înlocuit cursul universitar de *Istoria a PCUS* cu noul curs de *Istoria romanicilor de răsărit*, la Facultatea de Istorie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă" din Chişinău[199]. Grație renumitului istoric, Gheorghe Postică[200] şi susținerii din partea d-lui Rector Ion Borşevici, s-a putut iniția acest proces de reformă a curriculei universitare şi a învățământului istoric din Moldova.

În anul 1990 profesorii universitari în colaborare cu învățători şcolari au elaborat prima concepție de studiere a istoriei naționale în şcoală. În acelaşi an Ministerul Științei şi Învățământului al Republicii Moldova a aprobat primul program pentru şcoala de cultură generală la *Istoria Românilor*[201]. Prin introducerea noului obiect de studiu în clasele V-XI s-au exclus din programele şcolare cursurile *Istoria URSS* şi *Istoria RSSM.* Astfel, începând cu clasa a V-a în şcoala națională s-a introdus obiectul *Istoria Românilor*, având ca scop

199 Studenții de la celelalte facultăți şi universități au continuat să învețe, în anul şcolar 1989-1990, *Istoria PCUS*, inclusiv cei de la Facultatea de Istorie a Universității de Stat din Moldova (pe atunci Universitatea V.I. Lenin).

200 Pro-decan, pe atunci, al Facultății de Istorie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă" din Chişinău.

201 *Istoria Românilor*, Programă pentru şcoala de cultură generală, clasele V-XI, Chişinău, Editura Lumina, 1991; Autori: V. Bîcu, Gh. Corovai, A. Morari, P. Parasca, Gh. Postică, V. Haheu, E. Moraru, Gh. Palade.

dezvoltarea interesului elevilor față de *trecutul strămoșilor noștri, de a le forma reprezentări istorice despre ei, de a le trezi conștiința și demnitatea națională, de a le forma și consolida poziția civică prin prisma adevărurilor general-umane*[202]. Programul propunea o nouă abordare a unui șir de evenimente istorice din cadrul istoriei întregului neam românesc. Novatoare în acest sens au fost, spre exemplu, subiectele privind etnogeneza românilor, politica țarismului rus față de țările române, formarea statului unitar român, anexarea Basarabiei de la 1940, mișcarea de eliberare națională din anii perestroikai, etc.

Programul de studiu a fost unul tranzitoriu, care chiar dacă nu a avut o acoperire didactică, a fost însă un punct important în procesul reformării învățământului istoric și de revenire la o tratare obiectivă a istoriei naționale. Chiar dacă am avea unele obiecții privind formularea și încadrarea unor subiecte istorice în conținutul acestui program școlar, cred că acest moment este depășit. Cu siguranță însă, merită să fie apreciat curajul autorilor care au inițiat acest curs important pentru cunoașterea istoriei adevărate.

În contextul trecerii școlii naționale la o nouă concepție de învățământ în general, și predării istoriei, în special, începând cu anul de învățământ 1990-1991 se introduce studierea, în paralel, a cursurilor *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*. Astfel, în acest context a fost modificată și programa cursului *Istorie Universală*[203]. Programul includea subiecte din epocile modernă și contemporană (1870/1871-1980), iar pentru realizare se ofereau 120 de ore. Punctele de reper, în cadrul acestui program, au rămas însă a fi, în mare parte, cele dogmatizate - Comuna din Paris, Revoluțiile din Rusia din anii 1905-1907 și 1917, primul război mondial, mișcarea muncitorească, socialistă și revoluționară din Europa și în special din Rusia, cel de-al doilea război mondial era în continuare tratat ca „marele război pentru apărarea patriei" etc. Profesorii, în dependență de realitățile și posibilitățile claselor și școlii, aveau libertatea de a alege subiectele propuse în variantele **A** și **B** ale programei.

Situația aceasta s-a păstrat până în anul 1994, când în rezultatul alegerilor generale în Parlamentul Republicii Moldova majoritar a devenit Partidul Agrarian, reprezentanții căruia au relansat ideile istoriografiei sovietice privind limba și națiunea moldovenească[204].

---

202 *Ibidem.*

203 Programă pentru instituții medii de specialitate și licee, *Istoria Universală*, Ministerul Științei și Învățământului al RSSMoldova, Chișinău, 1990 (autori: varianta A - Elena Moraru, varianta B – Dumitru Popa); programa a fost tradusă și în limba rusă.

204 Igor Ojog, Galina Gavriliță, *Problema identității naționale în manualele de istorie din Republica Moldova,* în *Basarabia. Dilemele Identității*, Eds. Flavius Solomon, Alexandru Zub, Fundația Academică „A.D. Xenopol", Iași, 2001, p. 85.

II - Criza din 1994-1995

În anul 1994 Guvernul Sangheli a creat o comisie guvernamentală specială care urma să promoveze o hotărâre de modificare a cursului *Istoria Românilor.* Astfel, în luna martie 1995, Ministerul Învățământului a ordonat înlocuirea cursului *Istoria Românilor* cu *Istoria Moldovei*[205], care a provocat o reacție de masă. În Chișinău s-a declanșat o grevă de proporții în rândurile profesorilor universitari și școlari, a studenților și elevilor, susținuți pe larg de colective pedagogice din întreaga republică[206]. După două luni de manifestații în stradă, președintele republicii a emis un decret prin care s-a instituit un moratoriu problemelor de istorie si limba, de altfel neabrogat până în prezent. Astfel, criza și intențiile guvernării agrariene au fost depășite.

În același an (1995) Colegiul Ministerului Învățământului prin hotărârea nr. 15 din 3 octombrie a aprobat programele de studiu ale celor două obiecte, *Istoria românilor* și *Istoria universală*, pentru clasele V-IX[207]. Conținutul programului a fost mult mai bine definit, în comparație cu cel din anul 1990 (**vezi Anexa 1**).

III - Etapa de bază 1995-2000

În contextul reformei educaționale din Republica Moldova, în baza Legii Învățământului și Concepției Învățământului și cu suportul financiar al Băncii Mondiale, a fost inițiat procesul de elaborare a Curriculei naționale. Prin elaborarea proiectului curriculei sau stabilit obiectivele generale, pe trepte și pe obiecte ale sistemului educativ din Republica Moldova[208].

Prin proiectul Curriculei la istorie s-au stabilit conceptele cheie, obiectivele educaționale generale și transdisciplinare, pe trepte și niveluri, pe arii și discipline de studiu, de referință și operaționale. La istorie au fost stabilite obiectivele de cunoștințe, capacități și atitudini[209]: Conceptul Curriculei, la acel moment, a servit un punct de reper important pentru profesorii școlari în

205 Ministrul Învățământului fiind Petru Gaugaș, actualmente vice-rector al USM.

206 Roibu N., *Primăvara demnității noastre. Reportaje. Grevele din Basarabia din primăvara anului 1995*, Chișinău, 1997.

207 Istoria Românilor. Istoria Universală. Programe pentru clasele V-IX, Chișinău, 1995; Autori: P. Cocîrlă, Gh. Corovai, C. Drahenberg, D. Dragnev, Gh. Gonța, L. Moldovan, A. Morari, E. Moraru, I. Niculiță, E. Oltu, I. Ojog, Gh. Palade, P. Parasca, A. Petrencu, V. Potlog, Gh. Postică, I. Șarov.

208 *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Chișinău, 1996. Curriculumul a fost elaborat sub egida Ministerului Învățămîntului, Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare și Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, avîndu-l în calitate exper al Băncii Mondiale pe Dr. Alexandru Crișan șeful departamentului Curriculum, Institutul de Științe ale Educației din România.

209 Autor: Valentina Haheu, de altfel autor și la obiectele Filosofie, Logică, Sociologie și Educație Civică.

procesul de predare, pentru persoanele implicate în elaborarea curriculei pe obiecte și totodată în inițierea procesului de elaborare a manualelor.

Elaborarea curriculei naționale a permis către anul 1997 deja definitivarea structurii didactice a învățământului istoric din Republica Moldova pentru clasele IV-XII și inițierea dezbaterilor privind obiectivele și conținutul cursurilor *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*. În anul 1997 se propun pentru dezbateri publice proiectele curriculei școlare la istorie pentru clasele a IV-a[210] și a V-a[211]. Proiectul Curriculei propunea pentru elevii clasei a IV-a, un curs propedeutic, dedicat unor probleme cu caracter istoric. Structura prevedea conectarea cursului *Povestiri istorice* incluzând surse istorice, personalități istorice, obiceiuri, tradiții și plai natal. Proiectul Curriculei pentru clasa a V-a propunea predarea sincronică a cursurilor *Istoria universală* și *Istoria românilor*, combinând elemente din domeniul economiei, politicii externe, dezvoltării sociale, culturii, religiei și modului de viață a oamenilor și statelor din epoca antică.

În anul 1997, în baza proiectului concepției cu spijinul Băncii Mondiale au fost elaborate și programele de studii. Planul de învățământ pentru ciclurile primar, gimnazial, mediu general și liceal pentru anul de studii 1997-1998[212] a fost orientat spre reformarea învățământului și realizarea obiectivelor educaționale raportate perioadei de tranziție: plasarea elevului în centrul sistemului educațional ce asigură coerența și continuitatea învățării, actualizarea conținutului, trecerea de la conținut cu caracter finit la fiecare treaptă de instruire și implementarea unor metode avansate de predare-învățare. Definitivarea conceptului predării istoriei a legiferat și cele două obiecte *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*[213].

În anul 1998 se propune spre dezbateri proiectul curriculei școlare la istorie pentru clasa a VI-a[214]. Proiectul Curriculei propunea, într-un volum total de 68 ore, predarea sincronică a cursului, *Istoria Universală* și *Istoria Românilor*, combinând elemente din domeniul economiei, relațiilor externe, dezvoltării sociale, culturii, religiei și modului de viață a oamenilor și statelor

---

210 Istoria. Curriculum școlar pentru clasa a IV-a, Proiect, Chișinău, 1997; Autori: V. Haheu, Gh. Gonța, P. Cerbușcă, N. Chicuș, V. Cozma, E. Moraru, N. Petrovschi.

211 Istoria. Curriculum școlar pentru clasa a V-a, Proiect, Chișinău, 1997. Proiectele au fost elaborate și editate sub egida Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare al Ministerului Învățământului, Tineretului și Sportului, în cadrul proiectului Băncii Mondiale privind dezvoltarea curricululară – component esențial al proiectului de reformă globală a învățământului.

212 Buletinul Învățământului, nr. 4, Chișinău, 1997; Planul a fost aprobat prin Hotărîrea Consiliului Ministerului Învățământului nr. 34 din 24 decembrie 1996.

213 *Curriculum la Istorie*, Chișinău, 1997.

214 *Istoria. Curriculum școlar pentru clasa a VI-a*, Proiect, Chișinău, 1998.

din epoca medie (sec. V-mijlocul sec. XVII). Dacă direcțiile de bază sunt aceleași pentru toate clasele a V-IX, atunci descrierea lor este realizată în dependență de perioada studiată. Astfel, în clasa a VI-a se acordaa o atenție deosebită evenimentelor, cronologiei, spațiului, surselor caracteristice evului mediu românesc și universal. Conținutul tematic, însă al curriculei fiind prezentat foarte sumar.

În anul 1999, la 27 iulie, prin hotărârea nr. 13/1 Ministerul Învățământului și Științei al Republicii Moldova este aprobată curricula națională la istorie pentru ciclul liceal, prin intermediul căruia se intenționa trecerea treptată la un model dinamic, flexibil, realist și adecvat necesităților societății contemporane[215]. Stabilirea cadrului conceptual al celor două obiecte pentru clasele a X-a, a XI-a și a XII-a, *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*, a fost realizată pe principiile evolutiv cronologice, toleranței față de multitudinea de opinii în comentarea faptelor istorice, restabilirii conștiinței naționale, apartenenței la civilizația europeană și mondială etc.

În anul 2000, Consiliul Ministerului Educației și Științei al Republicii Moldova, prin hotărârea nr. 17/2 din 8 februarie a aprobat Curricula școlara pentru clasele a V-a – a IX-a, inclusiv și pentru disciplina istorie[216] - Istoria Românilor[217] și Istoria Universală. Acest document practic a incheiat etapa de elaborare a curriculei la istorie pentru ciclul gimnazial. Prin acest act sau definitivat concepția, scopul, obiectivele de bază și principiile învățământului istoric în clasele a V-IX.

Astfel, în baza actualei curricule naționale pentru predarea istoriei în școală se acordă de la 1 până la 4 ore pe săptămână[218] (**vezi anexele 2 și 3**).

Depășirea golului informațional în școlile din Republica Moldova s-a produs treptat. Lipsa suporturilor didactice a fost completata treptat prin intermediul unei serii de articole publicate de către istorici în presa periodică și în paginile revistei de specialitate *Cugetul*.

Între anii 1997-1999 au fost elaborate și editate primele manuale experimentale de istorie pentru școlile de cultură generală din Republica Moldova. Astfel,

---

215 *Curriculum Național. Programme pentru învățământul liceal. Științe socio-umane*, Chișinău, 1999, p. 13; *Naciolnal'nyj kurrikulum dlja liceev (X-XI-XII kl.), Istorija*, Chișinău, 2000, p. 5.

216 Coordonatorul grupului de lucru, la nivelul de disciplini a fost Valentina Haheu, iar reprezentant al comisiei de experți a fost Galina Gavriliță.

217 Autori: prof. Univ. Dr. hab. Gheorghe Gonța (coorodnator al grupului de lucru), Dr. Pavel Cerbușcă, conf. univ. dr. Nicolae Chicuș, conf. univ. dr. Valeria Cozma, conf. univ. dr. Nina Petrovschi.

218 Numărul de ore acordat istoriei, în toate clasele, este similar atât pentru școlile românești, cât și pentru școlile cu predarea în limbile ucraineană, rusă, găgăuză și bulgară.

pentru clasa a VI-a au fost publicat manualele la istoria medie a românilor[219] și istoria medie universală[220]. Pentru clasa a VII-a au fost publicate manualele de istoria românilor[221] și istoria universală[222], partea I a epocii moderne. Pentru clasa a VIII-a au fost publicate, în același an, partea a II-a a manualelor de istoria modernă a românilor[223] și istoria modernă universală[224]. În anul 1998 au fost publicate manualele pentru clasa a V-a, *Istoria Românilor. Epoca Veche*[225] și pentru clasa a IX-a, *Istoria Românilor. Epoca Contemporană*[226] și *Istorie universală contemporană*[227].

La fel, în anul 1998, Ministerul Învățământului susține logistic și financiar publicarea unei lucrări, sub egida asociației *Nicolai Milescu Spătaru* în frunte cu Țaranov, prin intermediul căreia se urmărea prezentarea concisă a istoriei Republicii Moldova din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre[228]. Lucrarea a fost scrisă de pe pozițiile depășite ale istoriografiei sovietice și într-un spirit anti-românesc. Intenția autorilor și unor reprezentanți ai ministerului de a repartiza obligatoriu acest manual în școli a eșuat, tirajul impunător rămânând a fi stocat în depozite.

Începând cu anul 1998 s-a lansat proiectul Ministerului Educației susținut financiar de către Banca Mondială, de elaborare și editare a manualelor școlare la toate obiectele pentru ciclul gimnazial. Primul manual la cursul de

---

219 Demir Dragnev, Gheorghe Gonța, *Istoria medie a românilor (pînă la mijlocul secolului al XVII-lea)*, manual experimental pentru clasa a VI-a a școlii generale din Republica Moldova, Editura Civitas, Chișinău, 1997.

220 Pavel Cocîrlă, Emil Dragnev, *Istoria medie universală*, manual pentru clasa a VI-a a școlii de cultură generală din Republica Moldova, Editura Civitas, Chișinău, 1997.

221 Demir Dragnev, Emil Dragnev, *Istoria modernă a românilor,* partea I, (mijlocul secolului al XVII-lea-1848), manual experimental pentru clasa a VII-a a școlii de cultură generală, Editura Civitas, Chișinău, 1997.

222 Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, *Istoria universală modernă (1640-1850)*, manual experimental pentru clasa a VII-a, Editura Cartdidact, Chișinău, 1997.

223 Nicolae Chicuș, Eugeniu Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor, partea II (1848-1918),* manual experimental pentru clasa a VIII-a a școlii de cultură generală, Editura Civitas, Chișinău, 1997.

224 Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, *Istoria universală modernă 1850-1914*, manual pentru clasa a 8-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1997.

225 I. Niculiță, *Istoria Românilor. Epoca Veche*, manual experimental pentru clasa a V-a, Editura Cartdidact, Chișnău, 1997.

226 Gheorghe Palade, Igor Șarov, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual experimental pentru clasa a IX-a, Editura Cartdidatct, Chișinău, 1998.

227 Anatol Petrencu, *Istoria universală contemporană 1914-1998*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Prometeu, Chișinău, 1998 (aprobat de Comisia Metodică a Facultății de Istorie a USM, prin hotărîrea din 25 septembrie 1998).

228 *Istoria Republicii Moldova din cele mai vechi timpuri pînă în prezent,* Chișinău, 1998; *Istorija Respubliki Moldova s drevnejščich vremen do našich dnej*, Chișinău, 1998.

istorie a fost cel pentru clasa a IV-a, *File din Istoria Românilor*[229], însoțit de caietul elevului[230] și ghidul profesorului[231], ulterior tradus și în limba rusă[232], careia i-a urmat, în anul 1999, manualul de istorie antică pentru clasa a V-a[233]. În același an, este publicat pe principii de alternativă manualul de istorie universală pentru clasa a V-a[234]. La fel, în anul 1999, se traduc manualele de istorie medie a românilor și universală pentru clasa a VI-a, publicate într-un singur volum[235]. În același an, apare traducerea în limba rusă a manualului *Istoria Românilor. Epoca Veche*, I. Niculiță, Editura Cartdidact[236] și se publică traducerea în limba rusă a manualelor de istoria modernă a românilor[237] și universală[238], partea I, pentru clasele a VII-a, a VIII-a[239] și a IX-a[240]. Totodată, apare o altă lucrare în limba rusă pentru cursul de istoria modernă universală, partea a II-a[241]. În anul 2000 se publică manualul de alternativă pentru clasa a V-a la Istoria Universală și Istoria Românilor[242]. Totodată, s-a publicat într-un nou format și grafic mai calitativ, la o altă editură, dar practic cu

229 Pavel Cerbușcă, Gheorghe Gonța, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, manual pentru clasa a IV-a, Editura Știința-Cartier, Chișinău, 1999, aprobat cu nr. 2/2.1 din data de 28 septembrie 1998

230 Pavel Cerbușcă, Valentina Haheu, Gheorhe Gonța, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, clasa a IV-a, Caietul Elevului, Știința, Chișinău, 1999.

231 Pavel Cerbușcă, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din istoria româilor. Ghidul învățătorului*, clasa a IV-a, Editura Știința, Chișinău, 2000.

232 Gheorghe Gonța, Nina Petrovschi, Valentina Haheu, Pavel Cerbușcă, *Istorija Rumyn. Znamenatel'nze stranicy,* učebnik dlja IV-go klassa, Știința-Cartier, Chișinău, 1999.

233 I. Niculiță, Vl. Potlog, T. Arnăut, *Istorie. Epoca străveche și antică. Manual pentru clasa a V-a*, Lumina-Cartdidact, 1999.

234 Pavel Cerbușcă, Gheorghe Gonța, Valentiana Haheu, Nina Petrovschi, *Istoria Universală. Presitorie. Civilizații ale Antichității*, manual pentru clasa a V-a, Editura Știința, 1999.

235 P. Cocîrlă, Em. Dragnev, D. Dragnev, G. Gonța, *Istoria srednich vekov. Vseobščaja istorija. Istoria Rumyn*, učebnik dlja VI-go klassa obščeobrazovatel'noj školy Respubliki Moldova, Civitas, Chișinău, 1999.

236 I.T. Niculiță, *Istorija Rumyn. Drevnij period*, Editura Cartdidact, Chișinău, 1999

237 Demir Dragnev, Emil Dragnev, *Novaja Istorija Rumyn*, časť I, (seredina XVII veka – 1848 god), učebnik dlja VII klassa srednej obščeobrazovatel'noj školy Respubliki Moldova, Civitas, Chișinău, 1999.

238 Drachenberg K.M., Ojog I.A., *Vseobščaja istorija. Novoe vremja 1640-1850*, učebnik dlja VII klassa, Cartdidact, Chișinău, 1999.

239 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Novaja istorija rumyn*, časť II, (1848-1918), učebnik dlja VIII-go klassa obščeobrazovatel'noj školy Respubliki Moldova, Civitas, Chișinău, 1999.

240 Palade G.F., Șarov I.M., *Istorija Rumyn. Novejšee vremja*, učebnik dlja 9 klassa, Cartdidact, 1999.

241 Ljudmila Barbus, Gennadij Bučkov, *Vseobščaja novaja istorija.* časť II, (1849-1914 gg.), učebnoe posobie dlja srednej školy Respubliki Moldova, Izloženie tem; dokumenty i materialy; schemy, Editura Civitas, Chișinău, 1999.

242 Gheorghe Gonța, Pavel Parasca, Pavel Cerbușcă, Valentiana Haheu, Nina Petrovschi, *Istoria Universală. Istoria Românilor*, manual pentru clasa a V-a, Editura Știința, Chișinău, 2000

același conținut textual, manualul de istoria modernă a românilor pentru clasa a VIII-a[243].

IV - Noua criză 2001-2004. Reformă sau antireformă?

Odată cu revenirea partidului comunist la putere, în rezultatul alegerilor anticipate din februarie 2001, s-a reluat discuția privind predarea istoriei în Republica Moldova. Actuala guvernare încearcă insistent sa schimbe denumirea și conținutului cursului *Istoria Românilor* în *Istoria Moldovei*[244], sau după ultimul seminar, din luna februarie 2003, organizat de Ministerul Educației în colaborarea cu Consiliul Europei se vehiculează ideea unui curs de *Istorie Integrată*[245]. Instabilitatea politică din țară și atitudinea dură a guvernării comuniste față de învățământul istoric pun în pericol evoluția firească a procesului educativ, realizării prevederilor curriculare și a manualelor actuale de istorie.

Insistența guvernanților comuniști de a modifica atât denumirea cât și conținutul cursului de istorie nu este altceva decât un joc și o ambiție politică. Însa cel mai dur este ca în acest proces, printr-un abuz excesiv de capital politic, forțele comuniste încearcă sa atragă de partea lor diverse organisme și instituții internaționale guvernamentale și nonguvernamentale.

Între timp, în cadrul *Proiectului de reformă a învățământului general obligatori din Republica Moldova*, co-finanțat de Banca Mondială, Ministrul Învățământului aprobă prin ordinul nr. 226 din 10 mai 2001, manualul de istorie[246] și ghidul profesorului[247] pentru clasa a VI-a, traduse consecutiv și în

[243] Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2000.

[244] Între timp în a fost publicată o lucrarea lui Vasile Stati, *Istoria Moldovei*, Chișinău, 2002, care după părerea autorului (V. Stati) ar putea fi folosit și în calitate de manual la acest nou curs. Această pseudoistorie, scrisă de un pseudo istoric la comanda partidului comunist din Republica, nu este altceva decât o eroare istoriografică îndreptată împotriva a tot ce este românesc.

[245] Ideea unui curs de istorie integrată nu este nouă în Republica Moldova, în anul 1994 soții Valentina și Vasile Haheu au editat la Chișinău un manual de istorie antică (integrată) pentru clasa a V-a, care conținea o mulțime de erori conceptuale, științifice și metodice, lucru pentru care a fost pe larg criticat în cercurile istoricilor, în școli și mass media din Republica Moldova; acest manual chiar dacă a fost repartizat prin școli de către Ministerul Educației a rămas practic neutilizat. Cu atât mai mult cu cât, în mare parte a fost plagiat din alte manuale școlare de istorie, iar istoriei antice naționale, în contextul celei universale, îi revenea doar câteva pagini. Pentru detalii recomandăm să citiți recenziile publicate în ziarul „Literatura și Arta" și Revista „Cugetul" din anul 1994.

[246] Demir Dragnev, Gheorghe Gonța, Pavel Cocîrlă, Emil Dragnev, *Istoria Medievală Universală a Românilor*, manual pentru clasa a VI-a, Ediura Știința, 2001.

[247] Nina Petrovschi, *Istoria. Ghidul profesorului*, clasa a VI-a, Editura Știința, Chișinău, 2001

limba rusă[248]. În același an au fost analizate și aprobate spre editare manualele de istorie a românilor și istorie universală pentru ciclul liceal (clasele X-XII)[249]. Prin ordinul nr. 405 din 30 august 2001, a fost aprobat primul manual de istoria modernă universală, pentru clasa a XI-a[250] și prin hotărârea Colegiului Ministerului Învățământului nr. 3.4/5 din 27 septembrie 2001 cel de-al doilea[251], ulterior și cele de istoria antică și medie a românilor, pentru clasa a X-a[252] și istoria contemporană a românilor, pentru clasa a XII-a[253].

La finele anului 2001 apare și primul manual de alternativă pentru clasa a XI-a[254], care a trezit o nemultumire în rindul unor autori și editori de manuale, dat fiind lipsa unei tradiții de concurență și experiențe în acest domeniu în Republica Moldova. La începutul anul 2002 editura *Știința* lansează manualele pentru clasele a X-a[255] și a XI-a[256] care practic completează setul de manuale școlare la istorie pentru ciclul liceal. În același an a fost publicat și manualul pentru clasa a VII-a[257]. Astfel, manualele de istorie pentru ciclul liceal au fost publicate pentru toate clasele (X-XII), depășind în cele din urmă barierele birocratice ale actualilor guvernanți.

248 Demir Dragnev, Gheorghe Gonța, Pavel Cocîrlă, Emil Dragnev, *Istorija. Vseobščaja. Rumyn,* učebnik dlja VI klassa, Știința, Chișinău, 2001; Nina Petrovschi, *Istorija. Posobie dlja učitelja*, VI klass, Știința, Chișinău, 2001.

249 Pentru ciclul liceal Ministerul Educației a hotărât să recomande câte două manuale pentru fiecare obiect, asigurând astfel alternativa de a alege profesorilor. Editarea manualelor însă nu a fost finanțată de guvern, fiecare editură câștigătoare, și-a asumat și angajamentul de finanțare a acestor manuale.

250 Norocica-Maria Cojescu, Alexandru Mamina, Constantin Drachenberg, *Istoria Universală. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001.

251 Ion Varta, Tatiana Varta, *Istoria Universală. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

252 Demir Dragnev, Gheorhe Postică, *Istoria Românilor. Epoca antică și medie*, manual pentru clasa a X-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

253 Prin ordinul ministrului nr. 405 din 3 august 2001 a fost aprobat manualul editat sub egida editurii *Prut Internațional*, Ioan Scurtu, Ion Șișcanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, *Istoria Românilor. Epoca Contemporană,* manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, 2001 și în paralel a fost publicat de către editura Civitas manualul - Nicolae Enciu, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, 2001.

254 Ion Varta, Demir Dragnev, *Istoria Românilor. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

255 Pavel Parasca, Ion Negrei, Gheorghe Gonța, Galina Gavriliță, Maia Dobzeu, *Istoria Românilor. Epoca antică și cea medievală*, manual pentru clasa a 10-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

256 Nicolae Chicuș, Nicolae Ciubotaru, Gheorghe Gonța, Ion Negrei, Maia Dobzeu, Galina Gavriliță, *Istoria Românilor. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a 11-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

257 Demir Dragnev, Constantin Drachmenberg, Igor Ojog, *Istoria Universală. Istoria Românilor. Epoca modernă, partea I,* manual pentru clasa a VII-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

Până în prezent, în cadrul proiectului Băncii Mondiale, au fost elaborate manuale pentru toate clasele din ciclul gimnazial, însă au fost aprobate de Ministerul Educației doar manualele pentru clasele a V-a, VI-a și a VII-a. Manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a au trecut de două ori procedura concursului însă nu au fost, intenționat, recomandate de către Ministerul Educației, spre editare. Astfel, a fost practic respinsă susținerea Băncii Mondiale în editarea ultimelor manuale din ciclul gimnazial. Actualmente acestea sunt publicate independent de către editurile Cartdidact[258], Știința și Prut Internațional. În acest mod guvernarea comunistă tergiversează finalizarea reformei curriculare și editarea manualelor școlare la istorie.

La 12 februarie 2002 a fost semnat de ministrul învățământului și de cinci șefi de direcții ale Ministerului Învățământului un aviz prin care se susținea integral proiectul Hotărârii de guvern cu privire la introducerea „Istoriei Moldovei" ca disciplină de studiu în școli, licee, gimnazii, instituții de învățământ superior și postuniversitar de la 1 septembrie 2002, iar la 13 februarie la ședința Executivului unanimitatea votului a fost spartă doar de Serafim Urecheanu, primarul municipiului Chișinău, membru al guvernului. Astfel, la mai bine de o lună de manifestații de protest din Piața Marii Adunări Naționale de la Chișinău, comuniștii cu o insistență bestială adoptă decizii antinaționale și antiromânești. Sigur, la argumente „competente" au recurs și ei. Premierul Tarlev a declarat că personal poartă răspundere pentru adoptarea acestor decizii întrucât „majoritatea statelor independente au istoria statului lor" în timp ce vice-premerul Valerian Cristea susținea cu mult patos că Hotărârea a fost luată în baza „numeroaselor" solicitări din partea părinților. Ne întrebăm atunci *cum s-a întâmplat că timp de zece ani aceste cereri nu au fost lansate?* și tot o mică întrebare *De ce la Mitingul de protest din 24 februarie curent elevii din licee, școli și gimnazii au fost însoțiți de părinți*? Pentru implementarea „fericită" a acestui curs s-au luat și decizii de a elabora un manual de Istoria Moldovei. Această inițiativă aparține, de fapt, președintelui Voronin, care l-a desemnat, în 2001, pe unul dintre promotorii „moldovenismului", Vladimir Țaranov în calitate de coordonator al acestui manual.

Inițial, ex-președintele Academiei de Stiinte d-l Andrei Andrieș se pronunța pentru anumite modificări în cercetarea și studierea istoriei din Republica Moldova. Acest fapt i-a cauzat grave distorsionări a imaginii și

[258] Igor Ojog, Cătălin Turliuc, *Istoria Universală Modernă 1850-1918*, manual pentru clasa a VIII-a, Editura Reclama-Cartdidact, Chișinău, 2003; Gheorghe Palade, Igor Șarov, *Istoria Românilor*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Cartdidact-Reclama, Chișinău, 2003.

autoritarii publice, fiind criticat dur în mass-media și în cadrul dezbaterilor academice.

În final, la 26 martie 2002 Academia de Științe a Republicii Moldova s-a pronunțat majoritar pentru menținerea cursului de *Istoria Românilor*, considerând acest curs ca adevărată istorie națională .

În unison cu alte instituții academice, Asociația Istoricilor din Republica Moldova s-a pronunțat în repetate rânduri pentru păstrarea cursului de Istorie a Românilor în cadrul instituțiilor școlare și de învățământ din republică. Istoricii din cadrul acestei organizații au menționat faptul că istoria națională suferă modificări esențiale, ceea ce este pe deplin justificat într-un proces de evolutie a discursului istoric, dar că aceste schimbări să denatureze adevărul științific este total contrar deontologiei profesionale a istoricului și oricărei morale.

În ultima perioadă, Consiliul Europei și Asociația Europeana a Profesorilor de Istorie *EUROCLIO*, s-au implicat activ în procesul de elaborare a noii concepții de istorie în Republica Moldova. Reprezentanții acestor organizații internaționale sunt des prezenți în Republica Moldova la un șir de seminare de instruire și formare. Totusi, personal nu cred ca prin prezența lor la aceste întruniri au reușit sa asigure o abordare multilaterală și obiectivă a problemei predării istoriei în Republica Moldova. Susținerea ideii unui curs de istorie integrată nu tocmai corespunde realităților și necesităților educaționale din Moldova. În situația când istoria națională a fost grosolan falsificată în perioada regimului comunist, încercările istoricilor au ca scop predarea unei istorii obiective și adevărate. Insistențele comuniștilor de astăzi însă nu sunt altceva decât revenirea la dogmele sovietice despre popor moldovenesc, limbă și istorie moldoveneasca. Discuțiile care au avut loc, în Germania la Institutul Georg Eckert, între istoricii din Moldova și experții din alte țări, au dus la evidențierea unor aspecte din cadrul curriclulei și a manualelor de istorie nationala care necesită a fi îmbunătățite, dar nicidecum nu s-a sugerat înlocuirea lor cu altele, care nici nu exista măcar. Astfel, Ministerul Educației a recurs la un experiment[259] care consistă în studierea cursului de Istorie integrata în 50 de școli din republică. Aceasta soluție, pe care o gasim totalmente inoportuna în cazul Moldovei, demască subtilitățile și interesele politice ce stau în culisele ideii de istorie integrata. Regretam de asemenea, că guvernanții comuniști, au denaturat ideea de baza a concepției de istorie integrata, racordând-o la ideologia lor politica.

[259] Experimentul a fost lansat de la 1 septembrie 2003 în 50 de școli din republică. Principiul după care au fost selectate, precum și lista lor nu au fost anunțate. Astfel experimentarea „în secret" a unui curs de istorie integrată demască interesul actualei guvernări de a exclude cu orice preț din școală cursul de istorie a românilor.

Regretăm de asemenea, că comunitatea internațională nu reușește să decodifice aceste subtilități și astfel ajunge să interpreteze greșit subiectul. Noi ne întrebam de ce unii experți străini insistă asupra istoriei Moldovei, tratând drept naționaliști istoricii autohtoni. În acest context pericolul iminent care poate să survină este excluderea, pe motive pur politice și ideologice, a adevaratei istorii naționale din școală. Masca europenismului, în acest caz, ascunde o realitate dura în care mize și interese politice fac jocul scrierii istoriei în Republica Moldova.

Istoricii profesioniști încearcă să contribuie la revitalizarea identității naționale de care am fost lipsiți pe nedrept în perioada totalitară. Învinuirea lor, pentru aceasta, de nazism și xenofobie[260], este încă o dovadă, a interesului actualei guvernări, în stil totalitar, de a ne îndepărta de identitatea noastră românească și de a ne-o impune pe cea moldovenească. Astfel de „reformatori" ascunși sub drapelul Europei și operând cu termeni moderni de multiculturalitate, multiperspectivă, sensul cărora nu sunt sigur că îl înțeleg, încearcă astăzi să ne integreze în structurile europene. Realitatea însă este cu totul alta.

Concluzii

Astfel, timp de peste un deceniu de independență a Republicii Moldova, a fost elaborată și implementată concepția învățământului istoric. În prezent asistăm la o subminare a acestei reforme de către actuala guvernare comunistă. Prin intermediul curriculei naționale în școlile din Republica Moldova au fost introduse două cursuri de istorie complementare - *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*, care asigură o bună însușire a istoriei naționale și universale. Aprobarea curriculei naționale a permis totodată și inițierea procesului de elaborare a manualelor școlare de istorie, care după particularitățile design-ului, conținutului științific și didactic pot concura cu manualele școlare din occident.

Inițierea procedurii de schimbare a curriculei la istorie și elaborarea unor noi manuale, practic ne arunca cu peste zece ani în urmă și totodată pun în pericol tratarea obiectivă a istoriei naționale și educarea identității naționale în rândurile generației tinere. De altfel în nomeclatorul de specialități recent aprobat (2004) de către Guvernul Republicii Moldova la compartimentul istorie, prima specialitate este *Istorie Moldovei*, după care urmează *Istoria Românilor, Istoriografie etc.* Astfel, guvernarea comunistă dacă nu a reușit să înlocuiască cursul de Istorie a Românilor cu cel de Istoria a Moldovei, acum încearcă pe toate căile posibile să substituie această realitate.

[260] Vezi: articolele din presa periodică de la Chișinău, Moldova Suverană, Tineretul Moldovei, Vremea, Comunistul, din perioada septembrie-octombrie 2003.

ANEXE

1. Programul din anul 1995 propunea următoare repartiție de obiecte și ore la istorie:

Clasa	Obiectul	*Perioada istorică*	Număr/Ore		Total nr. Ore
			Predare	Rezerva profesorului	
IV-a	Introducere în istoria românilor		26	8	34
V-a	Istoria Universală	Antică	44	2	46
	Istoria Românilor	Antică	20	2	22
VI-a	Istoria Universală	Medievală	35	1	36
	Istoria Românilor	Medievală	30	2	32
VII-a	Istoria Universală	Modernă (1640-1848)	36	2	38
	Istoria Românilor	Modernă (sf. sec. XVI-II-1848)	27	3	30
VIII-a	Istoria Universală	Modernă (1848-1914)	33	3	36
	Istoria Românilor	Modernă (1848-1918)	28	4	32
IX-a	Istoria Universală	Contemporană	33	3	36
	Istoria Românilor	Contemporană	28	4	32

2. Numărul orelor de istorie repartizate pentru ciclurile primar, gimnazial și școala medie de cultură generală în baza actualei curricule pentru gimnaziu și program pentru școala generală:

Nr.	Nivelul	Clasa	Număr de ore pe săptămână	I semestru		II semestru		Total/ore		Total
				IR[261]	IU[262]	IR	IU	IR	IU	
1.	ciclul primar	IV	1 oră pe săptămână	15	-	19	-	34	-	34
2.	ciclul gimnazial	V	2 ore pe săptămână	11	19	17	19	28	38	66
	ciclul gimnazial	VI	2 ore pe săptămână	15	15	19	19	34	34	68
	ciclul gimnazial	VII	2 ore pe săptămână	15	15	19	19	34	34	68
	ciclul gimnazial	VIII	2 ore pe săptămână	15	15	19	19	34	34	68
	ciclul gimnazial	IX	2 ore pe săptămână	15	15	19	19	34	34	68
3.	școala generală	X	3 ore pe săptămână	30	15	38	19	68	34	102
	școala generală	XI	3 ore pe săptămână	15	30	38	19	53	49	102

261 Istoria Românilor.
262 Istoria Universală.

3. Numărul orelor de istorie repartizate pentru ciclul liceal în baza actualei curricule:

Nr.	Profilul	**Clasa X**	**Clasa XI**	**Clasa XII**
1.	Clase liceale/program general	3 ore pe săptămână	3 ore pe săptămână	3 ore pe săptămână
2.	*Profil umanist*			
	Filologie	3 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	3 ore pe săptămână
	Limbi străine	3 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	3 ore pe săptămână
	Istoria și științe sociale	4 ore pe săptămână	4 ore pe săptămână	4 ore pe săptămână
3.	*Profilul real*			
	Fizică-matematică	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână
	Informatică, Matematică	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână
	Economie	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână
	Chimie-biologie	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână	2 ore pe săptămână

SITUAŢIA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ISTORIC PREUNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA (2001-2004)[263]

Abstract

In the context of the socio-political, economic, and cultural changes at the end of the 20th century, the Republic of Moldova laid the foundation for a state based on democratic principles. The main problem experienced by this political entity in its endeavour to assert itself since the declaration of independence and to the present day has been its national identity—a subject closely linked both to the history and the language of the majority population as well as to the attitude of the country's ethnic minorities towards it. Thus, the language and history of the Romanians, who constitute the majority of the population, have been used by all governments to date to serve their political ends and maintain social tension. The excessive involvement of the authorities in rewriting history has triggered major revolts and social movements each time.

În contextul transformărilor socio-politice şi culturale din anii 1987-'89, în Republica Moldova se pun bazele scrierii unei noi istorii naţionale, o istorie care urma să recupereze din trecut acele subiecte interzise în perioada totalitarismului sovietic şi care oferea basarabenilor trecutul ce le defineşte adevăratele repere identitare. Astfel, este conceput un vast proiect de reformă a învăţământului istoric în contextul căreia a demarat procesul de elaborare a programelor de studiu la istorie şi a manualelor de istorie pentru toate nivelurile învăţământului obligatoriu. În anul 1990 a fost elaborat primul program la Istoria Românilor, în anul 1995 au fost aprobate programele la cursul de Istoria Românilor şi Istoria Universală, în anul 1999 a fost aprobata curricula naţională pentru ciclul liceal, iar în anul 2000 – curricula naţională pentru ciclul gimnazial. Ministerul Educaţiei, cu sprijinul financiar al Băncii Mondiale, a susţinut editarea manualelor de istorie pentru clasele a IV-a, V-a, VI-a şi VII-a, cu excepţia claselor a VIII-a şi a IX-a. Cele din urmă au trecut de două ori procedura concursului, dar nu au fost recomandate de către Ministerul Educatiei spre editare şi în final nu s-au utilizat banii oferiţi de către Banca Mondială pentru acest proiect. În prezent manualele pentru clasele a VIII-a şi a IX-a, fără aprobare, sunt editate pe cont propriu de către unele edituri din Chişinău. Manualele de istorie pentru ciclul liceal au trecut etapa de evaluare şi au fost aprobate de către Ministerului Educaţiei, fiind tipărite pe contul editurilor.

[263] S. Musteaţă, „Situaţia învăţământului istoric preuniversitar din Republica Moldova (2001-2004)", *Buletinul Universităţii Petrol-Gaze din Ploieşti*, vol. LVII, seria Stiinte Socio-Umane şi Juridice, nr. 2/2005, 217-223. ISSN 1841-6594.

O data cu venirea Partidului Comuniștilor la putere (februarie 2001) reforma învățământului istoric este repusă în cauză. Guvernul comunist a întreprins mai multe tentative de (re)elaborare a noii curricule la istorie și respectiv de elaborare a altor manuale. Aceasta infiltrare excesivă a Puterii în procesul de (re)scriere a istoriei pune în pericol tratarea obiectivă a istoriei naționale și educarea unei identități naționale în rândurile noii generații.

Actuala guvernare încearcă insistent sa schimbe denumirea și conținutului cursului *Istoria Românilor* în *Istoria Moldovei*[264], sau după seminarul din luna februarie 2003, organizat de Ministerul Educației în colaborarea cu Consiliul Europei se vehiculează ideea unui curs de *Istorie Integrată*[265]. Această campanie este direcționată împotriva cursului de *Istorie a Românilor* sub falsul pretext că această istorie este „a altui stat", că predarea ei „subminează statalitatea moldovenească", că „copii noștri nu studiază îndeajuns istoria localităților, în care s-au născut" etc. Insistența guvernanților comuniști de a modifica atât denumirea cât și conținutul cursului de istorie nu este altceva decât un joc și o ambiție politică. Însa cel mai dur este ca în acest proces, printr-un abuz excesiv de capital politic, forțele comuniste încearcă sa atragă de partea lor diverse organisme și instituții internaționale guvernamentale și non-guvernamentale. Astfel, instabilitatea politică din țară și atitudinea dură a guvernării comuniste față de învățământul istoric pun în pericol evoluția firească a procesului educativ, realizării prevederilor curriculare și a manualelor actuale de istorie.

Societatea civilă în general și comunitatea academică în special sunt împotriva implicării politicului în procesele educaționale. Astfel, la 1 iulie 2001 a avut loc Congresul Istoricilor din Republica Moldova la care au participat profesori școlari și universitari de istorie, oameni de știință și cultură, studenți de la diferite universități etc. Delegații la Congres au protestat împotriva tentativei guvernării comuniste de a substitui cursul de *Istoria Românilor*

[264] Între timp în a fost publicată o lucrarea lui Vasile Stati, *Istoria Moldovei*, Chișinău, 2002, care după părerea autorului (V. Stati) ar putea fi folosit și în calitate de manual la acest nou curs. Această pseudoistorie, scrisă de un pseudo istoric la comanda partidului comunist din Republica, nu este altceva decât o eroare istoriografică îndreptată împotriva a tot ce este românesc.

[265] Ideea unui curs de istorie integrată nu este nouă în Republica Moldova, în anul 1994 soții Valentina și Vasile Haheu au editat la Chișinău un manual de istorie antică (integrată) pentru clasa a V-a, care conținea o mulțime de erori conceptuale, științifice și metodice, lucru pentru care a fost pe larg criticat în cercurile istoricilor, în școli și mass media din Republica Moldova; acest manual chiar dacă a fost repartizat prin școli de către Ministerul Educației a rămas practic neutilizat. Cu atât mai mult cu cât, în mare parte a fost plagiat din alte manuale școlare de istorie, iar istoriei antice naționale, în contextul celei universale, îi revenea doar câteva pagini. Pentru detalii recomandăm să citiți recenziile publicate în ziarul „Literatura și Arta" și Revista „Cugetul" din anul 1994.

și în final au aprobat un Apel *Pentru apărarea demnității naționale, pentru stoparea campaniei de românofobie și denigrare a Istoriei Românilor*[266]. De asemenea participanții la Congres au cerut conducerii Republicii Moldova să stopeze campania de denigrare a cursului *Istoria* Românilor și de intimidare a oamenilor de știință.

În noiembrie 2001, conducerea Asociației Istoricilor din Republica Moldova a lansat o declarație, în cadrul unei conferințe de presă, în care se constata insistența autorităților centrale de impune cursul de *Istoria Moldovei* ca reper al statalității Republicii Moldova, atenționând că prin intermediul acestor acțiuni se încearcă a folosi istoria în serviciul intereselor ideologice ale Partidului Comunist din Moldova[267].

Fără a ține cont de opinia societății civile și a specialiștilor, la finele anului 2001, conducerea comunistă a luat decizia de a introduce limba rusă ca obiect de studiu obligatoriu din clasa a doua, fapt care a provocat acțiuni de protest de amploare din partea părinților, profesorilor, elevilor și societății în general. În condițiile protestelor din centrul capitalei un grup limitat de persoane au cerut președintelui Republicii Moldova să introducă urgent în învățământ cursul *Istoria Moldovei*, deoarece, în opinia semnatarilor, cursul *Istoria Românilor* ar contribui la „distrugerea Republicii Moldova". În această situația, Asociația Istoricilor din Republica Moldova a adresat conducerii de vârf a Republicii Moldova la 1 februarie 2002 un Memoriu, prin care istoricii și oamenii de știință și-au expus îngrijorarea în legătură cu tentativa de a instaura un regim dictatorial, de a reveni la „vechile practici de îndoctrinare a populației cu teze false și denaturate privind trecutul istoric al poporului român și în special a românilor din Basarabia ca parte componentă a neamului românesc". Semnatarii *Memoriului* au cerut conducerii Republicii Moldova să respecte și să promoveze adevărul științific în problemele limbii, literaturii și istoriei naționale, precum și stoparea campaniei de românofobie și denegrare a limbii și Istoriei Românilor[268].

În pofida protestelor de masă declanșate în Piața Marii Adunări Naționale, la 12 februarie 2002 a fost semnat de ministrul învățământului și de cinci șefi de direcții ale Ministerului Învățământului un aviz prin care se susținea integral proiectul Hotărârii de guvern cu privire la introducerea

266 Apelul Congresului Istoricilor din Republica Moldova *Pentru apărarea demnității naționale, pentru stoparea campaniei de românofobie și denigrare a Istoriei Românilor (1 iulie 2003)*, în *În apărarea istoriei și demnității naționale*, Chișinău, 2003, p. 33-35.

267 *Declarația Asociației Istoricilor din Republica Moldova, 27 noiembrie 2001*, în *În apărarea istoriei și demnității naționale*, Chișinău, 2003, p. 37-38.

268 *Memoriu al Asociației Istoricilor din Republica Moldova, 1 februarie 2003,* în *În apărarea istoriei și demnității naționale*, Chișinău, 2003, p. 39-43.

„Istoriei Moldovei" ca disciplină de studiu în școli, licee, gimnazii, instituții de învățământ superior și postuniversitar de la 1 septembrie 2002, iar la 15 februarie această hotărâre a fost aprobată la ședința Guvernului[269]. Astfel, la mai bine de o lună de manifestații de protest din Piața Marii Adunări Naționale de la Chișinău, comuniștii cu o insistență bestială adoptă decizii antinaționale și antiromânești. Această decizie nechibzuită a amplificat protestele profesorilor, elevilor, studenților și altor categorii sociale și profesionale. Premierul Tarlev a declarat că personal poartă răspundere pentru adoptarea acestor decizii întrucât „majoritatea statelor independente au istoria statului lor" în timp ce vice-premerul Valerian Cristea susținea cu mult patos că Hotărârea a fost luată în baza „numeroaselor" solicitări din partea părinților. Ne întrebăm atunci *cum s-a întâmplat că timp de zece ani aceste cereri nu au fost lansate?* și *De ce la Mitingul de protest din 24 februarie curent elevii din licee, școli și gimnazii au fost însoțiți de părinți*? Pentru implementarea „fericită" a acestui curs s-au luat și decizii de a elabora un manual de Istoria Moldovei. Această inițiativă aparține, de fapt, președintelui Voronin, care l-a desemnat, în 2001, pe unul dintre promotorii „moldovenismului", Vladimir Țaranov în calitate de coordonator al acestui manual.

La 22 februarie 2002 Guvernului Republicii Moldova a aprobat Hotărârea „Cu privire la unele măsuri de îmbunătățire a studierii istoriei"[270] prin care s-a abrogat decizia executivului din 15 februarie 2002 privind implementarea istoriei Moldovei ca disciplină de predare în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. Totodată, prin această decizie, viceprim-ministrul Valerian Cristea a fost împuternicit să formeze o comisie de stat pentru elaborarea concepției privind istoria Republicii Moldova[271].

La 20 martie 2002, Consiliul Științific al Institutului de Istorie al Academiei de Științe a Republicii Moldova a aprobat decizia *Cu privire la predarea și cercetarea Istoriei Românilor în sistemul de învățământ și cel academic din Republica Moldova*[272]. La 26 martie 2002 Academia de Științe a Republicii Moldova s-a pronunțat majoritar pentru menținerea cursului de

---

269 Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 180) cu privire la implementarea „Istoriei Moldovei" ca disciplină de predare în instituțiile de învățământ, în „Monitorul Oficial al Republicii Moldova", nr. 27-28, 18 februarie 2002.

270 Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 217) cu privire la unele măsuri de îmbunătățire a studierii istoriei, în „Monitorul Oficial al Republicii Moldova", nr. 39, 16 martie 2002.

271 Ibidem, punctul 2.

272 Decizia Consiliului Științific al Institutului de Istorie al Academiei de Științe a Republicii Moldova *Cu privire la predarea și cercetarea Istoriei Românilor în sistemul de învățământ și cel academic din Republica Moldova*, în „Revista de Istorie a Moldovei", Chișinău, 2001, nr. 1-4, p. 152-154.

Istoria Românilor, considerând acest curs ca adevărată istorie națională. Inițial, ex-președintele Academiei de Științe d-l Andrei Andrieș se pronunța pentru anumite modificări în cercetarea și studierea istoriei din Republica Moldova. Acest fapt i-a cauzat grave distorsionări a imaginii și autoritarii publice, fiind criticat dur în mass-media și în cadrul dezbaterilor academice.

În unison cu alte instituții academice, Asociația Istoricilor din Republica Moldova s-a pronunțat în repetate rânduri pentru păstrarea cursului de Istorie a Românilor în cadrul instituțiilor școlare și de învățământ din republică. Istoricii din cadrul acestei organizații au menționat faptul că istoria națională suferă modificări esențiale, ceea ce este pe deplin justificat într-un proces de evoluție a discursului istoric, dar că aceste schimbări să denatureze adevărul științific este total contrar deontologiei profesionale a istoricului și oricărei morale.

În rezultatul vizitelor experților europeni și drept răspuns la acțiunile de protest de la Chișinău, la 24 aprilie 2002, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a aprobat Rezoluția 1280 (2002) *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, care prevede „prelungirea moratoriului existent asupra reformelor privind studierea și statutul limbii ruse, precum și asupra modificărilor programelor de studiere a istoriei”[273]. Fără a ține cont de aceste decizii, viceprim-ministrul V. Cristea a organizat o comisie pentru implementarea cursului de Istoria Moldovei, din componența căreia majoritatea erau persoane ce pledau pentru excluderea cursului Istoria Românilor.

La 26 septembrie 2002, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a aprobat Rezoluția 1303 (2002) prin care se exprima satisfacția că autoritățile moldovenești „au menținut moratoriu asupra reformelor referitoare la studierea limbii ruse, la statutul ei și la modificarea programelor de studiere a istoriei, ceea ce permite menținerea stabilității în țară”[274].

În ultima perioadă, Consiliul Europei și Asociația Europeana a Profesorilor de Istorie *EUROCLIO*, s-au implicat activ în procesul de elaborare a noii concepții de istorie în Republica Moldova. Reprezentanții acestor organizații internaționale sunt des prezenți în Republica Moldova la un șir de seminare de instruire și formare. Totuși, nu credem că prin prezența lor

[273] Rezoluția 1280 (2002) a Adunării Parlamentare a Conciliului Europei *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, 24 aprilie 2002, în „Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei ăn Moldova”, Chișinău, 2002, nr. 1-2, p. 36-39.

[274] Rezoluția 1303 (2002) a Adunării Parlamentare a Conciliului Europei *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, 26 septembrie 2002, în „Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei în Moldova”, Chișinău, 2002, nr. 3-4, p. 17-29.

la aceste întruniri au reuşit sa asigure o abordare multilaterală şi obiectivă a problemei predării istoriei în Republica Moldova. Susţinerea ideii unui curs de istorie integrată nu tocmai corespunde realităţilor şi necesităţilor educaţionale actuale din Moldova. În situaţia când istoria naţională a fost grosolan falsificată în perioada regimului comunist, încercările istoricilor au ca scop predarea unei istorii obiective şi adevărate. Insistenţele comuniştilor de astăzi însă nu sunt altceva decât revenirea la dogmele sovietice despre popor moldovenesc, limbă şi istorie moldovenească. Discuţiile care au avut loc, în Germania la Institutul Georg Eckert, între istoricii din Moldova şi experţii din alte ţări, au dus la evidenţierea unor aspecte din cadrul curriclulei şi a manualelor de istorie naţională care necesită a fi îmbunătăţite, dar nicidecum nu s-a sugerat înlocuirea lor cu altele, care nici nu exista măcar. Astfel, Ministerul Educaţiei a recurs la un experiment[275] care consistă în studierea cursului de Istorie integrata în 50 de şcoli din republică. Aceasta soluţie, pe care o găsim totalmente inoportuna în cazul Moldovei, demască subtilităţile şi interesele politice ce stau în culisele ideii de istorie integrata. Regretam de asemenea, că guvernanţii comunişti, au denaturat ideea de baza a concepţiei de istorie integrata, racordând-o la ideologia lor politica.

Regretăm de asemenea, că comunitatea internaţională nu reuşeşte să decodifice aceste subtilităţi şi astfel ajunge să interpreteze greşit subiectul. Noi ne întrebam de ce unii experţi străini insistă asupra istoriei Moldovei, tratând drept naţionalişti istoricii autohtoni. În acest context pericolul iminent care poate să survină este excluderea, pe motive pur politice şi ideologice, a adevăratei istorii naţionale din şcoală. Masca europenismului, în acest caz, ascunde o realitate dura în care mize şi interese politice fac jocul scrierii istoriei în Republica Moldova.

Istoricii profesionişti încearcă să contribuie la revitalizarea identităţii naţionale de care am fost lipsiţi pe nedrept în perioada totalitară. Învinuirea lor, pentru aceasta, de nazism şi xenofobie[276], este încă o dovadă, a interesului actualei guvernări, în stil totalitar, de a ne îndepărta de identitatea noastră românească şi de a ne-o impune pe cea moldovenească. Astfel de „reformatori" ascunşi sub drapelul Europei şi operând cu termeni moderni de multiculturalitate, multiperspectivă, sensul cărora nu sunt sigur că îl înţeleg, încearcă astăzi să ne integreze în structurile europene. Realitatea însă este cu totul alta.

[275] Experimentul a fost lansat de la 1 septembrie 2003 în 50 de şcoli din republică. Principiul după care au fost selectate, precum şi lista lor nu au fost anunţate. Astfel experimentarea „în secret" a unui curs de istorie integrată demască interesul actualei guvernări de a exclude cu orice preţ din şcoală cursul de istorie a românilor.

[276] Vezi: articolele din presa periodică de la Chişinău, Moldova Suverană, Tineretul Moldovei, Vremea, Comunistul, din perioada septembrie-octombrie 2003.

Între timp, în cadrul *Proiectului de reformă a învățământului general obligatori din Republica Moldova*, co-finanțat de Banca Mondială, Ministrul Învățământului aprobă prin ordinul nr. 226 din 10 mai 2001, manualul de istorie[277] și ghidul profesorului[278] pentru clasa a VI-a, traduse consecutiv și în limba rusă[279]. În același an au fost analizate și aprobate spre editare manualele de istorie a românilor și istorie universală pentru ciclul liceal (clasele X-XII)[280]. Prin ordinul nr. 405 din 30 august 2001, a fost aprobat primul manual de istoria modernă universală, pentru clasa a XI-a[281] și prin hotărârea Colegiului Ministerului Învățământului nr. 3.4/5 din 27 septembrie 2001 cel de-al doilea[282], ulterior și cele de istoria antică și medie a românilor, pentru clasa a X-a[283] și istoria contemporană a românilor, pentru clasa a XII-a[284].

La începutul anul 2002 editura *Știința* lansează manualele pentru clasele a X-a[285] și a XI-a[286] care practic completează setul de manuale școlare la istorie pentru ciclul liceal. În același an a fost publicat și manualul pentru clasa a VII-a[287]. Astfel, manualele de istorie pentru ciclul liceal au fost publicate

277 Demir Dragnev, Gheorghe Gonța, Pavel Cocîrlă, Emil Dragnev, *Istoria Medievală Universală a Românilor*, manual pentru clasa a VI-a, Ediura Știința, 2001.

278 Nina Petrovschi, *Istoria. Ghidul profesorului*, clasa a VI-a, Editura Știința, Chișinău, 2001

279 Demir Dragnev, Gheorghe Gonța, Pavel Cocîrlă, Emil Dragnev, *Istorija. Vseobščaja. Rumyn,* učebnik dlja VI klassa, Știința, Chișinău, 2001; Nina Petrovschi, *Istorija. Posobie dlja učitelja*, VI klass, Știința, Chișinău, 2001.

280 Pentru ciclul liceal Ministerul Educației a hotărât să recomande câte două manuale pentru fiecare obiect, asigurând astfel alternativa de a alege profesorilor. Editarea manualelor însă nu a fost finanțată de guvern, fiecare editură câștigătoare, și-a asumat și angajamentul de finanțare a acestor manuale.

281 Norocica-Maria Cojescu, Alexandru Mamina, Constantin Drachenberg, *Istoria Universală. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2001.

282 Ion Varta, Tatiana Varta, *Istoria Universală. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

283 Demir Dragnev, Gheorhe Postică, *Istoria Românilor. Epoca antică și medie*, manual pentru clasa a X-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

284 Prin ordinul ministrului nr. 405 din 3 august 2001 a fost aprobat manualul editat sub egida editurii *Prut Internațional*, Ioan Scurtu, Ion Șișcanu, Marian Curculescu, Constantin Dincă, Aurel Constantin Soare, *Istoria Românilor. Epoca Contemporană,* manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, 2001 și în paralel a fost publicat de către editura Civitas manualul - Nicolae Enciu, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, 2001.

285 Pavel Parasca, Ion Negrei, Gheorghe Gonța, Galina Gavriliță, Maia Dobzeu, *Istoria Românilor. Epoca antică și cea medievală*, manual pentru clasa a 10-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

286 Nicolae Chicuș, Nicolae Ciubotaru, Gheorghe Gonța, Ion Negrei, Maia Dobzeu, Galina Gavriliță, *Istoria Românilor. Epoca Modernă*, manual pentru clasa a 11-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

287 Demir Dragnev, Constantin Drachmenberg, Igor Ojog, *Istoria Universală. Istoria Românilor. Epoca modernă, partea I,* manual pentru clasa a VII-a, Editura Știința, Chișinău, 2002.

pentru toate clasele (X-XII), depășind în cele din urmă barierele birocratice ale actualilor guvernanți.

Până în prezent, în cadrul proiectului Băncii Mondiale, au fost elaborate manuale pentru toate clasele din ciclul gimnazial, însă au fost aprobate de Ministerul Educației doar manualele pentru clasele a V-a, VI-a și a VII-a. Manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a au trecut de două ori procedura concursului însă nu au fost, intenționat, recomandate de către Ministerul Educației, spre editare. Astfel, a fost practic respinsă susținerea Băncii Mondiale în editarea ultimelor manuale din ciclul gimnazial. Actualmente acestea sunt publicate independent de către editurile Cartdidact[288], Știința și Prut Internațional. În acest mod guvernarea comunistă tergiversează finalizarea reformei curriculare și editarea manualelor școlare la istorie.

Astfel, timp de peste un deceniu de independență a Republicii Moldova, a fost elaborată și implementată concepția învățământului istoric. În prezent asistăm la o subminare a acestei reforme de către actuala guvernare comunistă. Prin intermediul curriculum-ului naționale în școlile din Republica Moldova au fost introduse două cursuri de istorie complementare - *Istoria Românilor* și *Istoria Universală*, care asigură o bună însușire a istoriei naționale și universale. Aprobarea curriculum-ului naționale a permis totodată și inițierea procesului de elaborare a manualelor școlare de istorie, care după particularitățile design-ului, conținutului științific și didactic pot concura cu manualele școlare din occident.

Inițierea procedurii de schimbare a curriculum-ului la istorie și elaborarea unor noi manuale, practic ne arunca cu peste zece ani în urmă și totodată pun în pericol tratarea obiectivă a istoriei naționale și educarea identității naționale în rândurile generației tinere. De altfel în nomeclatorul de specialități recent aprobat (2004) de către Guvernul Republicii Moldova la compartimentul istorie, prima specialitate este *Istorie Moldovei*, după care urmează *Istoria Românilor, Istoriografie* etc. Astfel, guvernarea comunistă dacă nu a reușit să înlocuiască cursul de Istorie a Românilor cu cel de Istoria a Moldovei, acum încearcă pe toate căile posibile să substituie această realitate.

---

[288] Igor Ojog, Cătălin Turliuc, *Istoria Universală Modernă 1850-1918*, manual pentru clasa a VIII-a, Editura Reclama-Cartdidact, Chișinău, 2003; Gheorghe Palade, Igor Șarov, *Istoria Românilor*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Cartdidact-Reclama, Chișinău, 2003.

MAREA UNIRE DIN 1918 ÎN MANUALELE ȘCOLARE DIN REPUBLICA MOLDOVA. STUDIU DE CAZ: CLASELE A IV-A, A VIII-A ȘI A IX-A[289]

Fiecare popor sau stat are în istoria sa un șir de evenimente importante legate de afirmarea lor identitară și statală. Pentru poporul român Unirea din 1918 reprezintă un eveniment deosebit, care a generat crearea *României Mari*. În predarea-învățarea istoriei în școală astfel de evenimente nu pot fi evitate, însă abordarea lor necesită o atenție aparte pentru a exclude aprecierile unilaterale.

În perioada sovietică acest subiect era abordat doar din perspectiva istoriografiei sovietice guvernate de ideologia comunistă. Odată cu democratizarea societății moldovenești și a obținerii suveranității și independenței statale, în predarea istoriei au intervenit un șir de schimbări. Istoricii, pe lângă faptul că au fost unii dintre cei mai activi membri ai mișcării de eliberare națională, au încercat să restabilească adevărul istoric în programele școlare și să ofere elevilor studierea unor teme interzise de regimul sovietic sau tratate unilateral[290]. În 1990 Ministerul Științei și Învățământului al Republicii Moldova a elaborat și a aprobat primul program pentru școala de cultură generală la *Istoria Românilor*[291]. Prin introducerea noului obiect de studiu în clasele V-XI s-au exclus din programele școlare cursurile *Istoria URSS* și *Istoria RSSM*. Programul propunea o nouă abordare a unui șir de evenimente istorice din cadrul istoriei întregului neam românesc. Novatoare în acest sens au fost, spre exemplu, subiectele despre etnogeneza românilor,

289 S. Musteață, „Marea Unire din 1918 în manualele școlare din Republica Moldova. Studiu de caz: clasele a IV-a, a VIII-a și a IX-a" , A. Vițalaru, I. Ghercă Munteanu (coordonatori), Secvențe din trecut: Studii de istorie și de relații internaționale, Iași, Editura Performantica, 2009, 95-131.

290 M. Cernenco, A. Petrenco, I. Șișcanu, (Eds.), *Crestomație la istoria românilor 1917-1992*, Chișinău, Editura Universitas, 1993; Vezi în special Capitolul V, „Basarabia în anii 1917-1918. Lupta de eliberare națională. Unirea Basarabiei cu România", din A. Moraru, I. Moiseev, M. Cernencu, A. Roman, *Istoria românilor. Basarabia și Transnistria (1812-1993)*, Chișinău, 1995, pp. 137-178; A. Moraru, I. Negrei, *Anul 1989. Ora astrală a neamului românesc,* Chișinău, Civitas, 1998; Al. Boldur, *Unirea s-a făcut de Sfatul Țării*, in: Cugetul, nr. 4, 1991; p. 31; Gh. Cojocaru, *Recunoașterea internațională a Marii Uniri*, in: Cugetul, nr. 4, 1991, pp. 33-40; Numărul din martie 1998 al revistei „Cugetul" a fost dedicat integral problemei Unirii din 1918. Octavian Țâcu, *Recunoașterea internațională a Unirii Basarabiei cu România la Conferința de Pace de la Paris (1919-1920)*, in: Cugetul, nr. 1 (17), 2003, pp. 32-37 etc.

291 *Istoria Românilor*, Programă pentru școala de cultură generală, clasele V-XI, Chișinău, Editura Lumina, 1991; Autori: V. Bîcu, Gh. Corovai, A. Morari, P. Parasca, Gh. Postică, V. Haheu, E. Muraru, Gh. Palade.

politica țarismului rus față de țările române, anexarea Basarabiei, mișcarea de eliberare națională, formarea statului unitar român etc. Programul de studiu a fost unul tranzitoriu, care, deși nu a avut o acoperire didactică, a fost un punct important în procesul reformării învățământului istoric și de revenire la o tratare obiectivă a istoriei naționale.

După evenimentele din 1994-1995, Colegiul Ministerului Învățământului, prin hotărârea nr. 15 din 3 octombrie, a aprobat programele de studiu la *Istoria românilor* și *Istoria universală* pentru clasele V-IX[292], care ulterior au fost aprobate și de către guvern.

În 1997, în baza concepției proiectului Băncii Mondiale privind reformarea sistemului educațional al Republicii Moldova s-au elaborat și programele de studii. Planul de învățământ pentru ciclurile primar, gimnazial, mediu general și liceal pentru anul de studii 1997-1998[293] a fost orientat spre reformarea învățământului și realizarea obiectivelor educaționale raportate perioadei de tranziție: plasarea elevului în centrul sistemului educațional ce asigură coerența și continuitatea învățării, actualizarea conținutului, trecerea de la conținut cu caracter finit la fiecare treaptă de instruire și implementarea unor metode avansate de predare-învățare. Definitivarea conceptului predării istoriei a legiferat și cele două discipline: *Istoria Românilor* și *Istoria universală*[294].

În anul 1999, la 27 iulie, prin Hotărârea nr. 13/1, Ministerul Învățământului și Științei al Republicii Moldova aprobă Curriculumul național la istorie pentru ciclul liceal, prin intermediul căruia se intenționa trecerea treptată la un model dinamic, flexibil, realist și adecvat necesităților societății contemporane[295]. Stabilirea cadrului conceptual al celor două discipline pentru clasele X-XII, *Istoria Românilor* și *Istoria universală*, a fost realizată pe principiile evolutiv cronologice, toleranței față de multitudinea de opinii în comentarea faptelor istorice, restabilirii conștiinței naționale, apartenenței la civilizația europeană și mondială etc.

---

292 Autori: P. Cocîrlă, Gh. Corovai, C. Drahenberg, D. Dragnev, Gh. Gonța, L. Moldovan, A. Morari, E. Muraru, I. Niculiță, E. Oltu, I. Ojog, Gh. Palade, P. Parasca, A. Petrencu, V. Potlog, Gh. Postică, I. Șarov, *Istoria Românilor. Istoria universală. Programe pentru clasele V-IX*, Chișinău, 1995. Orientări conceptuale privind instruirea istorică în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova, Hotărîrea Colegiului Ministerului Învățămîntului nr. 152 din 03 octombrie 1995.

293 Buletinul învățămîntului, nr. 4, Chișinău, 1997; Planul a fost aprobat prin Hotărîrea Consiliului Ministerului Învățămîntului nr. 34 din 24 decembrie 1996.

294 *Curriculum la istorie*, Chișinău, 1997.

295 *Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal. Științe socio-umane*, Chișinău, 1999, p. 13; *Национальный куррикулум для лицеев (X-XI-XII кл.), История*, Chișinău, 2000, c. 5.

Ca urmare a elaborării și aprobării Curriculumului gimnazial la istorie și în conformitate cu proiectul Băncii Mondiale și Planul-cadru de învățământ, începând cu anul de studii 2000-2001, se introduce treptat curriculumul școlar la istoria românilor și istoria universală și în clasele gimnaziale[296].

Prin elaborarea proiectului curriculumului național au fost stabilite obiectivele generale, pe trepte și pe obiecte ale sistemului educativ din Republica Moldova[297]. Curriculumul a fixat conceptele cheie, obiectivele educaționale generale și interdisciplinare, pe trepte și niveluri, pe arii și discipline de studiu, de referință și operaționale. La istorie, au fost decise obiectivele de cunoștințe, capacități și atitudini[298].

După alegerile anticipate din februarie 2001 și venirea la guvernare a Partidului Comuniștilor au intervenit un șir de modificări în procesul de reformare a sistemului educațional moldovenesc, inclusiv în domeniul predării istoriei. În anul 2003 a fost introdus, inițial în calitate de experiment, iar de la 1 septembrie 2006 – obligatoriu, un singur curs de istorie, conceput după principiul predării integrate. Astfel, în mod abuziv, fără a ține cont de părerile specialiștilor[299], de deciziile APCE[300], guvernul comunist a înlocuit cursurile de Istoria românilor și Istoria universală cu cel de „istorie integrată”[301]. În contextul acestor transformări au avut de suferit, din punct de vedere calitativ, atât obiectivele educaționale, cât și conținuturile din curriculumul la istorie.

La diverse trepte educaționale, elevii din Republica Moldova pot lua cunoștință despre evenimentele istorice de la începutul sec. XX, printre care se

296 *Istoria,* in: *Curriculum școlar pentru clasele V-XII*, Chișinău: Editura Cartier, 2000, pp. 9-11 și pp. 31-33.

297 *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Chișinău, 1996. Curriculumul a fost elaborat sub egida Ministerului Învățămîntului, Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare și Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, avându-l în calitate de expert al Băncii Mondiale pe Dr. Alexandru Crișan, șeful Departamentului Curriculum, Institutul de Științe ale Educației din România.

298 Autor – Valentina Haheu, de altfel autor și la obiectele Filosofie, Logică, Sociologie și Educație Civică.

299 Decizia Consiliului Științific al Institutului de Istorie al Academiei de Științe a Republicii Moldova, *Cu privire la predarea și cercetarea Istoriei Românilor în sistemul de învățământ și cel academic din Republica Moldova*, in: Revista de istorie a Moldovei, Chișinău, 2001, nr. 1-4, pp. 152-154; Wim van Meurs, *History Textbooks in Moldova*, Expert Pefort, Braunschweig, 26-27 iunie 2003.

300 Rezoluția 1280 (2002) a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, 24 aprilie 2002. In: Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei în Moldova, Chișinău, 2002, nr. 1-2, pp. 36-39; Rezoluția 1303 (2002) a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, 26 septembrie 2002. In: Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei în Moldova, Chișinău, 2002, nr. 3-4, pp. 17-29.

301 *Curriculum la istorie. Curs integrat*, in: Moldova suverană, nr. 30, 25 februarie 2004.

înscrie și problema Unirii Basarabiei, Bucovinei și Transilvaniei cu România din 1918. Conform curriculumului valabil în perioada 1999-2006, începând cu clasa a IV-a, elevii sunt informați printr-o temă separată despre „Marea Unire de la 1918", după care urmează clasa a VIII-a, unde un capitol întreg este dedicat „Făuririi statului național unitar român". În clasa a IX-a elevii au ocazia să cunoască impactul transformărilor politice din 1918, studiind capitolul „Statul național unitar român în perioada interbelică (1918-1939)". După același principiu, aplicat în clasele a VIII-a și a IX-a, elevii revin la subiectul *Marii Uniri* în clasele a XI-a și a XII-a.

Conținuturile propuse de autorii curriculumului din 2006, prin care s-a introdus un singur curs de istorie, se limitează la sugestii foarte generale. Problema Unirii din 1918 dispare totalmente dintre subiectele sugerate pentru structurarea conținutului istoriei contemporane în clasele liceale X-XII, iar în clasa a IX-a, după toate probabilitățile, ea urmează să fie abordată în contextul temei „Primul Război Mondial și harta geopolitică a Europei după 1918. Statele democratice în perioada interbelică"[302].

În rândurile următoare vom trece în revistă unele aspecte legate de modul de prezentare a Unirii Basarabiei, Bucovine și Transilvaniei cu România din 1918 în manualele școlare de istorie din Republica Moldova.

Clasa a IV-a

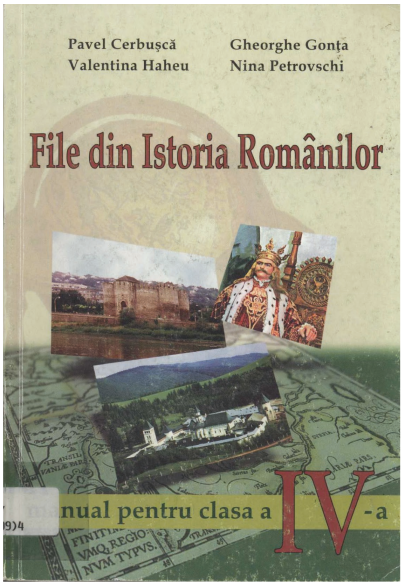
Conform standardelor privind studierea istoriei elaborate în 1997, în clasa a IV-a figurează însușirea de către elevi a cronologiei elementare din istoria românilor și cunoașterea celor mai importante fapte și evenimente istorice[303]. Autorii curriculumului precum și ai manualului de istorie pentru clasa a IV-a, elabora și editat din creditul Băncii Mondiale în 1999, au inclus în partea a II-a a manualului *File din istoria românilor*, tema 23 fiind dedicată Marii Uniri de la 1918 (**Planșa 1a-e**)[304]. Autorii manualului încearcă să explice elevilor din clasa a IV-a legătura între anul 1859 și anul 1918: „România a fost creată ca stat după Unirea din 1859 a Țării Românești și a unei părți a Moldovei";

302 Autori: G. Gavriliță (consultant Ministerul Educației și Tineretului), C. Popovici, S. Nazaria, E. Certan, S. Rusu, M. Veveriță, S. Topor, V. Dandara, G. Pelivan, *Istoria. Curriculum pentru gimnazii (clasele V-IX)*, Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2006; Autori: C. Popovici, S. Nazaris (corect Nazaria, s.n.), E. Certan, S. Rusu, M. Veveriță, V. Domdara (corect Dandara, s.n.), S. Topor, G. Pelivan, V. Sînchetru, G. Gavriliță, *Istoria. Curriculum de liceu, clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2004, 24 pag., tiraj 1500 ex.

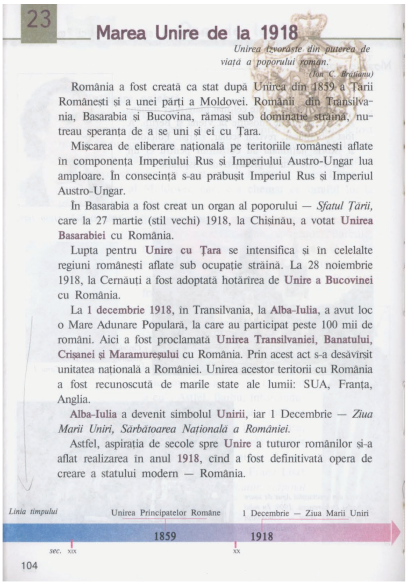
303 Pavel Cerbușcă, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din istoria românilor. Ghidul învățătorului*, clasa a IV-a, Chișinău, Editura Știința, 2000, p. 7.

304 Pavel Cerbușcă, Gheorghe Gonța, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, manual pentru clasa a IV-a, Chișinău, Editura Știința-Cartier, 1999, p. 104-107.

Planșa 1



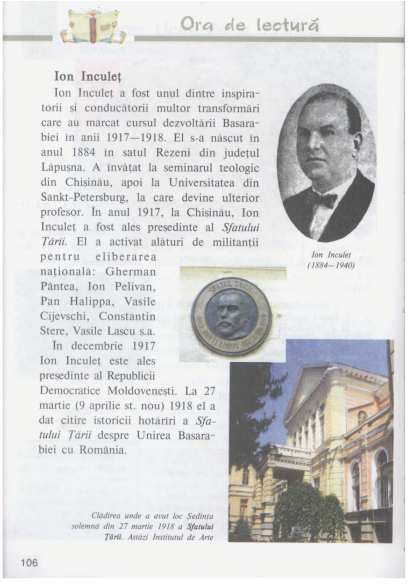
a



b



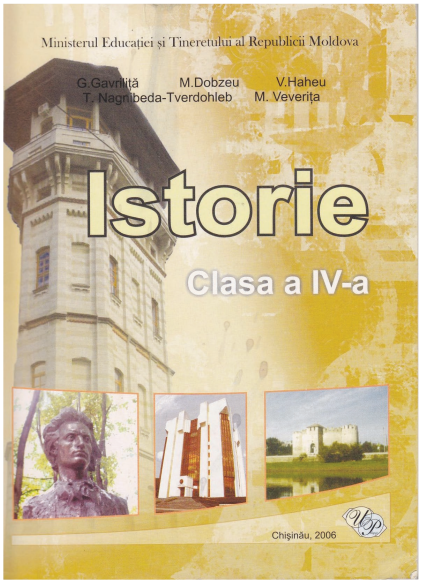
c



d



e



f

aceste fapte istorice se pot urmări şi pe linia timpului propusă în partea de jos a aceleiaşi pagini. Fraza următoare: „Românii din Transilvania, Basarabia şi Bucovina, rămaşi sub dominaţie străină, nutreau speranţa de a se uni şi ei cu Ţara", evidenţiind „dorinţa românilor", lasă în umbră celelalte comunităţi etnice din aceste regiuni, care au jucat un rol important în transformările de la începutul sec. XX[305]. Textul oferă, în continuare, date succinte despre procesul de unificare a României, menţionând hotărârile de la Chişinău, Cernăuţi şi Alba-Iulia, arătând schimbările de hotare ale României Mari pe harta de la pagina următoare şi îndemnând elevii să urmărească aceste schimbări de hotare din anul 1918. Totodată, autorii, în sarcinile didactice, evidenţiază semnificaţia zilei de *1 Decembrie 1918* pentru statul modern România:

Reţineţi:

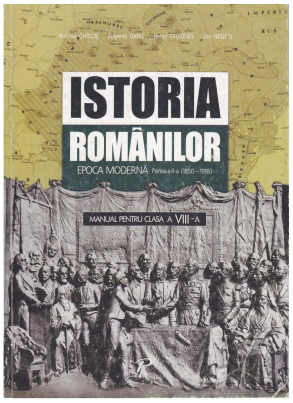
- 1 Decembrie este Ziua Marii Uniri.
- Statul modern România, definitivat la 1 Decembrie 1918, este supranumit România Mare.

Urcaţi treptele cunoaşterii:

- Alcătuiţi un plan al temei şi formulaţi concluzii referitor la evenimentele din 1918;
- Desenaţi hotarele României la începutul şi la sfârşitul anului 1918. Explicaţi de ce Statul modern România, definitivat la 1 decembrie 1918, este supranumit *România Mare.*

305 Ibidem, p. 104.

Planșa 2



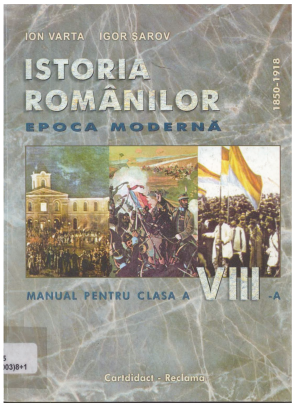
a



b



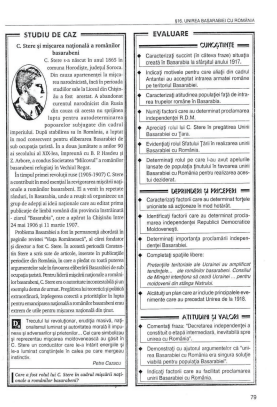
c



d



e



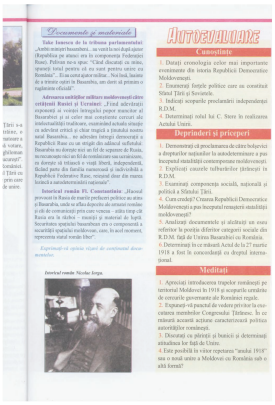
f



g



h

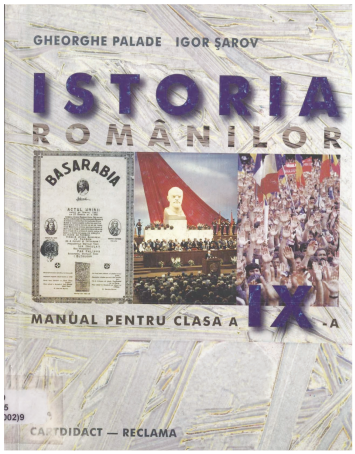


i

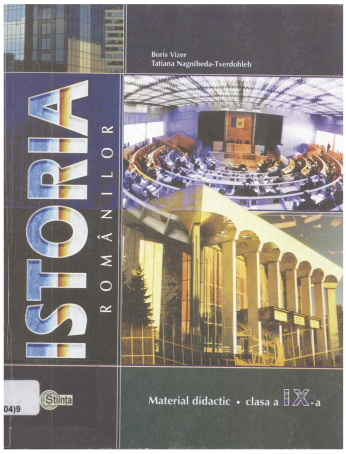
Planșa 3



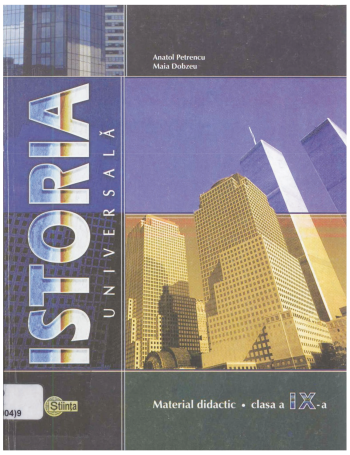
a



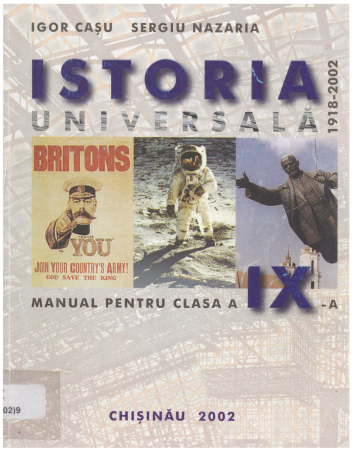
b



c



d



e



f

Mozaic cognitiv:

- Găsiți în Actul Unirii argumentul principal pe baza căruia Sfatul Țării a votat unirea Basarabiei cu România.
- Demonstrați de ce Alba-Iulia a devenit simbol al Unirii.

Pentru *Ora de lectură*, autorii au propus un text despre Ion Inculeț – „unul dintre inspiratorii și conducătorii multor transformări care au marcat cursul dezvoltării Basarabiei în anii 1917-1918" (**Planșa 1d**)[306].

Majoritatea sarcinilor sunt prea complicate pentru elevii clasei a IV-a, iar sarcina „Indică pe hartă cu diferite culori: a) hotarele Statului Român constituit în 1859; b) hotarele României Mari și c) hotarele provinciilor unite" este practic irealizabilă, cu atât mai mult pe o hartă de contur de mărimi mici cum este cea din caietul elevului[307]. Sugestiile la tema Unirii din *Ghidul învățătorului* sunt foarte modeste și nu facilitează analiza critică a elevilor, așa cum îndeamnă obiectivele curriculare, a evenimentelor istorice din 1918, deoarece atât manualul, cât și caietul și ghidul reprezintă o părere unilaterală. Este greu de imaginat cum un învățător de clasele primare va realiza în doar 45 de minute cu o clasă de 30-40 de elevi activitățile propuse de autorii ghidului:

- Vor fi actualizate cunoştinţele elevilor referitor la procesul de Unire al naţiunii române (1600, 1859)[308].
- Învățătorul va familiariza elevii cu situația românilor din Transilvania, Basarabia şi Bucovina, rămaşi sub dominaţie străină, cu amploarea mişcării de eliberare naţională pe teritoriile aflate în componenţa Imperiului Rus şi Imperiului Austro-Ungar[309].
- Elevii vor fi întrebați cum înțeleg noțiunile de *unitate națională, independență* şi li se va cere să alcătuiască cu aceşti termeni propoziții.
- Povestind despre Marea Unire de la 1918, învățătorul va indica pe hartă principalele localități descrise în temă şi teritoriul României Mari.

Tema pentru acasă este la fel de complicată pentru elevii claselor a IV-a, ca și sarcinile didactice stabilite pentru lecția propriu-zisă: „Elevii vor scrie un microeseu despre unirea poporului român, utilizând cunoștințele anterioare"[310].

---

306 Ibidem, p. 106.

307 Pavel Cerbușcă, Valentina Haheu, Gheorhe Gonța, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, clasa a IV-a, Caietul elevului, Chișinău, Știința, 1999, p. 50.

308 Interesant despre care națiune putem vorbi către anul 1600 în țările române cu elevii claselor a IV-a?

309 Aici apare o altă întrebare: care era situația celorlalte etnii în aceste regiuni?

310 Pavel Cerbușcă, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din istoria românilor. Ghidul învățătorului*, clasa a IV-a, Chișinău, Editura Știința, 2000, pp. 92-93.

Evident, este prematur pentru elevii din clasa a IV-a să însușească realitățile politice de la începutul secolului XX. O astfel de prezentare a temei *Unirea din 1918* în manualul de clasa a IV-a, cu siguranță, poate trezi nemulțumiri atât din partea învățătorilor, elevilor, părinților, cât și din partea istoricilor. Totodată, un subiect istoric ca Marea Unire nu poate fi trecut cu vederea, așa cum au făcut autorii manualului recent de istorie pentru clasa a IV-a (**Planșa 1f**)[311]. De aceea, istoricii, de comun acord cu profesorii școlari, trebuie să caute un compromis în abordarea unei asemenea teme în manualele de istorie, inclusiv pentru ciclul primar[312].

Clasa a VIII-a

Subiecte privind „făurirea statului național unitar român" au fost introduse în programele școlare începând cu anul 1990, însă un prim manual de istorie a românilor pentru clasa a VIII-a apare cu titlu de experiment abia în anul 1997[313], după care au urmat edițiile din 2000[314] și 2003[315]. Capitolul III din manualul experimental „Mișcarea națională din Basarabia, Transilvania și Bucovina (1917-1918). Făurirea statului național unitar român" a rămas practic neschimbat în ediția din 2000[316]. Capitolul III, de 16 pagini, este structurat în 4 paragrafe, care reflectă succesiv transformările politice din Basarabia, Transilvania și Bucovina din 1917-1918, care au condus la formarea statului unitar român. Astfel, în § 1, *Mișcarea pentru autodeterminarea națională a Basarabiei din anul 1917,* autorii urmăresc evenimentele social-politice produse pe teritoriul Basarabiei în perioada primăvara-toamna 1917. Deși compartimentul anunță „Începutul luptei pentru autodeterminarea Basarabiei din primăvara anului 1917", autorii pornesc de la premisa că „în pofida Păcii umilitoare de la București din 1918 și a prezenței trupelor străine pe o mare

311 G. Gavriliță, M. Dobzeu, V. Haheu, T. Nagnibeda-Tverdohleb, M. Veveriță, *Istorie*, Manual pentru clasa a IV-a, Chișinău: Univers Pedagogic, 2006, 80 pag., tiraj 42 000 ex., Manualul a fost aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Tineretului al Republicii Moldova, nr. 100 din 4 august 2006.

312 Un exemplu în acest sens poate fi manualul de istoria românilor pentru clasa a IV-a editat de Editura Teora în 1998, unde este prezentată și tema „Unirea – fapt împlinit". M. Ochescu, S. Oane, *Istoria Românilor. Manual pentru clasa a IV-a*, Teora, 1998, pp. 62-63.

313 Nicolae Chicuș, Eugeniu Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor, partea a II-a (1848-1918),* manual experimental pentru clasa a VIII-a a școlii de cultură generală, Chișinău, Editura Civitas, 1997.

314 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000.

315 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria Românilor, Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău: Prut Internațional, 2003.

316 Unica redactare poate fi observată la p. 105 (ediția 2000), autorii și-au corectat greșeala din 1997, unde la p. 150, în compartimentul „Documente și materiale" au prezentat un extras „Din procesul-verbal al Congresului General al Bucovinei, 15 (28) noiembrie 1918", întitulându-l greșit „Din Declarația de unire a Bucovinei cu România".

parte a teritoriului național, România continuă să existe ca stat de sine stătător. Paralel cu lupta politico-diplomatică a României pentru supraviețuire, s-au desfășurat și acțiunile românilor din provinciile ocupate pentru eliberarea națională..."[317]. Revenind în rândurile următoare la problema basarabeană, autorii manualului susțin că, în contextul schimbărilor politice din Rusia din 1917, „în Basarabia cîștigă tot mai mult teren ideea autodeterminării, potrivit căreia popoarele erau libere să-și hotărască soarta", evidențiind rolul de lider în această mișcare a „Partidului Național Moldovenesc, constituit în primăvara anului 1917", care în scurt timp reușește se deschidă secții în toate județele Basarabiei[318]. În partea a doua a acestui compartiment se prezintă mișcarea națională în vara și toamna anului 1917 și crearea Sfatului Țării. Autorii, din start, conchid că activizarea mișcării naționale din Basarabia s-a datorat în mare măsură intențiilor Ucrainei de a anexa Basarabia[319]. Sunt amintite, în ordine cronologică, evenimentele care au condus la constituirea Sfatului Țării: Comitetul central executiv al deputaților soldați și ofițeri moldoveni (iunie 1917), Congresul Militar Moldovenesc (20-27 octombrie 1917), proclamarea autonomiei Basarabiei în componența Federației Democratice Ruse (21 octombrie 1917). Deși autorii accentuează că „Sfatul Țării a fost format conform principiului democratic optim de respectare a echității sociale și naționale. La bază a fost pus principiul reprezentării proporționale a tuturor naționalităților, confesiunilor, partidelor politice, asociațiilor profesionale și culturale, județelor și orașelor. Din 120 de locuri, 84 erau rezervate românilor (10 locuri – românilor transnistreni), 36 – reprezentanților altor etnii"[320], totuși ei concluzionează că „prin constituirea Sfatului Țării românii basarabeni au făcut un pas decisiv spre autodeterminarea națională"[321]. Textul de bază al lecției este susținut de două extrase din documente: „Din hotărîrile Congresului Militar Moldovenesc. 21-27 octombrie 1917" și „Din cuvîntarea lui Ion Pelivan la ședința de deschidere a Sfatului Țării, 21 noiembrie 1917".

În §§ 2-4 autorii descriu procesul de realizare a *Marii Uniri* – pornind de la *Proclamarea Republicii Democratice Moldovenești și Unirea Basarabiei cu România,* continuând cu *Unirea Bucovinei și Transilvaniei cu România și*

317 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000, p. 94.

318 Ibidem, p. 94.

319 A se vedea detalii privind pretențiile teritoriale ale Ucrainei la Mitru Ghițiu, *Basarabia și pretențiile teritoriale ale Radei Centrale Ucrainene (1917-martie 1918)*, in: Cugetul, nr. 2, 1992, pp. 21-30.

320 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000, p. 96.

321 Ibidem, p. 97.

Importanța istorică a Marii Uniri și încheind cu *Însemnătatea și consecințele Unirii de la 1918 și recunoașterea ei internațională*[322]. La adresa Basarabiei, autorii prezintă corect succesiunea evenimentelor și transformărilor politice privind proclamarea RDM (2 decembrie 1917), Declarația de independență (24 ianuarie 1918), decizia Sfatului Țării din 27 martie 1918 și autodizolvarea lui din 2 decembrie 1918, însă ei prezintă actul din 27 martie 1918 drept „Unirea Basarabiei cu România" și nu a Republicii Democratice Moldovenești, cum este scris în Declarația Sfatului Țării, un extras din care este prezentat la finalul lecției[323]. Acest moment a fost corectat în noua ediție a manualului din 2003[324]. Lecția se încheie cu o afirmație care ar necesita o explicație privind situația și atitudinea celorlalte grupuri etnice din Basarabia față de actul Unirii: „Unirea Basarabiei cu România a stimulat lupta de eliberare națională a tuturor românilor". În cazul unirii Bucovinei și Transilvaniei, autorii observă corect că acest fapt s-a datorat Primului Război Mondial, care a adâncit criza ce a dus la destrămarea Imperiului Habsburgic. În același timp, se menționează interesul Ucrainei față de Bucovina și al maghiarilor față de Transilvania, ceea ce a necesitat implicarea și în aceste teritorii a Armatei Române. Credem că autorii s-ar fi putut limita la aceste explicații fără să menționeze că „gărzile maghiare au început să-i atace pe români"[325]. Deși în titlul § 3 se anunță și „Importanța istorică a Marii Uniri", în conținut nu se amintește nimic despre acest aspect. Dar problema dată este abordată la nivelul unor constatări generale la începutul § 4, „Însemnătatea istorică a Marii Uniri". Și de data aceasta autorii neglijează minoritățile etnice, menționând că „Unirea de la 1918 a teritoriilor românești într-un stat unitar al tuturor românilor reprezintă expresia voinței populare realizate **într-un context internațional favorabil**. Desăvîrșirea unității naționale românești din anul 1918 este opera întregului popor român, prin acțiunea oamenilor de stat, de știință, de cultură, a fruntașilor mișcării de eliberare națională, a scriitorilor"[326]. Totodată, aici se prezintă „lupta diplomaților români" pentru recunoașterea internațională a Unirii, iar textul lecției este susținut de un extras din Tratatul de la Paris, încheiat între România pe de o parte și Anglia, Franța, Italia și Japonia de cealaltă parte, la 28 octombrie 1920.

322 Ibidem, pp. 99-109.
323 Ibidem, pp. 100-101.
324 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria Românilor. Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău: Prut Internațional, 2003, p. 70.
325 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000, p. 104.
326 Ibidem, p. 107.

Manualul analizat este realizat din punct de vedere științific corect, dar nu se observă pluralitatea de opinii și nu se oferă oportunități de analiză critică a evenimentelor, iar unele concluzii sunt formulate în stil autoritar[327].

Edițiile din 2003 ale manualelor de istorie a românilor pentru clasa a VIII-a sunt mai reușite decât manualul analizat mai sus atât din punct de vedere al designului, cât și al modului de prezentare a subiectelor dedicate unirii românilor din 1918 (**Planșa 2a-c**)[328]. Lecțiile propuse în capitolul III încep de la situația spațiului românesc în anii Primului Război Mondial, după care urmează abordarea „mișcării naționale în Basarabia și Transnistria în 1917", „Unirea Republicii Democratice Moldovenești (Basarabia) cu România", „Unirea românilor din Bucovina, Transilvania, Banat, Crișana și Maramureș cu România" și se încheie cu tema „Recunoașterea internațională a Unirii românilor din 1918". O astfel de structurare a temelor oferă elevilor posibilitatea de a urmări într-o ordine evolutivă situația din regiunile românești în contextul Primului Război Mondial și al mișcărilor naționale din regiunile românești aflate sub ocupație străină. Cu toate că autorii manualului editat sub egida Editurii Prut Internațional oferă mai multe extrase din documente privind actul unirii, credem că pentru o mai bună înțelegere a problemei ar fi fost utilă prezentarea diverselor opinii istoriografice privind subiectul dat. Mai reușit, din acest punct de vedere, considerăm a fi manualul editat de Editura Cartdidact-Reclama, unde autorii completează textul de bază cu opinii emise de istorici, oameni politici, de cultură, mărturii ale unor martori oculari ș.a. (**Planșa 2d-f**).

Manualele de istorie universală pentru clasa a VIII-a, deși abordează în partea lor finală evenimente istorice de la începutul sec. XX, se opresc la Primul Război Mondial, fără a aminti de starea lucrurilor din România și de la hotarele ei de est[329].

[327] Vezi spre exemplu compartimentele „Rețineți" de la finele temelor. „În primăvara anului 1917, în urma căderii regimului țarist, se declanșează lupta pentru autodeterminarea Basarabiei. Mișcarea națională din vara și toamna anului 1917 s-a încununat, la 21 noiembrie, cu crearea Sfatului Țării, organ reprezentativ al Basarabiei, care a dus această luptă la bun sfîrșit". Ibidem, p. 98.

[328] Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria Românilor, Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău: Prut Internațional, 2003. Varta, Ion, Igor Șarov, *Istoria românilor. Epoca modernă. 1850*-1918, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003. Vezi în ambele manuale capitolul III, „Făurirea statului național unitar român", pp. 62-85 și pp. 61-86.

[329] C. Drachenberg, E. Certan, V. Cozma, P. Cerbușcă, *Istoria universală. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918)*, Manual pentru clasa a VIII-a, Editura Prut Internațional, 2003. I. Ojog, C. Turliuc, *Istoria universală. Epoca modernă. 1850-1918. Manual pentru clasa a VIII-a,* Editura Reclama-Cartdidact, 2002. În al doilea manual, în contextul prezentării sfârșitului Primului Război Mondial (1918) se amintește o singură dată de

Clasa a IX-a

În clasa a IX-a elevii, conform prevederilor curriculare, studiază istoria contemporană pornind de la anul 1918 și ajungând până în zilele noastre. Pentru clasa a IX-a au fost publicate în ultimii ani mai multe manuale școlare de istorie, care vor fi analizate în continuare.

Istoricul B. Vizer, în manualul pentru clasa a IX-a din 1997, menționează: „Nu toată populația provinciilor noi a acceptat Unirea. Reprezentanții populației alogene din Basarabia, cu excepția obștii poloneze, s-au opus Unirii..." (**Planșa 3a**)[330]. Fără a da explicații de ce anumite comunități s-au împotrivit Unirii, totuși textul oferă cititorului oportunitatea cunoașterii complexe a procesului de integrare a statului român. Din păcate, acest moment a fost exclus din ediția manualului din 2003[331].

Deși Unirea din 1918 a avut un ecou internațional, acest eveniment, practic, lipsește din manualele de istorie universală pentru clasa a IX-a (**Planșa 3d**)[332]. După toate probabilitățile, autorii au considerat că acest eveniment este abordat în manualele de istoria românilor. Astfel, manualul de istorie universală se limitează la o simplă constatare a schimbărilor teritoriale din 1918 în Europa Centrală și de Sud-Est: „România obține Basarabia, Bucovina, Transilvania, 2/3 din Banat, o parte a Crișanei și Maramureșului"[333].

Problema recunoașterii internaționale a Marii Uniri este prezentată în detalii în ediția din 2002 a manualului pentru clasa a IX-a realizat de istoricii Gh. Palade și I. Șarov (**Planșa 3b**)[334]. Autorii au plasat pe coperta

Basarabia: „Rușii urmau să-și retragă armatele și din Finlanda, Basarabia și Ucraina și să plătească o contribuție de război de 6 miliarde mărci aur", p. 133.

330 Boris Vizer, *Istoria contemporană a românilor*, materiale experimentale pentru clasa a IX-a în ajutorul elevilor și profesorilor, Chișinău, Editura Știința, 1997, p. 12.

331 Manualul este realizat în baza curriculumului din 2000 și reprezintă un salt calitativ față de ediția din 1997. Boris Vizer, Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, *Istoria Românilor. Epoca contemporană,* material didactic pentru clasa a IX-a, Chișinău, Editura Știința, 2003, 2004. Cât privește problema contradicțiilor unificării administrative a României, autorii se limitează la câteva constatări fără a explica complexitatea acestora: „Consecințele războiului, implicarea României în acțiunile de eradicare a comunismului din Ungaria, în 1919, manifestările muncitorești și țărănești au tergiversat procesul de unificare administrativă. Totuși el s-a realizat într-un termen relativ scurt...", Ibidem, p. 12.

332 Anatol Petrencu, *Istoria universală contemporană. 1914-1998*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Editura Prometeu, 1998; Anatol Petrencu, Maia Dobzeu, *Istoria universală. Epoca contemporană*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Știința, 2003.

333 Igor Cașu, Sergiu Nazaria, *Istoria universală contemporană (1918-2002)*, manual pentru clasa a IX-a a școlii de cultură generală din Republica Moldova, Chișinău, Reclama-Civitas, 2002, p. 26; Igor Cașu, *Istoria universală. Lumea contemporană (1918-2005)*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Civitas, 2005, p. 26.

334 Vezi tema 4, „România în relațiile internaționale": Gheorghe Palade, Igor Șarov, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2002, pp. 22-27.

manualului, de rând cu alte imagini care reprezintă istoria sec. XX, Actul Unirii Basarabiei cu România. Textul de bază este susținut de un șir de documente care facilitează însușirea complexă a situației internaționale a României în perioada interbelică, un loc aparte fiind dedicat relațiilor româno-sovietice și problemei Basarabiei. În baza surselor istorice, elevilor li se propun mai multe opinii contradictorii pe marginea problemei basarabene expuse în anul 1924: Iosif Stalin cu privire la problema Basarabiei; extras din ziarul austriac „Neue Freie Presse" (3 aprilie 1924); Din instrucțiunile privind punctul de vedere a guvernului român (1924, martie)[335]. Anume o astfel de abordare propusă de istoricii Gh. Palade și I. Șarov permite elevilor să realizeze o analiză critică a problemelor istorice. Ceea ce mai puțin se poate observa în manualele aprobate și recomandate de Ministerul Educației și Tineretului.

Deși manualul de istorie integrată pentru clasa a IX-a nu abordează separat problema Unirii din 1918, asupra acesteia autorii se referă în mai multe rânduri (**Planșa 2g-i**). Manualul chiar începe cu un citat din discursul lui P. Halippa de la Lăpușna din 17 iunie 1934 pentru a evidenția insatisfacția acestuia față de politica guvernului de la București din perioada interbelică:

„Din momentul unirii și până în timpul de față s-a făcut puțin pentru Basarabia. Când ne adresăm fraților noștri de peste Prut, ei ne sfătuiesc să mai așteptăm... Pe vremea țarismului n-am avut școli, spitale. Dar și după unire nu se vede măcar o urmă de progres. Guvernul României nu se interesează de nevoile noastre. El ne-a întors spatele. De fiecare dată, venind în capitală pentru a rezolva vre-o chestiune, ni se spune: așteptați."[336].

Autorii nu au oferit o alternativă de poziții față de impactul Unirii asupra Basarabiei, ceea ce evidențiază intenția lor de a construi un narativ negativ asupra acestei probleme, ca dovadă fiind și citarea opiniei lui C. Stere despre situația politică a Basarabiei în cadrul României regale[337].

Situația din Basarabia din anii 1917-1918 este abordată de autori în două teme consecutive:

Tema 3: Evenimentele revoluționare din Rusia și Basarabia din anii 1917-1918

Tema 4: Soarta Republicii Democratice Moldovenești.

Mai mulți istorici din republică și de peste hotarele ei s-au referit, cu diverse ocazii, asupra conținutului manualului pentru clasa a IX-a, de aceea

335 Ibidem, pp. 24-27.

336 S. Nazaria, A. Roman, M. Spînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006, p. 5.

337 Ibidem, p. 31.

nu ne vom opri decât asupra unor aspecte legate de anii 1917-1918[338]. Autorii manualului sus-numit au încercat în cadrul temei 3 să elucideze problemele „mișcării pentru emancipare națională din Basarabia" și „proclamarea Republicii Moldovenești", în ambele compartimente evidențiindu-se intenția acestora de a scoate pe primul plan „dreptul moldovenilor la autodeterminare" și necesitatea creării „republicii democratice", concluzionând unilateral că „proclamarea Republicii Democratice Moldovenești a semnificat renașterea statalității moldovenești..."[339] (sic!). Același lucru se observă și în tema 4, unde autorii pornesc de la premisa că soarta RDM a fost hotărâtă de către Germania, care „a permis României să încorporeze R.D.M. în schimbul Dobrogei pe care o cedau Bulgariei" și înțelegerilor secrete între Sfatul Țării și Guvernul de la București[340]. Totodată autorii manualului încearcă să arate eșecul „ofensivei trupelor românești" venite din Ucraina și din România la începutul anului 1918, calificând-o drept „intervenție românească" și afirmând că cei care nu erau de acord cu această stare „au fost executați, printre care și mulți oameni de vază"[341]. În primul rând, astfel de afirmații controversate nu sunt admise în manualele școlare, în al doilea rând, ele sunt total intolerante. Pe de-o parte, autorii încearcă să arate „complicitatea conducătorilor Sfatului Țării vizavi de invitarea intervenționiștilor", „Sfatul Țării există numai în cuvinte" (citat după N. Iorga), iar pe de alta parte, promovarea de către Sfatul Țării a independenței RDM. Fără a dispune de date statistice, autorii concluzionează că „majoritatea covârșitoare a populației Basarabiei era împotriva acestui act, însă în condițiile unei terori cumplite orice acțiune de protest era pedepsită cu moartea"[342]. Cât privește „Actul Unirii", se menționează următoarele:

„La 27 martie/9aprilie 1918, cu 86 de voturi pentru, 3 împotrivă și 36 abțineri, Sfatul Țării a decis unirea condiționată a Basarabiei cu România. În cuvântarea sa C. Stere a spus că dacă deputații nu vor vota „benevol unirea", România va fi nevoită să anexeze Basarabia fără consimțământul nostru. Prin aceasta el a recunoscut public că Sfatul Țării s-a transformat într-o marionetă în mâini străine, o mașinărie de votare a intereselor elitei guvernatoare a statului vecin. La banchetul organizat după votare, primul-ministru al

338 Alexandru Moșanu, *Manipularea istoriei*, in: Cugetul, nr. 4 (32), 2006, pp. 57-60; Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 220-249; F. Solomon, *Erată. Manual de istorie integrată pentru clasa a IX-a*, in: Jurnal de Chișinău, http://www.jurnal.md/article/2582/ (ultima accesare 25.06.2008); *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Reoublic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006.

339 Ibidem, p. 16.

340 Ibidem, p. 18.

341 Ibdiem, p. 19.

342 Ibidem, p. 20.

României, Alexandru Marghiloman, a declarat că „unirea Basarabiei s-a făcut la București". Ca urmare, Basarabia devine o provincie a României. La 27 noiembrie/10 decembrie 1918, Sfatul Țării, cu 39 voturi pro (din 160), a adoptat o declarație prin care renunță la condițiile fixate anterior în actul de unire"[343].

Din cele relatate putem concluziona că autorii acestui manual au pornit din start de la premisa unei uniri forțate și au căutat să demonstreze „începuturile statalității contemporane moldovenești" odată cu „proclamarea de către bolșevici a drepturilor națiunilor la autodeterminare", lucru evidențiat atât în textul de bază, cât și în sarcinile didactice, care în mare parte sunt provocatoare și greu de realizat:

Deprinderi și priceperi:

3. Examinați componența socială, națională și politică a Sfatului Țării.
4. Cum credeți? Crearea Republicii Democratice Moldovenești a pus începutul renașterii statalității moldovenești?
5. Analizați documentele și alcătuiți un eseu referitor la poziția diferitor categorii sociale din R.D.M. față de Unirea Basarabiei cu România.
6. Determinați în ce măsură Actul de la 27 martie 1918 a fost în concordanță cu dreptul internațional.

Meditați:

1. Apreciați introducerea trupelor românești pe teritoriul Moldovei în 1918 și scopurile urmărite de cercurile guvernante ale României regale.
2. Expuneți-vă punctul de vedere privitor la executarea membrilor Congresului Țărănesc. În ce măsură această acțiune caracterizează politica autorităților românești?
3. Discutați cu părinții și bunicii și determinați atitudinea lor față de Unire.
4. Este posibilă în viitor repetarea „anului 1918" sau o nouă unire a Moldovei cu România sub o altă formă?[344]

Textul temelor 3 și 4 este susținut de un șir de imagini, unele dintre care nu au nimic comun cu subiectele discutate, cum ar fi bustul lui A. Pușkin din Grădina Publică „Ștefan cel Mare" de la p. 16; imaginile Mănăstirii Noul

[343] Ibidem, p. 20.
[344] Vezi Autoevaluare, Ibidem, p. 21.

Neamț (Chițcani) de la p. 18; Catedrala Nașterea Domnului din centrul Chișinăului de la p. 19 și Biserica Ciuflea din Chișinău de la p. 20. Cea mai reușită imagine este cea de la p. 20, care reprezintă clădirea Sfatului Țării, fiind însoțită de următorul mesaj: „Aici a fost votată Unirea Basarabiei cu România. Actualmente – sediul Academiei de Arte". La p. 19, autorii prezintă fotografia lui Alexandru Averescu, primul-ministru al României în 1918, iar la pagina următoare se indică: în martie 1918, când Sfatul Țării a votat Unirea, prim-ministru al României era Alexandru Marghiloman, fără a se da vreo explicație. Autorii nu vorbesc despre complexitatea Marii Uniri și nu amintesc despre unirea Bucovinei și Transilvaniei cu România. Așadar, autorii acestui manual propun, în mare măsură, o abordare unilaterală, de pe poziția istoriografiei sovietice și a adepților curentului moldovenist.

Problema făuririi statului național unitar român este abordată chiar și în materialele didactice pentru școlile de cultură generală din Transnistria și din sudul Basarabiei realizate sub egida Editurii Civitas în 2001[345] și 2007[346]. În contextul abordării problemei afirmării societății moderne în primele decenii ale sec. XX, autorii prezintă cititorului cele mai importante aspecte ale apariției RDM, accentuând că „puterile europene n-au recunoscut independența Republicii Moldovenești, iar Rusia sovietică încerca să instaleze regimul comunist în Basarabia"[347]. Deși subiectul este mai puțin legat de istoria Transnistriei, autorii încearcă să analizeze procesul Unirii în context internațional – situația din Rusia bolșevică și prăbușirea Imperiului Austro-Ungar, oferind astfel posibilitate cititorului să cunoască situația politică de la hotarele de vest de Nistru[348].

În final, putem constata că problema unirii românilor din 1918 este prezentată destul de variat în manualele școlare din Republica Moldova. Rămân actuale un șir de aspecte legate de abordări unilaterale, tendențioase, de cele mai multe ori fără a se respecta principiul pluralismului. Partea didactică, la fel, lasă de dorit, mai ales în cazul manualelor de „istorie integrată", deoarece, în cele mai dese cazuri, sunt nereușit formulate sau sunt provocatoare. Astfel, în perspectiva perfecționării curriculumului și a manualelor școlare de istorie,

345 Demir Dragnev, Ion Chirtoagă, Ion Jarcuțchi, Elena Negru, *Din Istoria Transnistriei (în contextul istoriei naționale)*, I, Material didactice pentru școala de cultură generală din Transnistria, Chișinău, Editura Civitas, 2001, pp. 138-140.

346 I. Chirtoagă, *Din istoria sudului Basarabiei (în contextul istoriei românilor).* Materiale didactice pentru școlile de cultură generală, Chișinău, Civitas, 2007. Vezi Capitolul VII, § 5, „Crearea statului unitar român", pp. 133-135.

347 Demir Dragnev, Ion Chirtoagă, Ion Jarcuțchi, Elena Negru, *Din Istoria Transnistriei (în contextul istoriei naționale)*, I, Material didactic pentru școala de cultură generală din Transnistria, Chișinău, Editura Civitas, 2001, p. 139.

348 Ibidem, pp. 139-140.

avem nevoie de o abordare echilibrată, bazată pe interpretarea obiectivă a faptelor și documentelor istorice, depășind emoțiile, eliminând interesele politice și înlăturând din manuale percepția omului politic asupra istoriei, inclusiv asupra evenimentelor din 1918, care au avut un impact important atât asupra istoriei naționale, cât și a celei universale.

Lista surselor analizate:

Cașu, Igor, *Istoria universală, Lumea contemporană (1918-2005)*, Manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Civitas, 2005.

Cașu, Igor, Sergiu Nazaria, *Istoria universală contemporană (1918-2002)*, manual pentru clasa a IX-a a școlii de cultură generală din Republica Moldova, Chișinău, Reclama-Civitas, 2002.

Cerbușcă, Pavel, Gheorghe Gonța, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, manual pentru clasa a IV-a, Chișinău, Editura Știința-Cartier, 1999.

Cerbușcă, Pavel, Valentina Haheu, Nina Petrovschi, *File din istoria românilor. Ghidul învățătorului*, clasa a IV-a, Chișinău, Editura Știința, 2000.

Cerbușcă, Pavel, Valentina Haheu, Gheorhe Gonța, Nina Petrovschi, *File din Istoria Românilor*, clasa a IV-a, Caietul Elevului, Chișinău, Știința, 1999.

Cernenco, M., A. Petrenco, I. Șișcanu, (Eds.), *Crestomație la istoria românilor 1917-1992*, Chișinău, Editura Universitas, 1993.

Certan, E., I. Moiseev, M. Veveriță, *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006.

Chicuș, Nicolae, Eugeniu Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor, partea II (1848-1918),* manual experimental pentru clasa a VIII-a a școlii de cultură generală, Chișinău, Editura Civitas, 1997.

Chicuș, Nicolae, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a, (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000.

Chicuș, Nicolae, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria Românilor, Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău: Prut Internațional, 2003.

Chicuș, Nicolae, Nicolae Ciubotaru, Gheorghe Gonța, Ion Negrei, Maia Dobzeu, Galina Gavriliță, *Istoria Românilor. Epoca modernă*,

manual pentru clasa a 11-a, Chișinău, Editura Știința, 2002.

Chicuș, N., I. Șarov, I. Ojog, P. Cerbușca, V. Pâslariuc, M. Dobzeu, T. Nagnibeda-Tverdohleb, *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, Chișinău, Cartdidact, 2007.

Dobzeu, Maia, Galina Gavriliță, Tatiana Nagnibeda, *Istoria Românilor și Istoria Universală. Curriculum național. Ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal,* Chișinău, 2000.

Drachenberg, Constantin, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă, *Istoria universală. Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău, 2003.

Dragnev, Demir, Ion Chirtoagă, Ion Jarcuțchi, Elena Negru, *Din Istoria Transnistriei (în contextul istoriei naționale)*, I, Material didactic pentru școala de cultură generală din Transnistria, Chișinău, Editura Civitas, 2001.

Istoria Românilor. Epoca modernă (1848-1918), material complementar pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Cartdidact, 2000.

Istoria Românilor. Epoca modernă și contemporană, Atlas istoric școlar, Chișinău, Editura Cartdidact, 2000, autori I. Ojog, I. Șarov, S. Matveev, E. Potângă, L. Guțu, C. Chiriac.

Moraru, A., I. Moiseev, M. Cernencu, A. Roman, *Istoria românilor. Basarabia și Transnistria (1812-1993)*, Chișinău: Editira Universul, 1995.

Nazaria, S., A. Roman, M. Spînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006.

Ojog, I., I. Șarov, *Istoria Românilor (curs rezumativ de lecții)*, partea I-IV, Chișinău, 1992.

Ojog, I., I. Șarov, *Istoria românilor,* curs rezumativ de lecții, Chișinău, Editura Cartdidact, 2001, 206 p.

Ojog, I., I. Șarov, *Istoria Românilor*, Plan-conspect, partea a II-a, Epoca modernă și contemporană, Chișinău, Editura Cartdidact, 1997.

Ojog, Igor, Cătălin Turliuc, *Istoria universală modernă. 1850-1918*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2002.

Olaru, Valentina, Nina Uzicov, *Istoria universală. 1918-2005, Ghidul profesorului, clasa a IX-a*, Chișinău, Civitas, 2005.

Palade, Gheorghe, Igor Șarov, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual experimental pentru clasa a IX-a, Chișinău, Editura Cartdidatct, 1998.

Palade, Gheorghe, Igor Șarov, *Istoria Românilor. Epoca contemporană*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2002.

Petrencu, Anatol, *Istoria universală contemporană. 1914-1998*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Editura Prometeu, 1998.

Petrencu, Anatol, Maia Dobzeu, *Istoria universală*, Epoca contemporană, Manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Știința, 2003.

Varta, Ion, Igor Șarov, *Istoria românilor. Epoca modernă 1850*-1918, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003.

Vizer, Boris, *Istoria contemporană a românilor*, materiale experimentale pentru clasa a IX-a în ajutorul elevilor și profesorilor, Chișinău, Editura Știința, 1997.

Vizer, Boris, Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, *Istoria Românilor. Epoca contemporană,* material didactic pentru clasa a IX-a, Chișinău, Editura Știința, 2004.

ADEVĂRUL DESPRE MANUALELE DE ISTORIE INTEGRATĂ[349]

Scrierea, recenzarea și publicarea manualelor de istorie integrată a fost un proces controversat, pe seama căruia s-au lansat mai multe speculații începând cu anul 2002, când guvernul comunist a inițiat scoaterea istoriei românilor din școală. După tentativa nereușită de a introduce *istoria Moldovei*[350], guvernul, la recomandarea Asociației Profesorilor de Istorie din Europa EUROCLIO[351], a trecut la ideea unui curs de *istorie integrată*[352].

Situația de la Chișinău din iarna-primăvara anului 2002 a atras atenția forurilor europene, cel mai probabil din cauza apropierii termenului când Republica Moldova trebuia să preia președinția Adunării Parlamentare a Consiliului Europei. Au urmat un șir de misiuni, la cel mai înalt nivel, din partea Consiliului Europei, care au încercat să monitorizeze și să stabilizeze situația din Moldova. După ce a trecut perioada de președinție a Republicii Moldova în Consiliul Europei (CoE), subiectul predării istoriei și limbilor în RM nu a mai fost atât de des în atenția oficialilor europeni. Astfel, conducerea CoE din 2002 a fost cointeresată să asigure un climat politic și social liniștit în interiorul Moldovei, care nu ar fi deteriorat imaginea acestei structuri europene în perioada exercitării președinției de către Republica Moldova.

349 S. Musteață, „Adevărul despre manualele de istorie integrată", *Destin Românesc S.N.*, An IV (XV), nr. 4 (62), 2009, p 7-21; *Didactica Pro* nr. 5-6 (57-58), decembrie 2009, 15-24. ISSN 1221-6984.

350 Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 180) cu privire la implementarea „Istoriei Moldovei" ca disciplină de predare în instituțiile de învățământ. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 27-28, 18 februarie 2002.

351 Seminare privind predarea istoriei în Moldova (Chișinău, 24-26 septembrie 2002; Chișinău, 18-21 februarie 2003). Pentru detalii vezi rapoartele Consiliului Europei: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/Reform_of_History_Teaching/Joint_Programme_CoE-EC/Moldova/a.Chisinau%20sept%202002.asp#TopOfPage și http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/Reform_of_History_Teaching/Joint_Programme_CoE-EC/Moldova/b.Chisinau%20f%E9vrier%202003.asp#TopOfPage. Un al treilea seminar privind curriculumul la istorie, manualele și instruirea profesorilor de istorie a avut loc în perioada 20-22 octombrie 2003.

352 Ideea unui curs de istorie integrată nu este nouă în Republica Moldova. În 1994 soții Valentina și Vasile Haheu au editat la Chișinău un manual de istorie antică (integrată) pentru clasa a V-a, care conținea o mulțime de erori conceptuale, factologice, științifice și metodice, lucru pentru care a fost criticat. Chiar dacă a fost repartizat prin școli de către Ministerul Educației, manualul a rămas practic neutilizat. Cu atât mai mult, cu cât în mare parte a fost plagiat din alte manuale școlare de istorie, iar istoriei antice naționale în contextul celei universale îi revenea doar câteva pagini. Pentru detalii se pot citi opiniile istoricilor publicate „Pătrunderea mediocrității în manualul școlar". In: ziarul Mesagerul din 7 octombrie 1994 și ziarul Făclia din 14 octombrie 1994.

În urma vizitelor experților europeni, la 24 aprilie 2002, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a aprobat Rezoluția 1280 (2002) *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, care prevede „prelungirea moratoriului existent asupra reformelor privind studierea și statutul limbii ruse, precum și asupra modificărilor programelor de studiere a istoriei”[353]. Consiliul Europei a observat că aspectele legate de identitate, limbă și istorie sunt foarte sensibile și orice încercare de modificare a lor provoacă de fiecare dată tensiuni în societate. Fără a ține cont de prevederile acestei decizii, unde este clar menționată prelungirea moratoriului stabilit în 1995, viceprim-ministrul V. Cristea a organizat activitatea comisiei pentru îmbunătățirea situației din învățământul istoric, care a activat în iulie 2002 – iulie 2003[354], majoritatea membrilor acesteia fiind persoane care pledau pentru excluderea cursului *Istoria românilor*[355].

Această campanie a fost direcționată din start împotriva cursului de *istorie a românilor* sub pretextul că această istorie este „a altui stat”, predarea ei „subminează statalitatea moldovenească”, iar „copiii noștri nu studiază îndeajuns istoria localităților în care s-au născut” etc. Insistența guvernanților comuniști de a modifica atât denumirea, cât și conținutul cursului de istorie nu a fost altceva decât o ambiție politică. Însă cel mai dur este ca în acest proces, printr-un abuz de capital politic, forțele comuniste au atras de partea lor diverse organisme și instituții internaționale guvernamentale și neguvernamentale. Acțiunile guvernului comunist de a construi identitatea moldovenească diferită de cea românească s-au răsfrânt direct și asupra relațiilor dintre Republica Moldova și România.

În ajunul unui seminar pe probleme de istorie, la 18 februarie 2003, președintele V. Voronin s-a întâlnit cu A. Cardwell, șefa Secției Educație istorică a Directoratului General IV Educație, Cultură și Patrimoniu, Tineret și Sport al Consiliului Europei, care este numită în comunicatul de presă al Președinției drept „conducătorul grupului de experți ai Consiliului Europei, care lucrează asupra elaborării și implementării cursului de istorie integrată a Moldovei conform standardelor europene”. În cadrul acestei întâlniri Voronin a declarat că „noi susținem poziția experților Consiliului Europei

353 Rezoluția 1280 (2002) a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în Republica Moldova*, 24 aprilie 2002. In: Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei în Moldova, Chișinău, 2002, nr. 1-2, pp. 36-39.

354 Comisia a fost creată prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 217) *Cu privire la unele măsuri de îmbunătățire a studierii istorie.* In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 39, 16 martie 2002, punctul 2.

355 *Cristea sfidează moratoriul A.P.C.E.* In: Literatura și Arta, 8 august 2002.

referitoare la elaborarea și implementarea în Republica Moldova a cursului de istorie integrată (s.n.). Țara noastră pledează pentru integrarea în structurile europene, pentru o Europă liberă și democratică, de aceea trebuie ca și noi, și tînăra generație să fim pregătiți pentru această integrare"[356].

În vara anului 2003, V. Haheu, una din promotoarele cursului de istorie integrată, pe atunci consiliera viceprim-ministrului V. Cristea, a declarat că experții europeni susțin introducerea istoriei integrate, ceea ce nu corespundea adevărului. În realitate, experții europeni au declarat că actuala tentativă de înlocuire a cursurilor de istorie nu este altceva decât revitalizarea „concepției staliniste despre crearea națiunii, limbii și istoriei moldovenilor separată de cea a românilor"[357], intenție în totală contradicție cu Recomandarea 15 (2001) privind predarea istoriei în Europa în secolul 21 a Comitetului de Miniștri al CoE (p. 2 – manipularea istoriei). În urma discuțiilor, participanții la întrunirea din iunie 2003 de la Braunschweig au accentuat, în perspectiva îmbunătățirii calității învățământului istoric din RM, necesitatea dezvoltării și păstrării actualelor curriculum și manuale școlare de istorie prin: concretizarea obiectivelor educaționale și ajustarea conținuturilor la obiectivele curriculare (perspectiva multiculturalității, a interculturalității mediului de viață etc.).

Introducerea abuzivă a experimentului și apariția primelor manuale școlare de istorie „integrată" au provocat noi tensiuni sociale în societatea moldovenească, de care guvernarea comunistă nu a ținut cont. În anul 2005, la solicitarea guvernului Republicii Moldova adresată Consiliului Europei, Insititutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert" din Braunschweig, Germania, a expertizat de două ori manuscrisele manualelor de istorie integrată și a prezentat părții moldovenești două rapoarte, **care nu au fost făcute publice până în prezent**. Pe marginea acestor rapoarte s-au făcut mai multe speculații, în special de către promotorii cursului de istorie integrată. Polemica pe marginea acestui subiect l-a făcut pe președintele V. Voronin să convoace la finele lunii noiembrie 2005 o întâlnire cu membrii guvernului și deputați ai parlamentului, unde s-a discutat problema implementării cursului de istorie integrată realizat în baza recomandărilor Consiliului Europei. Voronin a menționat că implementarea acestui curs face parte din eforturile Moldovei de a alinia standardele educaționale naționale la cele europene. În cadrul ședinței s-a anunțat că în experimentul de implementare a cursului de istorie integrată au fost încadrați 576 de învățători de istorie din 469 de școli. Fără a se discuta despre calitatea și rezultatele experimentului, s-a făcut

[356] http://www.prezident.md/search.php?id=902&lang=rom (ultima accesare 21.06.2008).

[357] Wim van Meurs, *History Textbooks in Moldova*, Expert Pefort, Braunschweig 26-27 iunie 2003, p. 5.

afirmația că aceste cifre permit introducerea istoriei integrate în calitate de curs obligatoriu în toate școlile din republică. La această întâlnire, V. Voronin a fost informat că este editat, **după** aprobarea experților CoE (sic!), manualul pentru clasa a V-a, că în proces de evaluare la CoE se află manualele pentru clasele VI-IX și a XII-a, iar cele pentru clasele a X-a și a XI-a sunt în curs de elaborare[358].

Un an mai târziu deputatul comunist V. Stepaniuc, în replică la declarația deputaților-istorici din 02.03.2006, menționa principiul european de predare integrată a istoriei „pe care însuși Consiliul Europei, secretarul general Walter Schwimmer, ex-secretarul general, l-a promovat la timpul respectiv în Republica Moldova. La această temă secretarul general a venit de două ori în țara noastră". De asemenea el afirma că „au fost organizate cu sprijinul acelui Institut "Ekert" (corect „Eckert", n.n.), care a fost pomenit aici, în Republica Moldova **șapte întruniri**, inclusiv în vara anului trecut (2005, n.n.). Manualele, în afară de manualul de clasele a X-a și a XI-a, sînt experimentate, sînt expertizate pozitiv"[359] (sic!). Aceste afirmații le contrazic pe cele anterioare făcute de persoanele implicate în promovarea cursului integrat de istorie, care au speculat existența unor recenzii pozitive la toate manualele publicate. Raportul de evaluare a manuscriselor manualelor de istorie pentru clasele VI-IX și XII realizat de Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert" a fost finalizat abia în luna aprilie 2006[360] și viza manualele publicate cu mare grabă în același an:

1. Popovici, Corneliu, Angela Popovici, *Istorie. Manual pentru clasa a VI-a*, Chișinău, Editura Lumina, 2006.
2. Certan, E., I. Moiseev, M. Veveriță, *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006.
3. Boico, Petru, Valentina Cincilei, Maria Veveriță, *Istorie. Manual pentru clasa a VIII-a,* Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.

358 Este adevărat că guvernul Republicii Moldova a solicitat expertiza noilor manuale încă la mijlocul anului 2005, dar un raport din partea Institutului „Georg Eckert" a parvenit abia la finele anului 2005. Pentru prima dată acest raport a fost prezentat autorilor de manuale la Seminarul din Braunschweig din decembrie 2005. A se vedea Report of Seminar on „The use of multiperspectivity in teaching history", Holercani, Moldova, Friday 14 – Saturday 15 July 2006, Report by Stefan Ihrig, Council of Europe, DGIV/EDU/HIST (2006) 04, p. 9.

359 http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/02.03.2006/index.html (ultima accesare 19.06.2008).

360 *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din Republica Moldova http://www.airm.reg.md).

4. Nazaria, S., A. Roman, M. Spînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chişinău, Cartea Moldovei, 2006.
5. Nazaria, Sergiu, Alexandru Roman, Mihai Sprînceană, Sergiu Albu-Machedon, Anton Dumbravă, Ludmila Barbus, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*, Chişinău, Editura Cartea Moldovei, 2006.

Fără a se ține cont de părerea societății civile și academice, ministrul Educației, V. Țvircun, a semnat în luna iulie 2006 un ordin prin care a introdus obligatoriu, începând cu 1 septembrie 2006, cursul de istorie „integrată", eliminând astfel din curriculum-ul școlar *Istoria românilor* și *Istoria universală*.

La 14-15 iulie 2006 și-a ținut lucrările Seminarul de la Holercani, din agenda căruia au făcut parte dezbaterea problemelor privind elaborarea manualelor și materialelor didactice la istorie din perspectiva abordării multiperspectivității, prezentarea și discutarea celui de-al doilea raport de evaluare a manuscriselor manualelor de istorie realizat de Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert", promovarea oportunităților de dialog între autorii de manuale și profesorii de istorie și discutarea metodelor de introducere a multiperspectivității la lecțiile de istorie.

Concluziile experților europeni

Stefan Ihrig, reprezentantul Institutului de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert", prezentând cea de-a doua evaluare a manualelor de istorie integrată pentru clasele VI, VII, VIII, IX și XII, a atras atenția că doar autorii manualului pentru clasa a VI-a au ținut cont de observațiile și sugestiile din primul raport și doar acest manual întrunește calitățile unei lucrări didactice realizate după principiile integrării și multiperspectivității, restul autorilor au neglijat opiniile experților europeni. Drept urmare, manualele respective nu pot fi considerate „o nouă versiune", în plus ele nu sunt structurate logic, textele conțin greșeli, contradicții, au un limbaj ininteligibil, caracter enciclopedic, sursele reflectă opinii unilaterale, unele în stilul interpretărilor marxiste, întrebările nu stimulează gândirea critică, imaginile nu reprezintă surse ci doar simple ilustrații etc. Principiul multiperspectivității, pe larg speculat de promotorii noului curs, nu a fost atestat de către experți în noile manuale. În această ordine de idei, experții internaționali au recomandat autorilor să regândească structura manualelor, să restructureze narațiunea dintr-o perspectivă mai deschisă, să asigure un limbaj accesibil, să asigure conexiunea între textul de bază cu sarcinile didactice etc.

După cum reiese din declarația ministrului V. Țvircun acordată Agenției „Novosti-Moldova" în iulie 2006, pregătirile pentru introducerea cursului începuseră demult: „În anul 2001 Consiliul Europei a adoptat rezoluția privind introducerea acestui curs și de atunci istoricii moldoveni au inițiat pregătirea" (sic!). După toate probabilitățile, ministrul se referea la Rezoluția 15 (2001), care însă nici pe departe nu prevede sau nu obligă statele membre să introducă un curs de istorie integrată. Referindu-se la adversarii cursului, ministrul a afirmat că Seminarul de la Holercani a arătat încă o dată deschiderea guvernării pentru dialog. „Majoritatea istoricilor din țară sunt de acord cu cursul spre integrarea europeană și necesitatea de a studia istoria integrată"[361] (sic!). Dat fiind că Seminarul de la Holercani, la care s-a referit ministrul, a fost desfășurat practic cu ușile închise, iar decizia de a introduce un curs nou în școală a fost luată unilateral încă în luna iulie, despre ce fel de dialog deschis poate fi vorba?

Introducerea obligatorie în școli a cursului de istorie integrată începând cu 1 septembrie 2006 a provocat nemulțumiri din partea partidelor politice[362], societății civile și organizațiilor profesionale[363], asociațiilor mass-media[364], grupurilor de învățători și părinți[365], deputați etc. În aceste condiții, la 29 septembrie 2006 a avut loc o întâlnire a președintelui V. Voronin cu istoricii

361 http://social.moldova.org/stiri/rom/14436/ (ultima accesare 24.06.2008).

362 Declarația Ligii Tineretului Social-Liberal din 19 septembrie 2006 privind introducerea manualelor de istorie integrată în școlile din Republica Moldova, http://www.parties.e-democracy.md/docs/psl/200609191/ (ultima accesare 24.06.2008); *Declarație privind instituirea anticonstituțională, de către guvernarea comunistă, a propriei ideologii la nivel de politică oficială a R. Moldova,* 25 septembrie 2006. http://www.pl.md/homepage.php?l=ro (ultima accesare 24.06.2008); Organizația de Tineret a Partidului Liberal, *Rezoluție privind distrugerea conștiinței naționale de către guvernarea comunistă prin introducerea cursului de istorie integrată*, Chișinău, 26 noiembrie 2006. http://www.parties.e-democracy.md/docs/pr/200611263/ (ultima accesare 24.06.2008).

363 *„Istoria integrată" - blamată de istorici, promovată de guvernanți*. http://www.api.org.md/reporter71.html (ultima accesare 24.06.2008). Rezoluția mitingului de protest organizat de Asociația Istoricilor din Republica Moldova în legătură cu manualele de istorie integrată distribuite în școli (Chișinău, 11 octombrie 2006). In: Cugetul, nr. 4 (32), 2006, pp. 61-62; Rezoluția mitingului de protest împotriva introducerii în învățământul preuniversitar din Republica Moldova a manualelor de istorie integrată (Chișinău, 9 noiembrie 2006), Asociația Istoricilor din Republica Moldova. In: Cugetul, nr. 4 (32), 2006, pp. 62-63.

364 http://basarabia.discutfree.com/Social-c1/Politica-f3/Istoria-integrata-t69.htm **(ultima accesare 24.06.2008);** Literatura și Arta, 14.09.2006; http://www.azi.md/news?ID=40312 (ultima accesare 24.06.2008); Contrafort, 6 (140) iunie 2006; http://www.flux.md/news/modb2.php?action=show&idu=15202&cat=Cotidian%20National&rub=Eveniment; http://garda.com.md/93/investigatii/ (ultima accesare 24.06.2008); http://gazeta.md/75-3.php; http://social.moldova.org/stiri/rom/14436/ (ultima accesare 24.06.2008).

365 http://www.jurnal.md/articol.php?id=5514&editie; http://www.timpul.md/Article.asp?idIssue=383&idRubric=4153&idArticle=10033; http://www.timpul.md/Article.asp?idIssue=425&idRubric=4563&idArticle=10981

din republică cu privire la introducerea cursului de istorie integrată în şcoli, la care preşedintele a spus „că se implică pentru prima dată în discuţiile privind introducerea cursului de istorie integrată în sistemul de învăţământ preuniversitar”[366] (sic!). Respectiva declaraţie a trezit nedumerire, deoarece implicarea preşedintelui în problema predării istoriei în perioada 2001-2006 a fost mai mult decât vădită, dovadă fiind propriile sale declaraţii, la care am făcut referinţă mai sus[367]. V. Voronin, în discursul către participanţii la întrunire, a ţinut să afirme că „educaţia prin istorie, bazată pe principiul integrării, este unul din primii noştri paşi, extrem de important, pe calea aderării la valorile general-umane, acceptate de Uniunea Europeană (subl.n.)”. Totodată, preşedintele a accentuat diferenţa dintre noţiunile „ştiinţă istorică” şi „educaţie istorică”, menţionând că „orice divergenţe privind implementarea cursului de istorie integrată în sistemul de învăţământ trebuie să fie discutate într-o atmosferă de calm şi de respect reciproc, în cadrul unor şedinţe, mese rotunde, seminare, şi nu în stradă”. V. Voronin le-a reproşat savanţilor din instituţiile academice lipsa unor studii ştiinţifice de sinteză care ar determina locul Moldovei şi al moldovenilor în istoria europeană şi universală, precum şi a lucrărilor privind istoria contemporană a statului nostru. Afirmaţia viceprim-ministrului V. Cristea precum că „ne putem mândri că aceste manuale au trecut cu succes expertiza celor mai prestigioase instituţii europene de specialitate (subl.n.)” (sic!) a fost contrazisă de P. Cocîrlă, care a pus sub semnul întrebării competenţa experţilor UE care au avizat manualele de istorie integrată elaborate în Republica Moldova şi i-a imputat Ministerului Educaţiei lipsa de transparenţă în procesul elaborării şi expertizării manualelor. A. Petrencu a criticat conţi-

366 La şedinţă au participat V. Cristea, viceprim-ministru, V. Ţvircun, ministru al educaţiei şi tineretului, V. Stepaniuc, deputat, preşedinte al comisiei parlamentare, Gh. Duca, preşedintele AŞM, T. Nagnibeda, şef al Direcţiei municipale de educaţie, M. Şlapac, vicepreşedinte al AŞM, A. Roşca, academician, secretar al Secţiei umanistice şi arte a AŞM, C. Stratievschi, doctor habilitat, profesor universitar, P. Cocîrlă, doctor habilitat, profesor universitar, C. Popovici, vicedirector al Academiei de Administrare Publică, P. Boico, conferenţiar la USM, I. Moiseev, doctor, conferenţiar USM, E. Certan, doctor, profesor universitar, S. Nazaria, doctor habilitat, Institutul de Relaţii Internaţionale, A. Roman, rector al Academiei de Administrare Publică, V. Haheu, evaluator, consilier la Guvernul Republicii Moldova, V. Veveriţa, profesor de istorie din s. Izbeşti, r-l Orhei, V. Cincilei, coautor al manualului, C. Solomon, doctor habilitat în ştiinţe politice, I. Guţu, rector al Universităţii Pedagogice „Ion Creangă”, N. Chicuş, doctor conferenţiar, decan la Facultatea de Istorie şi Etnopedagogie a Universităţii Pedagogice „Ion Creangă”, D. Dragnev, membru corespondent al AŞM, Gh. Gonţa, doctor habilitat, profesor universitar, şef al Catedrei Istoria Românilor, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, A. Petrencu, preşedintele Asociaţiei Istoricilor http://www.prezident.md/search.php?id=4221&lang=rom (ultima accesare 21.06.2008).

367 Spre exemplu declaraţiile din 18.02.2003, 10.04.2003, 5.11.2003, 24.05.2004 etc. A se vedea pentru detalii pagina oficială a Preşedintelui, http://www.prezident.md/ (ultima accesare 23.06.2008).

nutul manualelor de istorie integrată, declarând că acestea conțin greșeli de ordin factologic, sunt afectate de „mentalitate sovietică" în expunerea materialului, precum și că autorii lor sunt „niște anonimi". El a propus retragerea manualelor din școli până la 1 octombrie 2006 și reluarea dezbaterilor asupra conținutului cursului de istorie, începând cu precizarea noțiunii de „istorie integrată". D. Dragnev, membru-corespondent al Academiei de Științe, a afirmat că elaborarea manualelor s-a făcut într-un termen prea scurt, iar conținutul lor nu corespunde actualului nivel de dezvoltare a științei. De aceea este necesară revizuirea critică a conținutului manualelor și anunțarea unui concurs pentru manuale de alternativă, precum și pentru crestomații la istorie. C. Popovici, pe atunci vicerector al Academiei de Administrare Publică, autor al manualelor de istorie integrată pentru clasele a V-a și a VI-a, a precizat că lucrările editate au fost elaborate în conformitate cu recenziile experților Consiliului Europei, ale unor renumite instituții europene în domeniu, precum și ale Institutului de Istorie al AȘM. M. Șlapac, vicepreședinte AȘM, a evidențiat, fără niciun argument, baza documentară serioasă și echilibrată a manualului[368]. Victor Țvircun, ministrul Educației și Tineretului, a reiterat că implementarea istoriei pe principiul integrat constituie o decizie bazată pe opțiunea strategică de integrare europeană a țării noastre. V. Țvircun a condamnat încercările unor cercetători de a-și adjudeca monopolul asupra adevărului, precum și de a transfera dezbaterile în sălile de clasă și aulele universitare. Dezbaterile asupra conținutului cursului de istorie integrată trebuie să se producă în cadrul Academiei de Științe, a conchis ministrul Educației, subliniind totodată că predarea istoriei în școlile și liceele țării trebuie să contribuie la educarea patriotismului față de Republica Moldova, și nu față de alte state. V. Țvircun a propus instituirea în cadrul Ministerului Educației și Tineretului a unui grup de lucru pentru colectarea propunerilor și sugestiilor despre conținutul manualelor de istorie integrată, a susținut și inițiativele privind elaborarea și editarea crestomațiilor la istorie. În încheierea discuțiilor, președintele V. Voronin s-a pronunțat pentru **înlăturarea imediată, pe cât este posibil, a lacunelor semnalate în conținutul manualelor elaborate** (subl.n.)[369]. Șeful statului a propus ca pentru cea de-a doua ediție a manualelor de istorie integrată, sub egida Institutului de Istorie, Stat și Drept al AȘM, să fie format un

[368] Se vede că dna Șlapac nu a lecturat atent manualul și nu este la curent cu raportul de evaluare al experților europeni. V. Basiul, *Noile manuale de „Istorie integrată": deși recenziile au fot negative, comisia a votat… pozitiv*. In: Timpul, Luni, 21 mai 2007, nr. 630, http://www.timpul.mdl.net/Rubric.asp?idIssue=533&idRubric=4894 (ultima accesare 26.06.2008) etc.

[369] *Voronin cere retușarea manualelor de istorie integrate*. In: Gazeta liberă, nr. 34 (75), 5 octombrie 2006, http://gazeta.md/75-3.php (ultima accesare 24.06.2008).

grup de expertiză, la care vor fi invitate **să participe toate instituţiile sau asociaţiile interesate** (subl.n.). La propunerea sa, baza logistică pentru editarea manualelor de istorie urmează să fie asigurată de Guvern, iar cea ştiinţifică – de Academia de Ştiinţe a Moldovei[370].

La prima vedere, discuţiile din cadrul acestei şedinţe s-au realizat într-un cadru colegial, fiecare având posibilitatea să-şi expună părerea, iar îndemnul preşedintelui de a realiza un dialog transparent şi de a contribui la ridicarea calităţii manualelor şcolare nu rămânea decât să aibă un impact practic, care să pună punct discuţiilor interminabile. De fapt, situaţia de conflict nu s-a rezolvat prin discuţiile din cadrul întâlnirii istoricilor cu preşedintele republicii, deoarece polemica pe marginea predării şi manualelor de istorie a continuat atât în cercurile educaţionale şi academice, cât şi politice.

La aceeaşi întrunire, au luat cuvântul şi deputaţii L. Bujor, Z. Jalbă, I. Varta, care au menţionat că acţiunile Ministerului Educaţiei şi Tineretului au creat un conflict artificial în societate[371]. L. Bujor a declarat că „Alianţa „Moldova Noastră" constată cu îngrijorare că introducerea cursului de "Istorie integrată" începând cu 1 septembrie 2006 constituie un joc politic periculos şi de prost gust al actualei guvernări. Astfel se încearcă instituirea ideologiei comuniste la nivel de ideologie de stat, fapt ce contravine alineatului 2 al articolului 5 din Constituţia Republicii Moldova, care prevede că nici o ideologie nu poate fi instituită ca ideologie oficială a statului Republica Moldova. Impunerea cursului de "Istorie integrată" urmăreşte scopul de a şterge din memorie identitatea noastră naţională, de a educa o societate de mancurţi. Editate în regim de urgenta, fără antrenarea istoricilor valoroşi din Republica Moldova, manualele respective conţin sute de greşeli şi poartă un caracter antiştiinţific, antidemocratic şi antinaţional. Iar manualul pentru clasa a IX-a este o mostră a politizării şi ideologizării educaţiei şcolare şi o ofensă la adresa naţiunii titulare a tării noastre. Exprimând viziuni antinaţionale, antieuropene şi prosovietice, autorii au ignorat adevărul ştiinţific, principiile obiectivităţii istorice, au pus la baza manualului o concepţie învechită depăşită de timp. Conceptual, manualul de clasa a IX-a este alcătuit cu ignorarea faptelor istorice obiective, adevăratelor documente istorice. Elevilor li se impune opinia autorilor şi a unor persoane aflate în slujba actualei puteri, alese, deci, după principii politice. Pentru autorii manualului de clasa a IX-a, cele 200 de pagini au fost neîncăpătoare pentru a prezenta integral textul Declaraţiei de

370 http://www.prezident.md/search.php?id=4221&lang=rom (ultima accesare 24.06.2008).

371 Declaraţia fracţiunii parlamentare a PPCD privind cursurile şi manualele de istorie integrată. In: Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediţia a II-a, Chişinău, 2007, pp. 222-225.

independenţă a Republicii Moldova, documentul de fondare a statului nostru. În schimb, au găsit suficient spaţiu, îmi cer scuze, pentru fotografiile lui Igor Smirnov, liderul separatiştilor din stînga Nistrului, precum şi ale mai multor personalităţi odioase, dictatori ai secolului al XX-lea: 7 imagini cu Hitler, 5 cu Stalin şi alături de ei, Mussolini, Franco şi mulţi alţii. Din primele pagini se impune elevilor o atitudine negativă, ostilă faţă de România, faţă de tot ceea ce este românesc, dar este elogiat trecutul sovietic al Republicii Moldova. Elevilor li se ascunde dimensiunea tragediei naţionale, cauzate de teroarea stalinistă, numărul miilor de persoane supuse represiunilor. Sînt trecute cu vederea exterminările în masă ale persoanelor care se opuneau sovietizării. Indicaţiile domnului Preşedinte al Republicii Moldova, Vladimir Voronin, de a elimina unele lacune admise de executorii comenzii politice la editarea unei noi ediţii a manualelor respective sînt inacceptabile, deoarece aceasta ar însemna a educa în următorii ani elevi în baza unor neadevăruri. Este o capcană şi o tactică duplicitară a celor de la Ministerul Educaţiei şi Tineretului, care arată că pedagogii pot folosi şi manualele vechi. Da, profesorii de istorie conştienţi refuză în general să le utilizeze pe cele noi. Dar este cunoscut, curriculla prevede ca elevii să susţină examene în baza noilor manuale şi deci ei sînt forţaţi astfel să studieze "Istoria integrată", iar funcţionarii dispun de suficiente pârghii pentru a intimida profesorii de istorie. Alianţa „Moldova Noastră" a încercat să prevină editarea manualelor şi irosirea banilor publici în acest scop. Fracţiunea a organizat întâlniri cu profesorii de istorie care se opun cursului antiştiinţific, cu participarea Asociaţiei Istoricilor din Moldova. În câteva rînduri, la acest subiect au fost adresate interpelări către Ministerul Educaţiei şi Tineretului. Împreună cu colegii din alte fracţiuni, a fost semnată declaraţia deputaţilor istorici din Parlament. Recent, organizaţia de tineret a Alianţei „Moldova Noastră", în numele a mii de studenţi, a cerut retragerea cursului de "Istorie integrată". Trebuie să se ştie că liderul nostru, domnul Serafim Urechean, acum câţiva ani, a fost unicul membru al Guvernului care s-a pronunţat împotriva iniţierii cursului de "Istorie integrata". Fracţiunea Alianţa „Moldova Noastră" se solidarizează cu cerinţele specialiştilor, colectivelor pedagogice, societăţii civile, elevilor şi părinţilor de a retrage fără întârziere manualul de "Istorie integrată". Cerem Ministerului Educaţiei şi Tineretului anularea ordinului privind introducerea acestui curs. Propunem crearea unui grup de experţi, cu includerea obligatorie a istoricilor valoroşi, pentru perfecţionarea concepţiei de predare a istoriei în Republica Moldova. Cerem autorităţilor respectarea strictă a moratoriului cerut de rezoluţia Adunării Parlamentare a Consiliului Europei din anul 2002

privind modificarea programelor de studiere a istoriei in Republica Moldova. Ne adresăm Consiliului Europei, Adunării Parlamentare a Consiliului Europei cu rugămintea de a lua atitudini față de poziția guvernării actuale, care încearcă să transfere responsabilitatea pentru conținutul antiștiințific, antinațional și antidemocratic al cursului de "Istorie integrată" pe seama experților europeni. În cazul în care guvernarea nu va retrage manualele de istorie integrată din instituțiile de învățământ, Alianța „Moldova Noastră" se va include activ în mișcarea de protest împotriva acestui curs fals și antinațional impus copiilor noștri"[372].

Ca răspuns la declarațiile deputaților din opoziție, la 6 octombrie 2006 V. Stepaniuc face o nouă intervenție în Parlament pentru a expune părerea partidului de guvernământ pe marginea predării istoriei în școlile din Republica Moldova. Deputatul comunist recunoaște din start că manualele de istorie constituie o problemă foarte sensibilă, continuând însă a susține și a căuta argumente în favoarea existenței națiunii moldovenești, făcând și referință la unele organizații europene. „Specialiștii istorici și de la noi din țară, o buna parte dintr-înșii, mai ales specialiștii în istorie și în dreptul internațional, inclusiv de la renumitul Institut „Ekkerd" (**corect „Eckert"** – n.n.) și de la Organizația Europeană Euroclio, recunosc această realitate, dramele Moldovei, statalitatea moldovenească din cele mai vechi timpuri și noul stat moldovenesc"[373]. Pe de altă parte, încercând să critice manualele de istoria românilor, deputatul face referință la lucruri ireale: „Manualele noastre de istorie a românilor au fost respinse nu atît de opinia noastră pedagogică, cît de structurile Consiliului Europei **(Sic!)**. Și Euroclio, și Institutul „Ekkerd" (**corect „Eckert"** – n.n.) au respins aceste manuale din cauza neobiectivității, din cauza acelui concept al urii pe care noi am încercat să îl promovăm și din cauza neadevărului, fiindcă fiecare persoană își pune întrebarea: ce fel de istorie a românilor într-un stat moldovenesc contemporan?"[374]. De fapt, nu există nicio declarație sau publicație făcută de instituțiile menționate de către deputatul comunist unde să fi fost analizate manualele de istorie. Unicul raport oficial al Consiliului Europei a fost cel realizat de către istoricul olandez W. v. Meurs[375]. Referindu-se la noile manuale, fără a ține cont de declarațiile istoricilor, de

372 http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/05.10.2006/ru.html (ultima accesare 19.06.2008).

373 http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/06.10.2006/index.html (ultima accesare 19.06.2008).

374 *Ibidem*.

375 Wim van Meurs, *History Textbooks in Moldova*, Expert Report, 2003. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/Reform_of_History_Teaching/Joint_Programme_CoE-EC/Moldova/c.Van%20Meurs%20Moldova.asp#TopOfPage (ultima accesare 23.06.2008).

analizele publicate în mass-media națională etc., V. Stepaniuc declară că „**toată această critică"** este **„adusă, în primul rînd, manualului pentru clasa a IX-a[376]. Manualul pentru clasa a V-a, practic, nu este atins, pentru a VI-a nu este atins, pentru a VII-a și a VIII-a** (subl.n.)"[377]. Și aceasta pentru că manualul de clasa a IX-a reflectă „perioada cea mai grea, o perioadă bună, pe care noi o cunoaștem cu dumneavoastră, este vorba de secolul al XX-lea, deci începutul secolului al XX-lea, care a fost contradictoriu și noi recunoaștem cu toții"[378]. Deputatul comunist consideră că prin actualele manuale de istorie „este promovată ideea național-statală, deci moldovenească, așa cum o fac francezii, așa cum o fac rușii, așa cum o fac alte popoare." Stepaniuc afirmă că, deși manualele conțin „niște lacune", ele sunt utilizate în toate școlile din republică începând cu septembrie 2006[379]. Totodată, Stepaniuc nu amintește niciodată despre eșecul manualului pentru clasa a XII-a publicat într-un tiraj de 12.000 exemplare sub egida Editurii „Cartea Moldovei" la finele anului 2004[380]. Declarațiile deputatului comunist au stârnit nemulțumiri din partea opoziției, care însă din motive regulamentare nu au putut face comentarii și replici în ședința publică a Parlamentului.

Pentru a nu polemiza mult pe acest caz, prezentăm în continuare câteva concluzii ale experților europeni din cel de-al doilea raport de expertiză ascuns de guvernarea comunistă[381].

Raportul Institutului „Georg Eckert" din aprilie 2006 menționează:

- Din toate cele 5 cărți analizate aici, numai în una s-au făcut schimbări considerabile (clasa VI). Acest manuscris este unicul, din toate cele

---

376 Alexandru Moșanu, *Manipularea istoriei*. In: Cugetul, nr. 4 (32), 2006, pp. 57-60; Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 220-249; F. Solomon, *Eroare. Manual de istorie integrată pentru clasa a IX-a*. In: Jurnal de Chișinău, http://www.jurnal.md/article/2582/ (ultima accesare 25.06.2008).

377 V. Stepaniuc din nou minte deputații și duce în eroare opinia publică. A se vedea părerea experților europeni pe marginea manualelor pentru clasele VI, VII, VIII, IX și XII în *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Reoublic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006. Totodată vezi și recenziile istoricului Ion Varta la manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a, Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 256-274, pp. 277-280 și pp. 282-300.

378 http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/06.10.2006/index.html (ultima accesare 19.06.2008).

379 *Ibidem*.

380 Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 125-127.

381 *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din Republica Moldova http://www.airm.reg.md).

5 manuale, care a acumulat cele mai puține obiecții după revizuire. Celelalte 4 cărți se pare că nu au fost aproape deloc revăzute. Problemele care au fost dur criticate în primele analize nu au fost luate în serios de echipele de autori ai celor 4 cărți. Din aceste motive remarcile generale rămân aproape aceleaşi şi noi sugerăm autorilor să revină la recomandările oferite după prima analiză. Autorilor li se recomandă să introducă schimbări în textele manualelor cu mai multă creativitate şi libertate. Lor, de asemenea, li se sugerează să facă un schimb de experiență cu autorii (Popovici şi Popovici) manualelor pentru clasele a V-a şi a VI-a, materiale care au obținut calificative pozitive în procesul de revizuire.

- Principalul motiv pentru elaborarea noului manual a fost încercarea de a integra istoria națională cu cea regională şi cu istoria lumii. Acest obiectiv nu a fost atins în manualele pentru clasele VII, VIII, IX şi XII. În aceste manuale temele sunt reprezentate separat şi nu urmăresc crearea continuității.
- Acele teme care ar putea fi tratate din perspectiva integratoare fie sunt omise, fie neglijează acest principiu. Divizarea orizontală între diferite ramuri ale istoriei prezentate în manual (economie, politică, artă/ arhitectură, istoria științei) au fost, de asemenea, criticate şi sunt legate de ignorarea integrării aspectelor verticale ale istoriei.

Observaţiile experţilor europeni pentru manualul de clasa a VII-a (E. Certan, I. Moiseev, M. Veveriță, *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a*, Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2006)

- Manualul pentru clasa a VII-a nu poate fi numit o versiune nouă. Textele au rămas neschimbate practic completamente.
- Greşeli evidente, prezentări contradictorii (ex.: conducerea fanariotă) şi amprente eronate ale interpretării istorice marxiste (de ex. prezentarea exclusiv negativă a minorităților stabilite în Bucovina şi Basarabia şi, pe de altă parte, descrierea euforică a revoluțiilor din 1789 şi 1848) au rămas aproape intacte, pe alocuri modificate cosmetic.
- Istoria Moldovei sau a regiunii mai largi nu este integrată în istoria universală. Se lasă prea puțin spațiu pentru discuții şi imaginație. Structura întregului manualului nu este convingătoare, ba chiar rămâne neclară în unele momente.
- Această „a două versiune" este aproape identică cu prima variantă şi prin urmare, se impune concluzia că nu a fost revăzută în profunzime.

- Divizarea structurală folosită (conform aspectului geografic, cronologic şi de conținut) nu este urmată coerent prin manual şi nu se încadrează în criteriile istoriei integrate.
- Evaluările şi întrebările formulate sunt adecvate, câteodată lipsite de imaginație (de ex. „numiți utilaje de gospodărie (casnice) comune", „descrieți desenul" etc.). Textul autorului la începutul cărții este foarte lung (capitolele 1-3) şi exercițiile includ deseori numai o însărcinare.
- Momentele critice – contrar sugestiilor experților – în general nu au fost luate în considerare. Iarăşi găsim aspecte eronate ale istoriei vest-europene şi transilvănene.

Unele observații pentru manualul de clasa a VIII-a (Petru Boico, Valentina Cincilei, Maria Veveriță, *Istorie,* Manual pentru clasa a VIII-a, Chişinău, Univers Pedagogic, 2006)

- Referindu-se la manualul pentru clasa a VIII-a, experții europeni au menționat că autorii acestuia nu au ținut cont de observațiile anterioare şi practic 90% din conținutul manualului corespunde versiunii vechi (din 2005). Totodată acest manual a fost elaborat din perspectiva narativului imperialist şi nu corespunde contextului temporal şi spațial.
- Principalul neajuns al cărții privitor la sec. XIX este superficialitatea tratării majorității temelor prezentate. Aceasta nu numai că duce la simplificarea evenimentelor şi relațiilor, dar şi lasă multe lucruri nespuse – chiar şi la nivel de informație privind faptele. Aceasta se exprimă şi în tendința de a menționa multe evenimente şi personalități într-o manieră pur descriptivă.
- Cartea lucrează îndeosebi cu subiectele legate de imperialism, care nu sunt, de fapt, prezentate consecvent şi niciodată nu sunt prezentate logic cititorului în context de timp şi spațiu.
- Ultima analiză a accentuat faptul că manualul nu ar trebui să se asemene unei enciclopedii. A fost discutată problema „puținului spațiu acordat". Soluția nu este lărgirea spațiului, ci o selectare mai bună a informației care ar trebui inclusă.
- Un alt fapt regretabil ce ține de abundența de date şi cifre este stilul în care s-a efectuat clasificarea informației.
- Evenimentele şi „faptele" reproduse în carte rămân atât de superficiale, încât elevul nu va fi nici sprijinit în încercarea sa de a înțelege istoria

unei anumite perioade, nici motivat de manual să devină interesat de istorie.

- Cât despre romi, se menționează că „ei sunt cel mai vechi grup etnic de pe teritoriul Moldovei". Ar însemna asta oare că ei s-au stabilit pe acest teritoriu mai înainte decât etnicii „moldoveni"? Dacă acesta a fost sensul, ar fi mai indicată o problematizare şi nu o simplă menționare în trecere.
- Termenul Basarabia deseori se evită şi se înlocuieşte prin „Moldova de Est".
- Sursele scrise practic întotdeauna au un caracter afirmativ, şi anume suplimentează şi confirmă textul autorului. Ele nu reprezintă viziuni noi sau contradictorii. Adesea exercițiile sunt lipsite de imaginație.

Manualele de istorie contemporană, clasele a IX-a şi a XII-a (S. Nazaria, A. Roman, M. Spînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chişinău, Cartea Moldovei, 2006; Sergiu Nazaria, Alexandru Roman, Mihai Sprînceană, Sergiu Albu-Machedon, Anton Dumbravă, Ludmila Barbus, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*, Chişinău, Editura Cartea Moldovei, 2006):

Cele mai multe observații şi sugestii din cauza multitudinilor de erori se atestă în cazul manualelor de istorie contemporană pentru clasele a IX-a şi a XII-a. Astfel din numărul total de 47 de pagini ale raportului 18 pagini sunt destinate celor două manuale[382]. Din această cauză vom prezentă în continuare doar concluziile istoricului olandez W. v. Meurs care a evaluat manuale de istorie contemporană.

W. van Meurs, pe baza manualelor de istorie pentru clasele a IX-a şi a XII-a, a menționat că este evidentă insistența asupra continuității statale a Republicii Moldova, care cere o abordare mult mai atentă. Manualele de istorie contemporană, la fel, au fost foarte modest şi doar cosmetic redactate după observațiile din 2005. Manualele nu au respectat principiul istoriei integrate,

[382] În emisiunea Mesager din seara zilei de 4 noiembrie 2009 ca răspuns la conferința de presă a Asociației Istoricilor din Republica Moldova la care s-a cerut retragerea din şcoală a manualelor de istorie integrată care nu corespund rigorilor educaționale şi nivelului ştiințific, jurnaliştii de la Moldova 1 au solicitat părerea celor „mai mari experți" în domeniul istorie – Victor Stepaniuc şi Sergiu Nazaria. Ambii au minţit în continuare publicul, dar cel mai neruşinat a fost S. Nazaria care a declarat că experții europeni nu i-au făcut nici o observație la manualele unde este şi el autor – clasele a IX şi a XII-a.

iar prezentarea paralelă a narativului istoriilor regionale preamărește rolul istoriei Moldovei în contextul istoriei universale.

Expertul a mai menționat că în cazul politizării istoriei, în special în cazul Republicii Moldova, autorii manualelor trebuie să ocupe o poziție neutră. Totodată din narativul acestor două manuale se observă clar câteva poziții: pro-moldovenească, anti-românească și, pe alocuri, pro-rusească/sovietică. De aceea manualele de istorie contemporană trebuie să fie în primul rând depolitizate pentru a evita eventualele pericole și confruntări din societate.

Preferințele, sau mai degrabă simpatiile, de ordin politic sunt evidente din 3 perspective:

1. o viziune subiectivă negativă asupra istoriei românilor în general;
2. o denaturare intenționată a declarațiilor de ordin politic și social în narațiunea istorică;
3. o tratare superficiala și, în unele cazuri, „motivarea" evenimentelor negative din istoria URSS, în comparație cu alte forme de teroare și dictatură.

Este necesară o depolitizare a contextului istoric prin încheierea descrierii cu anul 1991 ca anul proclamării independenței și prin omiterea afirmațiilor normative și subiective privind evenimentele istorice controversate și consecințele acestora în plan social.

Într-o istorie cu adevărat integrată, conexiunile și legăturile între diferite nivele (global, european, regional, național etc.) trebuie arătate explicit, indiferent de aranjarea sau structura aleasă. În versiunea curentă interconexiunea dintre secțiuni este deficitară și fiecare capitol este izolat. Recomandarea ar fi, cel puțin, de a începe fiecare capitol cu un alineat de introducere care ar arăta legătura cu capitolele precedente și contextul relevant găsit în orice parte a manualului.

Sugestii/recomandări generale ale experţilor europeni:

La baza sugestiilor generale se află schimbările pozitive introduse în manualul pentru clasa a VI-a după expertiză și se referă la următoarele:

1) îmbunătățirea structurii capitolelor la fel ca și a manualelor în întregime, în așa mod ca textele să devină mai inteligibile, trasarea legăturilor dintre diferite teme din manual și istoria națională, 2) depolitizarea conținuturilor;

3) reducerea detaliilor şi varietate în informaţia propusă pentru studiu;
4) includerea mai multor surse;
5) revizuirea secţiunilor cu exerciţii care ar stimula dezvoltarea imaginaţiei în procesul de lucru cu informaţia şi sursele oferite.

- Noi rugăm autorii să aibă în vedere că scopul principal al elaborării noilor manuale a fost de a combina istoria locală, naţională, regională şi istoria lumii într-un mod rezonabil, precum şi de a îmbunătăţi standardele didactice de care s-a ţinut cont în precedentele manuale. Generaţiile precedente ale manualelor moldoveneşti de istorie, de asemenea, au trecut prin procesul de revizuire şi, probabil, va fi oportună consultarea autorilor acestora în stabilirea unor viziuni clare referitoare la proces, mai ales în cazul problemelor privind sursele şi prezentarea minorităţilor. Din motiv că schimbările din precedenta (prima) generaţie de manuale au fost favorabile, autorii lor ar fi de ajutor în parcurgerea cu succes a acestui proces.
- O altă recomandare privitor la revizuirea manualelor se referă la consultarea experţilor din ţările vecine care au avut practică similară. În special, ar putea fi benefic cazul României, dat fiind faptul că mult material istoric precum şi problemele în sine sunt aceleaşi pentru ambele ţări. În lumina progresului realizat de autorii manualelor româneşti, ar fi bine de luat în considerare cum se face legătura dintre teme, cum sunt selectate sursele şi cum sunt formulate întrebările în manualele româneşti mai recente.

În contextul observaţiilor şi sugestiilor experţilor europeni de la Institutul „Georg Eckert" s-au pronunţat şi autorii celui de-al treilea raport asupra Moldovei al Comisiei Europene împotriva rasismului şi intoleranţei, 14.12.07. În raport, printre un şir de probleme, se menţionează criticile cu privire la conţinutul manualelor de istorie „pe motiv de favoritism politic şi de negare a adevărului istoric de identitate a moldovenilor, în special când este vorba despre rolul identităţii româneşti, şi chiar pe motiv de sentimente antiromâneşti". În concluzie, Comisia Europeană împotriva Rasismului şi Intoleranţei recomandă ca autorităţile Moldovei să ia toate măsurile necesare pentru eliminarea din toate manualele – de istorie, în primul rând – a tuturor materialelor rasiste sau care încurajează stereotipurile, intoleranţa sau

prejudicierea oricărui grup minoritar. Deși Valentin Crudu, viceministrul Educației, Tineretului și Sportului de atunci, declara în ședința Parlamentului din 22 mai 2008 că raportorii europeni s-au bazat doar pe informațiile oferite de unele organizații neguvernamentale și nu au solicitat părerea ministerului moldovean (sic!), este evident că raportul din 2007 se referă nemijlocit la manualele de istorie integrată, aducând sugestii care vin să completeze expertiza Institutului „Georg Eckert" din 2006.

Din cele relatate mai sus, se vede foarte clar că guvernarea comunistă a mințit nerușinat atât în fața societății moldovenești, cât și în fața comunității internaționale. De aceea astăzi este necesară demascarea fraudelor regimului comunist pentru a reveni la situația firească a unei societăți cu adevărat democratice[383].

[383] *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din Republica Moldova http://www.airm.reg.md).

PREDAREA ISTORIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI TENTATIVELE DE REVENIRE LA PRACTICILE IMPERIALISTE SOVIETICE[384]

Summary

The Communist governance between 2001 and 2009 put the subject of history again in the public's attention. They removed the History of Romanians from school curricula and implemented a new one – *History* (integrated course). Civil society, in general, and the academic community, in particular, protested against the politicisation of history education. The Communist government spent more than 12 million Lei to print a new history textbook, but most of it was criticised by scholars and teachers. The Moldovan history textbooks were under the attention of the European Commission against Racism and Intolerance, which recommends that the Government avoid all racist materials that encourage stereotypes, intolerance and prejudice against some minority groups.

The measures taken by the former communist government after the events of April 2009 prove an aggressive attitude towards those who consider themselves Romanians and towards the language and history of Romanians. The letters signed by the Prime-Vice-Minister, V. Stepaniuc, addressed to the Prime-Minister, Z. Greaceanii, and the President of Moldova, V. Voronin, emphasise this idea by submitting "suggestions aimed at fighting Romanian anti-state ideology." During those eight years in power, the communist government sought to make the ideology of the Communist Party of Moldova the state ideology, which is contrary to the Constitution of the Republic of Moldova. The intrusion of politics into history teaching resulted in tensions in the country's social life; it corrupted history teaching and contributed to the publication of low-quality textbooks.

The recent involvement of Russian politicians and the Russian Ambassador to the Republic of Moldova in debates over history teaching and in condemning the Moldovan President's Decree, which declares June 28, 1940, as the day of Soviet occupation, undermines Moldova's independence. To maintain control over Moldovan authorities, Russia is using the practices of economic and political blackmail. All of these practices are specific to Soviet imperial policy.

[384] S. Musteață, „Predarea istoriei în Republica Moldova și tentativele de revenire la practicile imperialiste sovietice", S. Opriș, M. Brie, I. Horga, I. Gumenâi, V. Ștefănescu (coordonatorii volumului), *Politici imperiale în estul și vestul spațiului românesc*, Editura Universității din Oradea/Editura Cartdidact din Chișinău, Oradea/Chișinău, 2010, 512-520.

The problem of language and national history in Moldova is a particular case, and no one can understand it better than the native population. The intrusion of politics into historical writing has always resulted in misunderstandings and resentment, and has emphasised the discrepancy between existing social problems. Taking this into account, the problems referring to the identity discourse, language, and history have to be approached in a professional climate and in accordance with the principles of academic research, excluding any political influence. The excessive involvement of the Moldovan and Russian state authorities in (re)writing the history and appreciation of the past has triggered major revolts and social movements each time.

Problema predării istoriei constituie unul din cele mai discutate subiecte în Republica Moldova deja două decenii. În perioada 2001-2009, istoria a re(devenit) sub guvernarea comunistă de la Chișinău un instrument de îndoctrinare a opiniei publice[385]. După toate probabilitățile, reprezentanții Consiliului Europei s-au condus după unul din principiile acestei organizații conform căruia „conținutul manualelor de istorie, al curriculum-ului, al programelor și cursurilor de istorie, acceptate și avizate de Ministerul Educației constituie *discurs istoric oficial*"[386], fără a ține cont de un alt principiu esențial: „*Predarea istoriei nu trebuie să fie un instrument de manipulare în scop ideologic, de propagandă sau să fie utilizată pentru promovarea ideilor intoleranței, a celor ultranaționaliste, xenofobe sau antisemite*"[387]. Noi ne întrebam de ce unii experți străini au insistat asupra istoriei Moldovei sau a unui curs general de istorie bazat pe principiul predării integrate, tratând drept naționaliști pe istoricii autohtoni care au încercat să susțină predarea istoriei în două cursuri paralele – *istoria universală* și *istoria românilor*. În acest context pericolul iminent care poate să survină este excluderea, pe motive pur politice și ideologice, a adevăratei istorii naționale din școală. Masca europenismului, în acest caz, ascunde o realitate dură în care mize și interese politice fac jocul scrierii istoriei în Republica Moldova. Istoricii încearcă să contribuie la revitalizarea identității naționale de care a fost lipsită pe nedrept comunitatea majoritară în perioada totalitară. Învinuirea lor, pentru aceasta, de nazism și xenofobie[388] este încă o dovadă a interesului guvernării comuniste, în stil

385 Andrei Olaru, „Istoria ca unealtă de manipulare", în *Democrația. Săptămânal de politici publice*, anul III, nr. 10 (64), marți, 25 martie 2003, p. 6.

386 *Consiliul Europei și istoria în școală*, Chișinău, 2002, p. 10.

387 Punctul 2, Manipularea istoriei, Recomandarea 15 (2001) privind predarea istoriei în Europa în secolul XXI. M. Neagu, „Rolul Consiliului Europei în elaborarea concepției de istorie în Republica Moldova", în *Analele ANTIM* 6, 2005, p. 273.

388 Vezi articolele semnate de A. Dubrovschi, A. Novac, V. Platon, I. Bardaș, N. Russev, I.

totalitar, de a îndepărta societatea de identitatea românească și de a o impune pe cea moldovenească. Politica guvernului comunist din ultimii ani provoacă nemulțumiri chiar și în rândul foștilor lideri și nomenclaturiști comuniști[389].

Adepții moldovenismului continuă promovarea conceptului identitar prin intermediul unui șir de publicații. Din anul 2008 apare ziarul „Moldova Mare", care are un *motto* destul de provocator: „Patrioți ai Moldovei, uniți-vă!"[390]. În același an V. Stati publică o nouă lucrare cu genericul *Pentru limba noastră moldovenească*, care încearcă să justifice existența limbii moldovenești[391].

Schimbarea în anul 2006 a curriculumulia istorie și elaborarea unor noi manuale, care sunt astăzi criticate, practic au stagnat reforma educațională în acest domeniu, ba chiar ne-au aruncat cu peste zece ani în urmă. Comunitatea istoricilor din Moldova a declarat nu o dată că nu este împotriva posibilei introduceri a unui singur curs de istorie în școlile moldovenești, evidențiind totodată faptul că respectivul proiect trebuie să evolueze în mod firesc, pe baza principiilor democratice și că trebuie să se ajungă la un compromis prin intermediul dezbaterilor publice. Aceștia au atras atenția asupra faptului că, în

Pestova, M. Samuhina, V. Dergaciov, T. Josan, A. Burian, P. Boico, S. Nazaria ș.a. din presa periodică de la Chișinău: *Moldova Suverană*, *Tineretul Moldovei*, *Vremea*, *Comunistul*, în perioada septembrie-octombrie 2003. A. Dubrovschi et al., „De ce istoria (curs integrat)?", în *Moldova Suverană*, miercuri, 8 octombrie 2003, p. 3; „Scrisoare deschisă către Consiliul Europei, către Președinții Albaniei, Armeniei, Bulgariei, Germaniei, Greciei, Poloniei, Republicii Moldova, României, Rusiei, Ucrainei, Ungariei, Serbiei, Turciei, către directorul Institutului Georg Eckert (Germania, Braunschweig)", în *Tineretul Moldovei*, nr. 35-36 (353-354), joi, 16 octombrie 2003, p. 1, 3-9. P. Сафронова, Открытое письмо, Время, nr. 149, 16.10.2003; nr. 151, 21.10.2003, p. 5; P. Boicu et al., „Manualele care pretind a fi „proeuropene" în *Moldova Suverană*, nr. 179 (I-a parte), continuare în nr. 180, joi, 16 octombrie 2003, p. 3; V. Stati, *Drepturile românilor.* In: Moldova Suverană, miercuri, 22 octombrie 2003, p. 3; Interviu cu V. Stepaniuc, „Vom proteja pe toate căile valorile național-istorice ale Statului Moldovenesc" în *Moldova Suverană*, nr. 189 (20368), vineri, 31 octombrie 2003, pp. 1, 3. Un răspuns la articolul din 8 octombrie 2003 din Moldova Suverană a fost realizat de către A. Moraru, „Nota doi la Istoria Românilor (I) în *Glasul Națiunii*, 23 octombrie 2003, p. 3.

389 Grigore Eremei, „Nu mai cred în președintele Voronin!" în *Jurnal de Chișinău*, vineri, 14 noiembrie 2003, p. 9, „Despre istoria românilor. Vreau să mă adresez demnitarilor. Terminați domnilor, tovarășilor, cu hărțuielile și nu vă băgați acolo unde nu vă pricepeți! Dacă nu știți voi istoria poporului, lăsați măcar copiii voștri, nepoții voștri să cunoască istoria neamului nostru. Noi am învățat toate istoriile, numai pe cea a neamului nu. Eu i-am întâlnit pe fostul ministru al învățământului împreună cu Ion Gonța și le-am zis: «Măi fraților, ce faceți voi, ce istorie integrată vreți să studiați?» Oamenii de știință și-au spus cuvântul categoric, de ce se amestecă și demnitarii în istorie?".

390 Ziarul este publicat de către SRL „Moldova Mare", considerată a fi o publicație independentă în limbile moldovenească și rusă cu o periodicitate săptămânală și într-un tiraj de 12.000 ex., ISSN 1857-3398. www.patriot.md

391 Vasile Stati, *Pentru limba noastră moldovenească. Studiu istoric sociolingvistic*, Seria Biblioteca „Pro Moldova", Chișinău, 2008, tiraj 3000 ex.

timp ce în majoritatea statelor din vestul Europei predarea istoriei a depășit cadrul național și se îndreaptă spre o istorie europeană comună, acest lucru nu s-a întâmplat încă în Moldova, deoarece în perioada sovietică s-a studiat o versiune falsificată a istoriei locale. În prezent, când Republica Moldova are posibilitatea de a reveni la propria istorie, se încearcă eliminarea acestei etape și trecerea la o versiune a istoriei care îmbină elementele regionale și europene comune. Problema Republicii Moldova în ceea ce privește predarea istoriei este implicarea excesivă a politicului. Dacă istoricii ar fi lăsați să-și facă meseria obiectiv, aceste impedimente ar fi depășite ușor.

În anul 2008 Parlamentul Republicii Moldova la inițiativa Guvernului comunist a încercat să modifice Legea cu privire la activitatea editorială (nr. 939-XIV din 20.04.2000) care din cauza caracterului autoritar au stârnit nemulțimiri în societate. Uniunea Editorilor din Moldova a protestat împotriva cenzurii ideologice și economice, expusă în Legea cu privire la activitatea editorială[392]. În această ordine de idei aducem doar un exemplu de modificare a articolului 14 „Drepturile și obligațiile editorului" al legii menționate:

„[...] (6) Se interzice editarea literaturii care conține contestarea și defăimarea statului și a poporului, îndemnul la război de agresiune, la ură națională, rasială sau religioasă, incitarea la discriminare, la separatism teritorial, la violență publică, precum și alte manifestări ce atentează la regimul constituțional".

La 23 iunie 2008 Guvernul Republicii Moldova prin Hotărârea nr. 753 a aprobat *Regulamentul cu privire la evaluarea și selectarea manualelor pentru învățământul preuniversitar* și a instituit Consiliul Republican pentru Aprobarea Manualelor care, la fel, au fost criticate de către Uniunea Editorilor din Moldova, considerându-le a fi „un enorm pas înapoi" și printr-un demers oficial adresat președintelui republicii, prim-ministrului, ministrului educației și tineretului și reprezentantului Băncii Mondiale în Republica Moldova au solicitat „revenirea la regulamentul anterior, mult mai modern și eficient"[393].

Ultimii pași ai guvernului comunist au demonstrat insistența lor de a elimina din sistemul educațional și academic „ideologia românismului"[394]. Referindu-ne la scrisoarea viceprim-ministrului V. Stepaniuc din 24 aprilie

[392] Comunicat al Editurilor din Republica Moldova *Distrugerea sistemului de editare a cărții naționale continuă*, 2008.

[393] Calitatea manualelor și sistemului educațional este în pericol.

[394] http://www.unimedia.md/?mod=news&id=10936 (ultima accesare 24.07.2009). Angelina Olaru, „Revenirea la învățământul sovietic?" în *Timpul*, Anul VIII, 91 (1065), marți, 26 mai 2009, http://www.timpul.md/article/2009/05/25/2279 (ultima accesare 24.07.2009). Idem, „Revenirea la învățământul sovietic?" în: *Timpul*, Anul VIII, 93 (1067), joi, 28 mai 2009, http://www.timpul.md/article/2009/05/27/2323 (ultima accesare 24.07.2009).

2009 adresată primului-ministru Z. Greceanîi, putem spune că intenţiile menite să amelioreze situaţia din învăţământ sunt binevenite, dar nu în interesul unui partid sau al unei ideologii politice, deoarece aceasta contravine prevederilor legislaţiei naţionale şi internaţionale[395]. În primul rând, trebuie să menţionăm că funcţia de viceprim-ministru nu este compatibilă cu cea de deputat în Parlament [Constituţia Republicii Moldova, Art. 99 (1) Funcţia de membru al Guvernului este incompatibilă cu exercitarea oricărei alte funcţii retribuite]. Prin urmare, V. Stepaniuc ar fi trebuit sa-şi dea demisia fie din funcţia de viceprim-misnitru, fie din cea de deputat. În al doilea rând, un astfel de demers adresat primului-ministru este o încălcare gravă a Legii supreme a societăţii şi statului – Constituţia Republicii Moldova. V. Stepaniuc divulgă interesul PCRM de a dogmatiza sfera educaţiei. Atunci când scrie „pornind de la premisa că sistemul de învăţământ în orice ţară este politizat...", V. Stepaniuc nu ştie sau evită prevederile din Constituţia Republicii Moldova:

„[...] Articolul 5

(1) Democraţia în Republica Moldova se exercită în condiţiile pluralismului politic, care este incompatibil cu dictatura şi cu totalitarismul.

(2) Nici o ideologie nu poate fi instituită ca ideologie oficială a statului. [...]" (sublinierea noastră).

şi din Legea învăţământului nr. 547-XIII din 21.07.95:

[...] Articolul 4

(3) Învăţământul de stat este laic, refractar la discriminare ideologico-partinică, politică, rasială, naţională. [...]" (sublinierea noastră).

Deşi legislaţia conţine prevederi clare privind incompatibilitatea democraţiei cu dictatura şi cu totalitarismul, deşi nici o ideologie nu poate deveni ideologie a statului, iar învăţământul trebuie să fie refractar la ideologia partinică, Stepaniuc constată că starea de lucruri din domeniul educaţiei, „amplificată de propaganda anticomunistă a opoziţiei, de rudele gasterbaiterilor, de realităţile deplorabile în care funcţionează economia în multe localităţi din ţară nu este cel mai favorabil fon pentru educaţia patriotică a tinerii generaţii".

Totodată, V. Stepaniuc recunoaşte eşecul guvernării comuniste din ultimii opt ani în domeniul educaţiei, afirmând că „o chestiune principială pentru sistemul învăţământului este completarea cu cadre competente şi cu

[395] Gh. Negru, „Democraţia şi Românismul" în *Destin Românesc*, S.N., nr. 2 (60), 2009, pp. 7-11.

viziuni patriotice a Ministerului Educației și Tineretului. Acest lucru n-au avut voință să-l facă cardinal toți miniștrii Educației după 2001".

În concluzie, mai citățm câteva articole din Constituția Republicii Moldova care au fost încălcate de viceprim-ministrul Stepaniuc:

„[...] Art. 1 (3) Republica Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile lui, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme și sînt garantate.

Art. 2 (2) Nici o persoană particulară, nici o parte din popor, nici un grup social, nici un partid politic sau o altă formațiune obștească nu poate exercita puterea de stat în nume propriu. Uzurparea puterii de stat constituie cea mai gravă crimă împotriva poporului.

Art. 10 (2) Statul recunoaște și garantează dreptul tuturor cetățenilor la păstrarea, la dezvoltarea și la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase. [...]" (sublinierea noastră).

Alte prevederi constituționale – art. 35. Dreptul la învățătură; art. 40. Libertatea întrunirilor; art. 54. Restrângerea exercițiului unor drepturi sau al unor libertăți.

În partea finală a demersului său, V. Stepaniuc menționează că „în urma analizei minuțioase a situației din domeniile enunțate și consultării opiniei societății civile și personalităților marcante din sistem, vom formula, până la 1 iunie a.c., reperele de bază pentru elaborarea și corectarea politicilor în domeniile respective, care să răspundă necesităților de perspectivă ale societății" (sublinierea noastră). Nu știm ce înțelege V. Stepaniuc prin consultarea „opiniei societății civile și personalităților marcante din sistem", dar în baza acestui demers, Ministerul Educației și Tineretului a organizat, în perioada aprilie-mai 2009, mai multe controale în instituțiile de învățământ preuniversitar și universitar, axate în special pe realizarea prevederilor curriculare la limba română și istorie, care confirmă intențiile lui Stepaniuc de a institui un control strict asupra învățământului preuniversitar și universitar.

Acțiunile propuse de V. Stepaniuc contravin normelor morale și legale ale statului de drept, iar indicațiile sale: „Corectarea politicii de cadre. Luarea la un control foarte strict a promovării cadrelor în sistemul educațional. Corectarea conținuturilor la disciplinele de studiu și eliminarea ideologiei «românismului»" etc. – sunt similare celor din perioada stalinistă.

Cât privește predarea istoriei și manualele școlare la acest obiect, V. Stepaniuc încalcă și una din recomandările Comitetului Miniștrilor al Consiliului Europei la care a făcut destul de des referință la Recomandarea 15 (2001) a Comitetului Miniștrilor al Consiliului Europei privind predarea istoriei în Europa în secolul XXI:

„[...] 2. Manipularea istoriei

Predarea istoriei nu trebuie să fie un instrument de manipulare în scop ideologic, de propagandă sau să fie utilizată pentru promovarea ideilor intoleranței, a celor ultranaționaliste, xenofobe sau a antisemitismului. Cercetarea istoriei și istoria ca obiect de învățământ nu pot fi compatibile, în nici un fel, cu valorile fundamentale și cu statutele Consiliului Europei dacă acestea încurajează manipularea istoriei, mai ales prin:

- falsificarea sau crearea de dovezi istorice, statistici contrafăcute, imagini falsificate etc.;
- insistența asupra unui eveniment pentru a justifica sau ascunde un altul;
- distorsionarea trecutului în scopuri de propagandă;
- o viziune excesiv de naționalistă asupra trecutului care poate crea deosebirea între „noi" și „ei";
- folosirea excesivă a unor documente istorice;
- negarea unor fapte istorice;
- omiterea unor fapte istorice.[...]"[396].

Constatăm că V. Stepaniuc, folosindu-se de funcția pe care o deținea în anul 2009, a făcut abuz în serviciu, pentru care fapt trebuia demis din funcție și pedepsit conform legislației Republicii Moldova (Articolul 370. Abuzul de putere, excesul de putere sau inacțiunea la exercitarea puterii", Codul Penal al Republicii Moldova), deoarece intențiile lui încalcă drepturile omului, conduc la instalarea unei dictaturi în domeniul educației și instigă spiritele din societate. Dar în primul rând PCRM, care pretinde că depune eforturi pentru edificarea unei societăți democratice, în care cel mai important este cetățeanul și statul de drept, ar trebui să ia atitudine față de abuzul comis de unul din membrii săi de partid.

Pentru realizarea ideilor lui Stepaniuc, în luna mai 2010 au fost organizate comisii de evaluare a activității mai multor instituții de învățământ, o atenție prioritară acordându-se facultăților de istorie de la Universitatea de

[396] Recomandarea 15 (2001) a Comitetului Miniștrilor al Consiliului Europei privind predarea istoriei în Europa în secolul XXI.

Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“ şi ULIM. După aceste verificări a urmat Dispoziţia nr. 338 din 17 iunie 2009 a Ministrului Educaţiei şi Tineretului al Republicii Moldova, prin care se cere instituţiilor de învăţământ superior care formează specialişti la specialitatea *Istorie* să asigure compatibilitatea programelor universitare cu curricula preuniversitară şi Concepţia educaţiei istorice. Prin acest demers ministrul comunist încalcă mai multe acte normative şi principii ale autonomiei universitare. Cu atât mai mult, cu cât actualele programe universitare au fost elaborate în baza criteriilor Procesului de la Bologna, fiind deja coordonate şi aprobate de acest minister[397].

Situaţia din Republica Moldova din ultimii ani a fost atent monitorizată de Comisia europeană împotriva rasismului şi intoleranţei (ECRI). În cel de-al *Treilea raport asupra Moldovei*, adoptat la 14 decembrie 2007 şi publicat la 29 aprilie 2008, pe lângă o mulţime de probleme cu care se confruntă autorităţile şi obligaţii faţă de structurile europene pe care acestea nu le onorează, ECRI a menţionat şi problemele de ordin educaţional, inclusiv manualele actuale de istorie integrată. Astfel, deşi în anul 2003 a fost adoptată o nouă legislaţie care a scos în afara legii activitatea extremistă legată de rasism şi intoleranţă, în acelaşi timp nu a fost adoptată o legislaţie cuprinzătoare, civilă şi administrativă, împotriva discriminărilor. Planul de învăţământ nu acoperă suficient subiectele legate de drepturile omului, combaterea intoleranţei şi promovarea diversităţii. ECRI subliniază că problema limbii a fost utilizată drept subterfugiu în locul unei dezbateri politice si economice. ECRI regretă excluderea din curricula şcolară a cursurilor *Educaţia civică* şi *Noi şi Legea*. Această decizie pare să meargă şi împotriva obiectivelor recomandate prin Planul naţional de acţiune pentru drepturile omului (2004-2008) pentru a spori şansele copiilor de vârstă şcolară să înveţe drepturile omului. De la publicarea celui de-al doilea raport al ECRI[398], autorităţile Moldovei au început să pregătească noi manuale şcolare de istorie. Raportorii europeni subliniază că scopul urmărit este acela de a introduce o manieră integrată de prezentare, pentru a înlocui cursurile de istoria românilor şi de istorie universală. Cu toate acestea, reforma predării istoriei a devenit o problemă politică sensibilă, mai ales datorită conexiunilor cu identitatea naţională. Noile manuale au

397 Angelina Olaru, „Mitraliera" lui Stepaniuc ţinteşte în universităţi" în *Timpul*, anul VIII, 129 (1103), vineri, 17 iulie 2009, http://timpul.md/article/2009/07/16/3239 (ultima accesare 24.07.2009).

398 CRI (2003) 6: *Second report on Moldova*, European Commission against Racism and Intolerance, Council of Europe, 15 April 2003.

atras critici din partea multor istorici şi oameni politici, urmate de proteste şi demonstraţii la începutul anului şcolar în septembrie 2006. Noile manuale au fost criticate pe motiv de favoritism politic şi negare a adevărului istoric privind identitatea moldovenilor, în special când este vorba de rolul identităţii româneşti, şi chiar pe motiv de sentimente antiromânesti[399].

O altă problemă legată de conţinutul manualelor de istorie este lipsa de referinţe la istoria şi cultura minorităţilor naţionale[400], chiar dacă autorităţile au crezut că ameliorase situaţia prin noile manuale de istorie sau de literatură, de exemplu[401]. Din aceste considerente, ECRI recomanda în cel de-al treilea raport ca autorităţile Moldovei să ia toate măsurile necesare pentru eliminarea din toate manualele – de istorie, în primul rând – a tuturor materialelor rasiste sau care încurajează stereotipurile, intoleranţa sau prejudicierea oricărui grup minoritar (sublinierea noastră). De asemenea ECRI recomandă ca autorităţile Moldovei să monitorizeze cu regularitate şi, dacă este cazul, să revizuiască manualele şcolare pentru a se asigura că acestea reflectă mai fidel pluralitatea societăţii şi să includă în acest scop contribuţia socială a grupurilor minoritare[402].

Deşi au fost cheltuite peste 12 milioane de lei la introducerea noului curs şi manuale de istorie „integrată" observăm insuccesul total al acestui proiect[403]. Din cele relatate putem conclude că acţiunile comuniştilor din ultimii ani au contribuit direct la adâncirea conflictului social şi politic, în

399 CRI (2008) 23: *Third Repor on Moldova,* European Commision against Rasism and Intolerance, adopted on 14 December 2007, Consiliul Europei, Strasbourg 28 April 2008, p. 31; http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_03/03_CbC_eng/MDA-CbC-III-2008-23-ENG.pdf (ultima accesare 245.07.2009).

400 A se vedea la problema tratării minorităţilor etnice în manualele de istorie din Republica Moldova: Flavius Solomon, „Minorităţile etnice în manualele de istorie din Republica Moldova" în *Analele Asociaţiei Naţionale a Tinerilor Istorici din Moldova* 6, 2005, pp. 317-323; Idem, *Minorităţile etnice în manualele de istorie din Republica Moldova: între politică, discurs formativ şi educaţie*. In: Ihrig, S., Vasile Dumbrava, Dietmar Müller, Igor Şarov (ed.), *Istoria între ştiinţă şi şcoală – perioada interbelică în Basarabia. Studii, materiale, surse şi sugestii*, Chişinău: Editura Cartdidact, 2008, pp. 69-75; Stefan Ihrig, *The construction of the "other" in Moldovan history textbooks.* In: Tatiana Stoianova (ed.), Educaţia multiculturală ca mijloc de management al Diversităţii şi de integrare în societatea polietnică, Chişinău, 2005, pp. 168-174; Mihai Manea, (ed.), *We and our neighbours. The majority and the minorities in the recent history textbooks in Romania, Bulgaria and Hungary. With a case study: Republic of Moldova*, Bucharest: Educaţia 2000+; Humanitas Educaţional, 2004 etc.

401 CRI (2008) 23: *Third Repor on Moldova,* European Commision against Rasism and Intolerance, adopted on 14 December 2007, Consiliul Europei, Strasbourg 28 April 2008, p. 32; http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_03/03_CbC_eng/MDA-CbC-III-2008-23-ENG.pdf (ultima accesare 245.07.2009).

402 *Ibidem*, p. 32.

403 V. Baciu, „Istoria integrată": năluca roşie bântuie prin şcolile Basarabiei" în *Timpul*, vineri, 5 februarie 2010, p. 25.

mod special cu privire la predarea istoriei, fără a ține cont de părerile experților internaționali și de principiile edificării unei societăți democratice și tolerante. Argumentele lor pe seama construirii statalității și identității moldovenești sunt simple lozinci politici.

La finele anului 2009 subiectul predării istoriei în Republica Moldova a revenit pe agenda discuțiilor publice. Astfel, E.S. Valeri Kuzmin, ambasadorul Federației Ruse la Chișinău, a declarat pe data de 14 octombrie 2009, că manualele de istorie a românilor din R. Moldova conțin afirmații rusofobe[404]. Totodată, un studiu realizat de un grup de cercetători ruși la dispoziția președintelui Rusiei D. Medvedev, lansat la finele anului 2009 constată că manualele școlare de istorie din 12 state ex-sovietice, cu excepția Armeniei și Republicii Belarusi, prezintă elevilor un amestec de mituri privind istoria veche a popoarelor lor, a rolului cultural înalt al strămoșilor lor și despre „dușmanul lor de moarte" – Rusia[405]. În această ordine de idei, menționăm și vizita la Chișinău a unor deputați ai Dumei de Stat ai Rusiei și membri ai Partidului majoritar „Rusia Unită" care, în cadrul mesei rotunde din 22.11.2009, au încercat să-l elogieze pe Stalin ca mare erou etc. și să sugereze ce fel de istorie trebuie studiată în Republica Moldova. Asociația Istoricilor din Republica Moldova, într-o conferință de presă, a considerat aceste luări de poziție inacceptabile și condamnat imixtiunea reprezentanților Rusiei într-un domeniu care ține de dreptul suveran al unui stat independent[406].

În șirul practicilor imperialiste se includ și ultimele declarații și luări de poziții ale unor politicieni și instituții ruse privind Decretul președintelui interimar al Republicii Moldova Mihai Ghimpu prin care a declarat ziua de 28 iunie 1940 – zi a ocupației sovietice. M. Ghimpu își argumenta inițiativa prin faptul că „Noi cerem să ne fie respectată neutralitatea. Decretul a fost emis după 70 de ani, iar în acest timp pe teritoriul țării noastre au fost trupe

404 Vezi reacția AIRM la această declarație: http://www.airm.reg.md/wp/?cat=5; http://www.jurnaltv.md/#20553&20091013&20558&&3610&3595; http://www.infotag.md/press-releases-ro/580846/; http://www.unimedia.md/?mod=news&id=13889; http://timpul.md/article/2009/10/28/4737; http://unimedia.md/docs/19.10.2009_reactieai.pdf (ultima accesare 28.02.2010).

405 http://www.press-release.ru/branches/exhib/4b139b499c840/; Александра Самарина, *История умолчаниюю Школьные учебники ближнего зарубежья искореняют общую память народовю* In: http://www.ng.ru/cis/2009-12-02/2_story.html; http://imediaenglish.blogspot.com/2009/12/russian-historians-history-in-post.html (ultima accesare 04.02.2010).

406 „Istoria Moldovei integrată în istoria Rusiei?" – Declarația Asociației Istoricilor din Republica Moldova Pe marginea dezbaterii despre manuale de istorie, lansate de *Liga tineretului rus* din Republica Moldova duminică, 22 noiembrie 2009, la primăria municipiului Chișinău. Gh. Cojocaru, *Separatismul în slujba Imperiului,* Chișinău, 2000; Țâcu, Octavian, Moldovenii ca „identitate imaginară" în perioada Imperiului Rus, în *Cugetul*, nr. 4 (36), 2007, pp. 26-29.

străine, de aceea am cerut Federației Ruse să își retragă soldații și armamentul". Condamnarea de către Duma de Stat a Federației Ruse a decretului lui Mihai Ghimpu este de fapt o nouă implicare a Rusiei în treburile interne ale Republicii Moldova. Deci, Rusia, ne tratează în continuare de pe principii dominante și încearcă nu numai să influențeze dar și să controleze situația de la Chișinău prin metode de șantaj economic și politic. O dovadă în acest sens este și decizia din 12 iulie 2010 a Curții Constituționale a Republicii Moldova care a declarat neconstituțional decretul președintelui interimar M. Ghimpu. Deși, Oleg Efrem, viceminitru al justiției, reprezentantul Guvernului la CC a declarat că „Decretul nu face altceva decât să amintească despre niște fapte constatate deja", făcând trimitere la Declarație de independență a Republicii Moldova, Curtea Constituțională, a declarat acest decret anticonstituțional[407].

Amintim în acest context și poziția oficială a Academiei de Științe a Moldovei expusă la 7 iulie 2010 referitor la ziua de 28 iunie 1940, pe care a apreciat-o ca fiind o zi de ocupație sovietică „Documentele de arhivă și cercetările istorice ale experților internaționali demonstrează că anexarea Bucovinei de Nord și a Basarabiei a fost concepută și realizată de comandamentul sovietic stalinist ca o operațiune militară de ocupație a acestor teritorii. Iar decretul președintelui interimar Mihai Ghimpu reflectă, în principiu, adevărul istoric"[408].

Astfel, putem observă că Republica Moldova rămâne a fi nu numai influențată, dar și dominată de interesele politice ale Moscovei, ceea ce demonstrează incapacitatea noastră și lispa de solidaritate în aprecierea justă a trecutului istoric.

Bibliografie:

Baciu, V., „Istoria integrată": năluca roșie bântuie prin școlile Basarabiei", în *Timpul*, vineri, 5 februarie 2010, p. 25.

Cojocaru, Gheorghe, *Separatismul în slujba Imperiului,* Chișinău, 2000.

Consiliul Europei și istoria în școală, Chișinău, 2002.

CRI (2003) 6: *Second report on Moldova*, European Commission against Racism and Intolerance, Council of Europe, 15 April 2003.

CRI (2008) 23: *Third Report on Moldova,* European Commission against Rasism and Intolerance, adopted on 14 December 2007, Consiliul Europei, Strasbourg, 28 April 2008

Ihrig, Stefan, *The construction of the "other" in Moldovan history*

407 http://unimedia.md/?mod=news&id=21129 (ultima accesare 13.07.2010).

408 *Avizul savanților „Cu privire la semnificația datei de 28 iunie 1940", http://asm.md/?go=noutati_detaliie&n=3183&new_language=0 (ultima accesare 13.07.2010)*

textbooks. In: Tatiana Stoianova (ed.), Educația multiculturală ca mijloc de management al Diversității și de integrare în societatea polietnică, Chișinău, 2005, pp. 168-174.

Manea, Mihai, (ed.), *We and our neighbours. The majority and the minorities in the recent history textbooks in Romania, Bulgaria and Hungary. With a case study: Republic of Moldova*, Bucharest: Educația 2000+; Humanitas Educațional, 2004.

Neagu, M., Istorie, memorie, identitate în Moldova postsovietică. Considerații asupra evoluției istoriografiei școlare din Republica Moldova (1991-2005), în *Cugetul* 1 (29), 2006, pp. 9-25.

Neagu, M., *Rolul Consiliului Europei în elaborarea concepției de istorie în Republica Moldova*. In: Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova, 6, 2005, pp. 268-276.

Negru, Gh., „Democrația și Românismul", în *Destin Românesc*, S.N., nr. 2 (60), 2009, pp. 7-11.

Olaru, Andrei, Istoria ca unealtă de manipulare, în *Democrația*. Săptămânal de politici publice, anul III, nr. 10 (64), marți, 25 martie 2003, p. 6.

Olaru, Angelina, *„Mitraliera" lui Stepaniuc țintește în universități*, în *Timpul*, Anul VIII, 129 (1103), vineri, 17 iulie 2009, http://timpul.md/article/2009/07/16/3239 (ultima accesare 24.07.2009).

Olaru, Angelina, Revenirea la învățământul sovietic?, în *Timpul*, Anul VIII, 91 (1065), marți, 26 mai 2009, http://www.timpul.md/article/2009/05/25/2279 (ultima accesare 24.07.2009).

Solomon, Flavius, „Minoritățile etnice în manualele de istorie din Republica Moldova", în *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova* 6, 2005, pp. 317-323;

Solomon, Flavius, *Minoritățile etnice în manualele de istorie din Republica Moldova: între politică, discurs formativ și educație,* în Ihrig, S., Vasile Dumbrava, Dietmar Müller, Igor Șarov (ed.), *Istoria între știință și școală – perioada interbelică în Basarabia. Studii, materiale, surse și sugestii*, Chișinău: Editura Cartdidact, 2008, pp. 69-75.

Stati, V. *Pentru limba noastră moldovenească. Studiu istoric sociolingvistic*, Seria Biblioteca „Pro Moldova", Chișinău, 2008.

Самарина, Александра, *История умолчаниюю Школьные учебники ближнего зарубежья искореняют общую память народовю* In: http://www.ng.ru/cis/2009-12-02/2_story.html.

Țâcu, Octavian, Moldovenii ca „identitate imaginară" în perioada Imperiului Rus, în Cugetul, nr. 4 (36), 2007, pp. 26-29.

CAROL I ÎN MANUALELE DE ISTORIE DIN REPUBLICA MOLDOVA. STUDIU DE CAZ: MANUALELE PENTRU CLASA A VIII-A[409]

Reformarea educației istorice

Predarea istoriei constituie una din cele mai importante componente ale educației școlare care contribuie la formarea cetățeanului contemporan. Pentru a înțelege starea învățământului istoric basarabean vom trece în revistă cele mai importante momente din domeniu. În Republica Moldova timp de două decenii s-au realizat deja cinci modificări esențiale ale programului școlar la istorie. Prima concepție a instruirii istorice în școala națională din Moldova a fost elaborată în anul 1990. Autorii concepției menționau că pe parcursul mai multor decenii istoria a fost puternic ideologizată, ignorându-se adevărata istorie, iar manualele școlare la această disciplină reflectă întru totul starea științei academice. Totodată, cursul de istorie a URSS nu constituie adevărata istorie a popoarelor țării, iar cel al istoriei Moldovei mizează pe relațiile moldo-ruso-ucrainene. În anul următor Ministerul Științei și Învățământului al Republicii Moldova a aprobat prima programă pentru școala de cultură generală la *istoria românilor*[410]. Prin introducerea noului obiect de studiu în clasele V-XI s-au exclus din programele școlare cursurile *Istoria URSS* și *Istoria RSSM*. Totodată a fost modificată și programa cursului *Istorie universală*[411]. Astfel, din anul de învățământ 1990-1991 se introduce studierea în paralel a cursurilor *Istoria românilor* și *Istoria universală*. Situația aceasta s-a păstrat până în 1994, când în urma alegerilor generale în Parlamentul Republicii Moldova majoritar a devenit Partidul Democrat Agrar din Moldova[412], ai cărui reprezentanți au relansat ideile istoriografiei sovietice privind „limba și națiunea moldovenească"[413]. La începutul lunii martie 1995, în cadrul Ministerului

409 S. Musteață, „Carol I în manualele de istorie din Republica Moldova. Studiu de caz manualele pentru clasa a VIII-a", Gh. Cliveti, A.-B. Ceobanu, I. Nistor (coordonatori), *Cultură, politică și societate în timpul domniei lui Carol I. 130 de ani de la proclamarea Regatului României*, Iași, 2011, 321-338. ISBN 973-152-224-7.

410 *Istoria românilor*. Programă pentru școala de cultură generală (clasele V-XI), Chișinău, Editura Lumina, 1991; Autori: V. Bîcu, Gh. Corovai, A. Morari, P. Parasca, Gh. Postică, V. Haheu, E. Muraru, Gh. Palade.

411 Ministerul Științei și Învățământului al RSS Moldova, *Programă pentru instituții medii de specialitate și licee. Istoria universală*, Chișinău, 1990 (autori: varianta A – Elena Muraru, varianta B – Dumitru Popa); programa a fost tradusă și în limba rusă.

412 La alegerile din 27.02.1994 PDAM a obținut în Parlamentul Republicii Moldova 82 de mandate din 101.

413 Igor Ojog, Galina Gavriliță, *Problema identității naționale în manualele de istorie din Republica Moldova.* In: Flavius Solomon, Alexandru Zub, (Eds.), Basarabia. Dilemele identității, Iași, Fundația Academică „A.D. Xenopol", 2001, p. 85.

Învățământului s-au inițiat discuții privind modificarea cursurilor de istorie și limba românilor. În luna martie 1995 au început protestele tineretului studios și intelectualității împotriva intențiilor Guvernului de a înlocui în instituțiile de învățământ din Republica Moldova istoria românilor cu istoria Moldovei. Prin emiterea decretului prezidențial privind stabilirea moratoriului asupra problemei predării istoriei, după două luni de manifestații în stradă[414], criza și intențiile guvernării agrariene de a modifica programele școlare au fost temporar depășite. Mai târziu, Colegiul Ministerului Învățământului, prin Hotărârea nr. 15 din 3 octombrie, a aprobat programele de studiu ale celor două obiecte, *Istoria românilor* și *Istoria universală*, pentru clasele a V-IX-a[415], care ulterior au fost aprobate și de Guvernul. Astfel, în contextul reformei educaționale în baza Legii învățământului și Concepției învățământului din 1995[416], cu suportul financiar al Băncii Mondiale, a fost inițiat în anul 1997, procesul de elaborare a Curriculumului național[417]. Prin elaborarea proiectului de curriculum național au fost stabilite obiectivele generale, pe trepte și pe obiecte ale sistemului educativ din Republica Moldova[418]. Curriculumul a stabilit conceptele cheie, obiectivele educaționale generale și interdisciplinare, pe trepte și niveluri, pe arii și discipline de studiu, de referință și operaționale. În anul 1999, la 27 iulie, prin Hotărârea nr. 13/1, Ministerul Învățământului și Științei al Republicii Moldova aprobă Curriculumul național la istorie pentru ciclul liceal, prin intermediul căruia se intenționa trecerea treptată la un model dinamic, flexibil, realist și adecvat

414 N. Roibu, *Primăvara demnității noastre. Reportaje. Grevele din Basarabia din primăvara anului 1995*, Chișinău, 1997.

415 Autori: P. Cocîrlă, Gh. Corovai, C. Drahenberg, D. Dragnev, Gh. Gonța, L. Moldovan, A. Morari, E. Muraru, I. Niculiță, E. Oltu, I. Ojog, Gh. Palade, P. Parasca, A. Petrencu, V. Potlog, Gh. Postică, I. Șarov, *Istoria românilor. Istoria universală. Programe pentru clasele V-IX*, Chișinău, 1995; Orientări conceptuale privind instruirea istorică în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova, Hotărîrea Colegiului Ministerului Învățămîntului nr. 152, *Orientări conceptuale privind instruirea istorică în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova*, 03 octombrie 1995.

416 *Legea cu privire la învățămînt*, adoptată de Parlament în iulie 1995. Concepția dezvoltării învățămîntului din Republica Moldova, Chișinău, 1995, adoptată de Parlament la 15.09.1994. *Programul național de dezvoltare a învățămîntului (1995-2005).*

417 Republic of Moldova, General Education Project, 1997. Staff Appraisal Report (SAR), Vol. 1, 21 March 1997. http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&siteName=WDS&entityID=000009265_3980420170717 (ultima accesare 26.06.2008).

418 *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Chișinău, 1996. Curriculumul a fost elaborat sub egida Ministerului Învățământului, a Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare și a Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, avându-l în calitate expert al Băncii Mondiale pe dr. Alexandru Crișan, șeful Departamentului Curriculum, Institutul de Științe ale Educației din România.

necesităţilor societăţii contemporane[419]. Stabilirea cadrului conceptual al celor două obiecte pentru clasele a X-a, a XI-a şi a XII-a, *istoria românilor* şi *istoria universală*, a fost realizată pe principiile evolutiv cronologic, toleranţă faţă de multitudinea de opinii în comentarea faptelor istorice, restabilirea conştiinţei naţionale, apartenenţa la civilizaţia europeană şi mondială etc. În anul 2000, Colegiul Ministerului Educaţiei şi Ştiinţei al Republicii Moldova, prin Hotărârea nr. 17/2 din 8 februarie, a aprobat Curriculumul şcolar pentru clasele V–IX, inclusiv la istorie[420] (*istoria românilor*[421] şi *istoria universală)* – document care, practic, a încheiat etapa de elaborare a curriculumului la istorie pentru ciclul gimnazial. Prin acest act au fost definitivate concepţia, scopul, obiectivele de bază şi principiile învăţământului istoric în clasele V-IX. După alegerile anticipate din februarie 2001 şi venirea la guvernare a Partidului Comuniştilor au intervenit un şir de modificări în procesul de reformare a sistemului educaţional moldovenesc, inclusiv în domeniul predării istoriei[422].

Proiectul de reformare a sistemului educaţional al Republicii Moldova, susţinut financiar de Banca Mondială, prevedea elaborarea şi implementarea treptată a curriculei şi manualelor şcolare în şcoala primară şi gimnaziu[423]. În anul 1999 s-a publicat şi introdus în şcoală manualul de istorie pentru clasa a IV-a, în anul 2000 – pentru clasa a V-a, în anul 2001 – pentru clasa a VI-a, în anul 2002 – pentru clasa a VII-a. În anii următori trebuiau să fie aprobate şi manualele pentru ultimele două clase de gimnaziu. Ministerul Educaţiei, din diverse motive, a solicitat Băncii Mondiale extensiunea termenelor de realizare a grantului. Astfel, introducerea curriculei şi manualelor noi în

419 *Curriculum naţional. Programe pentru învăţământul liceal. Ştiinţe socio-umane*, Chişinău, 1999, p. 13; *Национальный куррикулум для лицеев (X-XI-XII кл.). История*, Chişinău, 2000, c. 5.

420 Coordonatorul grupului de lucru la nivelul de disciplină a fost Valentina Haheu, iar reprezentant al comisiei de experţi a fost Galina Gavriliţă.

421 Autori: prof. univ. dr. hab. Gheorghe Gonţa (coordonator al grupului de lucru), dr. Pavel Cerbuşcă, conf. univ. dr. Nicolae Chicuş, conf. univ. dr. Valeria Cozma, conf. univ. dr. Nina Petrovschi.

422 Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 180) cu privire la implementarea „Istoriei Moldovei" ca disciplină de predare în instituţiile de învăţământ. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 27-28, 18 februarie 2002. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova (nr. 217) cu privire la unele măsuri de îmbunătăţire a studierii istoriei, In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 39, 16 martie 2002.

423 Anexe V. 19. The agreed upon timetable for launching textbook bids and introducing them in schools. Staff Appraisal Report (SAR), Vol.1, Republic of Moldova, General Education Project, March 21, 1997, http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&siteName=WDS&entityID=000009265_3980420170717 (ultima accesare 26.06.2008).

clasele a VIII-a și a IX-a s-a desfășurat în 2003 și 2004, cu excepția istoriei[424]. În contextul schimbărilor politice după alegerile din 2001, manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a au trecut de două ori procedura concursului, într-un final nefiind recomandate de Ministerul Educației spre editare. Astfel, în mod intenționat au fost excluse din schema proiectului Băncii Mondiale manuale de istorie pentru clasele a VIII-a și a IX-a[425].

Guvernul raporta Băncii Mondiale în anul 2005 că din banii economisiți din proiect a fost achiziționată literatură pentru bibliotecile școlare. Un lucru absolut necesar, ținând cont de realitățile fondului de carte din bibliotecile școlare. Însă apare întrebarea, de unde și cum a reușit Guvernul să facă astfel de economii – cca. 2 milioane USD? Constatăm din raportul final că, printre „economiile" pe care le-a făcut, Ministerul Educației declară și anularea rezultatelor licitației de publicare a manualelor de istorie pentru clasele a VIII-a și a IX-a, pe motivul introducerii istoriei integrate[426]. Precizăm că manualele amintite trebuiau să fie publicate pe parcursul anului 2002, experimentul bazat pe principiul predării integrate a început la 1 septembrie 2003, iar curricula nouă a fost introdusă oficial abia către 1 septembrie 2006. Menționăm că Ministerul Educației raporta Băncii Mondiale în 2004 despre un „proces transparent" și modificările curriculare noi, care oficial încă nu erau aprobate, ceea ce poate fi calificat drept prezentarea unei situații false[427]. Nu punem la îndoială saltul calitativ și efortul depus de Guvernul Republicii

424 Nadejda Velișco, *Reform of education in the Republic of Moldova 1996-2006*, ns.worldbank.org.ru/ecaedu/ppts/Oct6-Velisco-Eng.ppt (ultima accesare 27.06.2008).

425 *Ibidem*, manualele pentru clasele VIII-IX urmau să fie introduse către septembrie 2002, după procedura de licitație și evaluare planificată pentru luna mai 2000. Proiectul stabilea chiar și criteriile de pre-calificare a editurilor în baza cărora acestea vor putea participa la licitație. "Only publishers who meet the pre-qualification criteria will be invited to submit a proposal. 23. Prequalification evaluation criteria of publishers will be: *Number of years as a publisher; *Publishing experience; *Local premises; *Publishing staff; *Financial autonomy; * Marketing and distribution."

426 "Such savings resulted from unnecessary piloting costs, lower than estimated cost of textbooks (including cancellation of the bid for history textbooks for grades 8 and 9 due to an upcoming shift to integrated history teaching), as well as the substantial unallocated loan proceeds of US$ 1.38 million;…" Implementation Completion Report (SCL-41510 IDA-30030 PPFB-P3040) on a loan and credit in the amount of US$ 16.8 million to the Republic of Moldova for a General Education Project, February 24, 2005, p. 13; http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/03/03/000012009_20050303094829/Rendered/PDF/31309.pdf (ultima accesare 26.06.2008).

427 *Ibidem*, p. 20: „In this respect, it is important to note that the new approach envisaged by the ME to an integrated history teaching and quick introduction of new integrated history textbooks requires a broad transparent consultation process with all stakeholders involved in curriculum development and approval, textbooks development and production, in teacher training and in preparation of teacher support guides."

Moldova în realizarea acestui proiect, dar unele acțiuni, în special din perioada 2002-2006, nu corespund intențiilor și tendințelor unei reforme educaționale calitative. Grație suportului Băncii Mondiale, au fost elaborate 186 programe curriculare, 113 titluri de manuale și 86 ghiduri. Dar motivația nepublicării manualelor de istorie pentru clasele VIII-IX nu corespunde realităților. Deși reprezentanții Băncii Mondiale nu au atras atenția cuvenită acestui aspect, nu credem că face față unui guvern să raporteze date false unei astfel de instituții internaționale. Cu atât mai mult, cu cât printre riscurile enumerate în noul proiect în domeniul educației, *Quality Education in Rural Moldova Project,* Banca Mondială indică diminuarea angajamentelor guvernului moldovean sub influența schimbărilor din mediul politic, insuccesul reformelor curriculare etc.[428].

Editurile Cartdidact, Știința, Prut Internațional și Civitas, care au participat la elaborarea manualelor de istorie pentru clasele a VIII-a și a IX-a, le-au editat în anii următori pe cont propriu, traducând pe multe din ele și în limba rusă[429]. În anul 2002 apar consecutiv trei manuale de istorie destinate pentru elevii claselor a VIII-a și a IX-a. Editura Cartdidact-Reclama publică la istoria universală manualul pentru clasa a VIII-a, elaborat de doi istorici universitari, unul de la Chișinău și altul de la Iași, aprobat de Comisia metodică a Facultății de Istorie și Psihologie a USM[430]. În anul următor, fără susținerea și acordul Ministerului Educației, editurile au continuat editarea și reeditarea manualelor de istorie pentru clasele a VIII-a și a IX-a. Editura Cartdidact-Reclama completează setul de materiale didactice pentru clasa a VIII-a cu manualul de istoria românilor pentru clasa a VIII[431], iar Editura Prut Internațional – cu un manual pentru istoria universală[432] și altul pentru istoria

428 Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 3.6 million (US$ 5.0 million equivalent) *and* proposed grant in the amount of SDR 3.6 million (US 5.0 million equivalent) to the Republic of Moldova for a *Quality education in the rural areas of Moldova project*, February 14, 2006, http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/02/23/000012009_20060223103411/Rendered/PDF/334240REV0pdf.pdf (ultima accesare 26.06.2008).

429 Н. Кикуш, Е. Дану, D. Драгнев, И. Негрей, *История румын. Новое время, часть II (1850-1918)*, дидактический материал для 8-го класса, Chișinău: Prut Internațional, 2004; К. Драхенберг, Е. Чертан, В. Козма, П. Чербушка, *Всеобщая история. Новое время, часть II (1850-1918)*, дидактический материал для 8-го класса, Chișinău: Prut Internațional, 2004; Анатол Петренку, Майя Добзеу, *Всеобщая история. Новейшее время,* дидактический материал для 9-го класса, Chișinău: Știința, 2004, 104 с.

430 Igor Ojog, Cătălin Turliuc, *Istoria universală modernă. 1850-1918*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Cartdidact-Reclama, 2002, 132 p.

431 Ion Varta, Igor Șarov, *Istoria românilor. Epoca modern. 1850*-1918, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Cartdidact-Reclama, 2003, 108 p. Aprobat de Comisia Metodică a Facultății de Istorie și Psihologie a USM.

432 Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă, *Istoria Universală. Epoca Modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău, 2003, 120 p.

românilor[433]. Totodată, Editura Știința vine în 2003 cu un manual de istorie universală pentru clasa a IX-a[434], iar în 2004 cu altul la istoria românilor[435]. În cele din urmă, putem observa că, deși instituțiile statului au neglijat susținerea publicării manualelor de istorie pentru clasele VIII-IX, editorii locali au reușit să ofere publicului mai multe manuale de alternativă, ce i-au asigurat pe învățători și elevi cu materialele didactice necesare pentru studierea istoriei.

Astfel, timp de aproape două decenii de independență a Republicii Moldova, a fost de mai multe ori modificată curricula școlară la istorie. Inițial, în școlile din Republica Moldova au fost introduse două cursuri de istorie complementare – *Istoria românilor* și *Istoria universală*, care au fost substituite începând cu 1 septembrie 2006 cu un singur curs de istorie, realizat după principiul integrat[436]. Aprobarea și modificarea curriculumului național a influențat direct procesul de elaborare a manualelor școlare de istorie. În anul 2010 a fost aprobat curriculumul modernizat la istorie, care de fapt reprezintă un nou program școlar de studiere a istoriei în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova. Deși, a rămas să fie predat un singur curs de istorie, obiectivele și conținuturile curriculumului la istorie din 2010 sunt net superioare celui din 2006[437].

Carol I în manualele de istorie

Perioada modernă se studiază în ciclul gimnazial în clasele a VII-a și a VIII-a și în ciclul liceal în clasa a XI-a. Perioada guvernării lui Carol I (1866-1914) face parte din programul școlar pentru clasa a VIII-a care cuprinde anii 1850-1918 și clasa a XI-a (sec. XIX - începutul sec. XX)[438]. Deși primele manuale (experimentale) destinate elevilor claselor a VIII-a au apărut în anii

433 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria românilor, Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)*, Chișinău: Prut Internațional, 2003, 119 p. Oricât de paradoxal ar părea, dar Valentina Haheu, unul din inițiatorii cursului de istorie integrată, rămâne a fi concomitent și autor al aparatului metodic al unui manual de istoria românilor.

434 Anatol Petrencu, Maia Dobzeu, *Istoria universală. Epoca contemporană*. Manual pentru clasa a IX-a, Chișinău: Știința, 2003, 104 p.

435 Boris Vizer, Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, *Istoria românilor. Epoca contemporană.* Material didactic pentru clasa a IX-a, Chișinău: Editura Știința, 2004, 112 p.

436 G. Gavriliță, (consultant Ministerul Educației și Tineretului), C. Popovici, S. Nazaria, E. Certan, S. Rusu, M. Veveriță, S. Topor, V. Dandara, G. Pelivan, Istoria. Curriculum pentru gimnazii (clasele V-IX), Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006. G. Gavriliță, (consultant Ministerul Educației și Tineretului), C. Popovici, S. Nazaria, E. Certan, S. Rusu, M. Veveriță, S. Topor, V. Dandara, G. Pelivan, *Istoria. Curriculum de liceu (clasele X-XII)*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006.

437 A se vedea mai multe detalii privind situație educației istorice în Republica Moldova în lucrarea Sergiu Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, Seria IDN, M 3, Chișinău, Pontos, 2010.

438 În clasa a VIII-a învață elevi de 14-15 ani, iar în clasa a XI-a de 17-18 ani.

1997-2000[439], în studiul de față ne vom referi doar la manualele pentru clasa a VIII-a editate în ultimul deceniu în Republica Moldova[440]. În perioada 1991-2006 când s-au predat două cursuri paralele de istorie a românilor și istorie universală, probleme de istorie națională au fost abordate doar în manualele de istoria românilor (Fig. 1-2). Astfel, istoria românilor (României) lipsește din conținuturile manualelor de istorie universală modernă (1850-1918) (Fig. 3-4)[441].

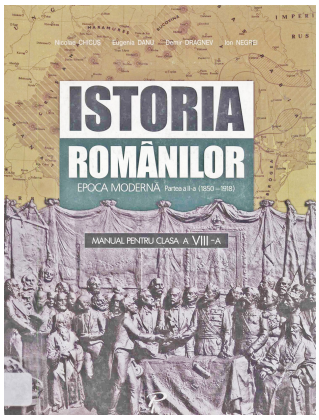


Fig. 1

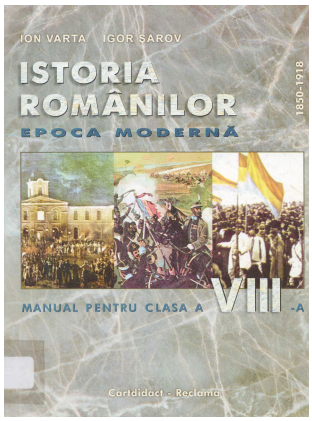


Fig. 2

Manualele de istoria românilor publicate în anul 2003 sub egida editurilor Prut Internațional și Cartdidact-Reclama (Fig. 1-2)[442] reflectă după structura lor conținuturile curriculumul la istorie pentru ciclul gimnazi-

439 Nicolae Chicuș, Eugeniu Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor. Partea II (1848-1918),* manual experimental pentru clasa a VIII-a a școlii de cultură generală, Chișinău, Editura Civitas, 1997. Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, *Istoria universală modernă. 1850-1914*, manual pentru clasa a 8-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 1997. Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, *Istoria modernă a românilor*, partea a II-a (1848-1918), manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2000.

440 Igor Ojog, Cătălin Turliuc, *Istoria universală modernă (1850-1918)*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2002. Ion Varta, Igor Șarov, *Istoria românilor. Epoca modernă (1850-1918),* manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003. Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria românilor. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918).* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Prut Internațional, 2003, 2005. Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă, *Istoria universală. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918).* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Prut Internațional, 2003, 2005. Petru Boico, Valentina Cincilei, Maria Veveriță, *Istorie.* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006. Ion Varta, Igor Șarov, *Istorie. Epoca modernă (1850-1918). Manual pentru clasa a VIII-a. Istoria românilor. Istoria universală.* Chișinău, Cartdidact, 2009.

441 Igor Ojog, Cătălin Turliuc, *Istoria universală modernă (1850-1918)*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2002. Constantin Drachenberg, Eugeniu Certan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă, *Istoria universală. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918).* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Prut Internațional, 2003, 2005.

442 Ion Varta, Igor Șarov, *Istoria românilor. Epoca modernă (1850-1918),* manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003. Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria românilor. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918).* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Prut Internațional, 2003, 2005.

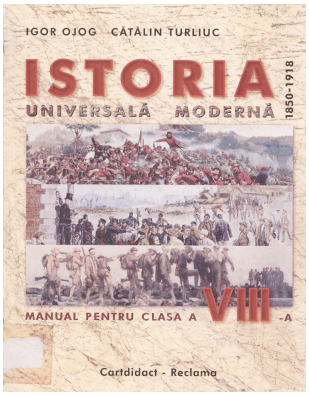


Fig. 3

al aprobat de Ministerul Educației în anul 2000[443], iar manual de istorie pentru clasa a VIII-a elaborat de Editura Univers Pedagogic (Fig. 5)[444] reflectă curriculumul de istorie (integrată) implementat în perioada 2006-2010[445].

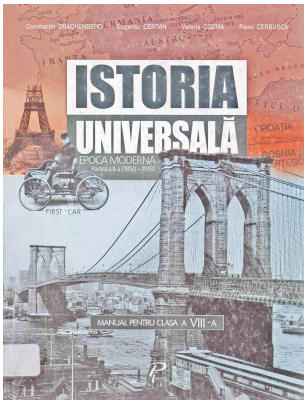


Fig. 4

Pentru a înțelege mai bine demersul istoric și didactic vom analiza în rândurile ce urmează fiecare manual succesiv. Manualul editat de către Editura Prut Internațional (Fig. 1) abordează perioada guvernată de Carol I practic în toate cele patru capitole: I. De la Unire la cucerirea independenței; II. Societatea românească la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea; III. Făurirea statului național unitar român și IV. Cultura românească în a doua jumătate a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea. Tema 4 care este dedicată instituirii monarhiei constituționale în România (Fig. 6-9) pornește de la abdicarea forțată de la putere a lui Al. I Cuza și urmează cu instituirea pe tronul României a unei dinastii străine, menționându-se succint diverse aspecte ale polemicilor din societate pe marginea acestor evenimente, inclusiv și revolta de la Iași. Autorii oferă elevilor atât în textul de bază, cât și în extrasele din documente, studiul de caz și sarcinile didactice, posibilitatea de a înțelege și compara prerogativele domnitorului stipulate în Constituția României din 1866. Totodată, în contextul abordării începutului dinastiei străine, elevii au posibilitatea să cunoască aspecte din viața privată a familiei domnitorului și ulterior regelui Carol I[446]. Numele, portretul și politica lui Carol I apar și pe următoarele pagini ale

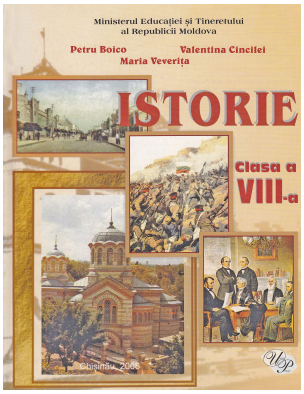


Fig. 5

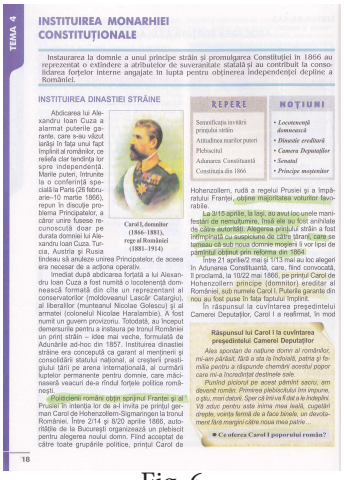
443 *Istoria.* In: Curriculum școlar pentru clasele V-XII, Chișinău, Ed. Cartier, 2000.

444 Petru Boico, Valentina Cincilei, Maria Veveriță, *Istorie.* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.

445 G. Gavriliță, (consultant Ministerul Educației și Tineretului), C. Popovici, S. Nazaria, E. Certan, S. Rusu, M. Veveriță, S. Topor, V. Dandara, G. Pelivan, Istoria. Curriculum pentru gimnazii (clasele V-IX), Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006.

446 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei, *Istoria românilor. Epoca modernă. Partea a II-a (1850-1918).* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău: Prut Internațional, 2003, pp. 18-21.

manualului atât în contextul abordării unor teme concrete, cum ar fi Tema 7. *Cucerirea independenței de stat a României*, Tema 15. *Spațiul românesc în anii primului război mondial*, teme privind dezvoltarea economică, politica externă a României sau a lecțiilor de Sinteză și Evaluare de la finele capitolelor I și II. În cadrul Temei 10 *Viața politică. Frământări sociale* se abordează doua subiecte diferite, unul legat de instituirea regalității în România și altul de frământările sociale provocate de starea economică precară în special din domeniul agri-culturii[447], iar în Studiul de caz de la finalul temei se prezintă un alt subiect „Regele Carol I și partidele politice”[448]. Deși, în mare parte predomină a abordare pozitivistă a conținutului celor 28 de teme din acest manual, profesorului și elevului li se oferă posibilitatea de a discuta și analiza critic diverse aspecte ale perioadei în care a domnit Carol I (1866-1914) ca parte integră a istoriei românilor cuprinsă între anii 1850-1918. Exemple în acest sens pot fi contextul întâlnirii de la Constanța a lui Carol I cu țarul Rusiei Nicolai II sau discursul regelui Carol I în Consiliul de Coroană din 21 iulie/3 august 1914 privind polemicele de intrare a României în război sau menținerea statutului de neutralitate etc.[449]


TEMA 4

INSTITUIREA MONARHIEI CONSTITUȚIONALE

Instaurarea la domnie a unui principe străin și promulgarea Constituției în 1866 au reprezentat o extindere a atribuțiilor de suveranitate statală și au contribuit la consolidarea forțelor interne angajate în lupta pentru obținerea independenței depline a României.

INSTITUIREA DINASTIEI STRĂINE

Abdicarea lui Alexandru Ioan Cuza a alarmat puterile garante, care s-au văzut lipsite în fața unui fapt împlinit al românilor, ce reliefa clar tendința lor spre independență. Marile puteri, întrunite la o conferință specială la Paris (26 februarie–10 martie 1866), repun în discuție problema Principatelor, a căror unire fusese recunoscută doar pe durata domniei lui Alexandru Ioan Cuza. Turcia, Austria și Rusia îndeau să anuleze unirea Principatelor, de aceea era necesar de a acționa operativ.

Imediat după abdicarea forțată a lui Alexandru Ioan Cuza a fost numită o locotenență domnească formată din cîte un reprezentant al conservatorilor (moldoveanul Lascăr Catargiu), al liberalilor (munteanul Nicolae Golescu) și al armatei (colonelul Nicolae Haralambie). A fost numit un guvern provizoriu. Totodată, au început demersurile pentru a instaura pe tronul României un prinț străin – idee mai veche, formulată de Adunările ad-hoc din 1857. Instituirea dinastiei străine era concepută ca garanții ai menținerii și consolidării statului național, al creșterii prestigiului țării pe arena internațională, al curmării luptelor permanente pentru domnie, care măcinaseră veacuri de-a rîndul forțele politice românești.

Românii din Principatele Române obțin sprijinul Franței și al Prusiei în intenția lor de a-i invita pe prințul german Carol de Hohenzollern-Sigmaringen la tronul României. Între 2/14 și 8/20 aprilie 1866, autoritățile de la București organizează un plebiscit pentru alegerea noului domn. Fiind acceptat de către toate grupările politice, prințul Carol de

Carol I, domnitor (1866–1881), rege al României (1881–1914)

REPERE

Semnificația invitării prințului străin
Atitudinea marilor puteri
Plebiscitul
Adunarea Constituantă
Constituția din 1866

NOȚIUNI

• *Locotenență domnească*
• *Dinastie străină*
• *Camera Deputaților*
• *Senat*
• *Principe moștenitor*

Hohenzollern, rudă a regelui Prusiei și a împăratului Franței, obține majoritatea voturilor favorabile.

La 3/15 aprilie, la Iași, au avut loc unele manifestări de nemulțumire, însă ele au fost anihilate de către autorități. Alegerea prințului străin a fost întâmpinată cu suspiciune de către țărani, care se temeau că sub noua domnie moșiile li vor ieși de pământul obținut prin reforma din 1864.

Între 21 aprilie/2 mai și 1/13 mai au loc alegeri în Adunarea Constituantă, care, fiind convocată, îl proclamă, la 10/22 mai 1866, pe prințul Carol de Hohenzollern principe (domnitor), ereditar al României, sub numele Carol I. Puterile garante din nou au fost puse în fața faptului împlinit.

În răspunsul la cuvîntarea președintelui Camerei Deputaților, Carol I a reafirmat, în mod

Răspunsul lui Carol I la cuvîntarea președintelui Camerei Deputaților

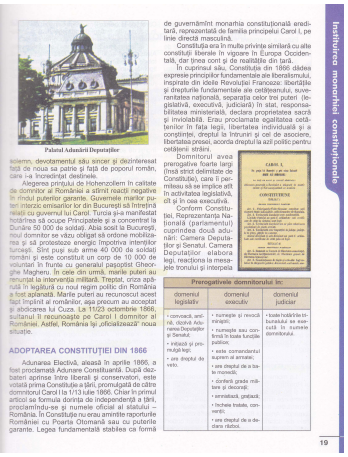
Alea sporăn de natiune domn al românilor, mi-am părăsit, fără a sta la îndoială, patria și familia pentru a răspunde chemării acestui popor care mi-a încredințat destinele sale.

Punînd piciorul pe acest pămînt sacru, am devenit român. Primirea plebiscitului îmi impune, o știu, mari datorii. Spre cît mi va fi dat a le îndeplini, Vă aduc pentru asta inima mea leală, cugetări drepte, voința fermă de a face binele, un devotament fără margini către noua mea patrie ...

• Ce oferea Carol I poporului român?

18

Fig. 6


Instituirea monarhiei constituționale

Palatul Adunării Deputaților

de guvernămînt monarhia constituțională ereditară, reprezentată de familia principelui Carol I, pe linie directă masculină.

Constituția era în multe privințe similară cu alte constituții liberale în vigoare în Europa Occidentală, dar ținea cont și de realitățile din țară.

În cuprinsul său, Constituția din 1866 oferea expresie principiilor fundamentale ale liberalismului, inspirate din ideile Revoluției Franceze: libertățile și drepturile fundamentale ale cetățeanului, suveranitatea națională, separația celor trei puteri (legislativă, executivă, judiciară) în stat, responsabilitatea miniștrilor, declara proprietatea sacră și inviolabilă. Erau proclamate egalitatea cetățenilor în fața legii, libertatea individuală și a conștiinței, dreptul la întruniri și cel de asociere, libertatea presei, acorda dreptul la azil politic pentru cetățenii străini.

Domnitorul avea prerogative foarte largi (însă strict delimitate de Constituție), care îi permiteau să se implice atît în activitatea legislativă, cît și în cea executivă.

Conform Constituției, Reprezentanța Națională (parlamentul) cuprindea două adunări: Camera Deputaților și Senatul. Camera Deputaților elabora legi, reacționa la mesajele tronului și interpela

CAROL I, prin grația lui Dumnezeu și voința națională, Domnitor al României

CONSTITUȚIUNE

Prerogativele domnitorului în:

domeniul legislativ	domeniul executiv	domeniul judiciar
• convocarea, amînarea, dizolvarea Adunării Deputaților și Senatului; • inițiază și promulgă legi; • are dreptul de veto.	• numește și revocă miniștrii; • numește sau confirmă în toate funcțiile publice; • este comandantul suprem al armatei; • are dreptul de a bate monezi; • conferă grade militare și decorații; • emite acte, ordonanțe, regulamente; • încheie tratate, convenții; • are dreptul de a declara războiul.	• toate hotărîrile instanțelor de judecată se execută în numele domnitorului.

ADOPTAREA CONSTITUȚIEI DIN 1866

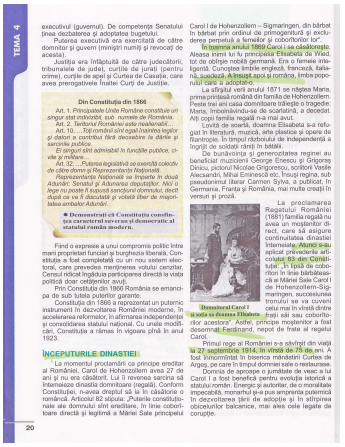
Adunarea Electivă, aleasă în aprilie 1866, a fost proclamată Adunare Constituantă. După dezbaterii aprinse între liberali și conservatori, este votată prima Constituție a țării, promulgată de către domnitorul Carol I la 1/13 iulie 1866. Chiar în primul articol se formula dorința de independență a țării, proclamîndu-se și numele oficial al statului – România. În Constituție nu erau amintite raporturile României cu Poarta Otomană sau cu puterile garante. Legea fundamentală stabilea că formă

19

Fig. 7

Manualul publicat de către Editura Cartdidact-Reclama deși cuprinde subiecte similare, unele momente se deosebesc de modul mai sumar de abordare propus de autorii manualului analizat mai sus[450]. În cadrul Temei 2 *Reformele lui Al. I. Cuza. Constituția de la 1866* autorii analizează și problema abdicării lui Cuza-Vodă, alegerea lui Carol I și Constituția din 1866, formulând la finele temei și întrebări privind necesitatea înscăunării unui prinț străin pe tronul României și rolul instituirii monarhiei constituționale în procesul de consolidare a statului român pe arena internațională[451]. În cadrul temelor din cadrul capitolului

447 Ibidem, pp. 42-45.
448 Ibidem, p. 45.
449 Ibidem, pp. 49, 62.
450 Ion Varta, Igor Șarov (aparatul metodic Tatiana Varta), *Istoria românilor. Epoca modernă (1850-1918),* manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003.
451 Ibidem, pp. 12-13.


TEMA 4

executivul (guvernul). De competența Senatului ține dezbaterea și adoptarea bugetului.

Puterea executivă era exercitată de către domnitor și guvern (miniștri numiți și revocați de acesta).

Justiția era înfăptuită de către judecătorii, tribunalele de județ, curțile de jurați (pentru crime), curțile de apel și Curtea de Casație, care avea prerogativele înaltei Curți de Justiție.

Din Constituția din 1866

Art. 1. *Principatele Unite Române constituie un singur stat indivizibil, sub numele de România.*

Art. 2. *Teritoriul României este nealienabil...*

Art. 10. *...Toți românii sînt egali înaintea legilor și datori a contribui fără deosebire la dările și sarcinile publice.*

Ei singuri sînt admisibili în funcțiile publice, civile și militare.

Art. 32. *Puterea legislativă se exercită colectiv de către domn și Reprezentanța Națională.*

Reprezentanța Națională se împarte în două Adunări: Senatul și Adunarea deputaților. Nici o lege nu poate fi sancționată domnească, decît după ce va fi discutată și votată liber de majoritatea ambelor Adunări.

● Demonstrați că Constituția consfințea caracterul suveran și democratic al statului român modern.

Fiind o expresie a unui compromis politic între marii proprietari funciari și burghezia liberală, Constituția a fost completată cu un nou sistem electoral, care prevedea menținerea votului cenzitar. Cercul restrîns îngăduia participarea directă la viața politică doar celor bogați.

Prin Constituția din 1866 România se emancipa de sub tutela puterilor garante.

Constituția din 1866 a reprezentat un puternic instrument în dezvoltarea României moderne, în asigurarea reformelor, în afirmarea independenței și consolidarea statului național. Cu unele modificări, Constituția a rămas în vigoare pînă în anul 1923.

INCEPUTURILE DINASTIEI

La momentul proclamării ca principe ereditar al României, Carol de Hohenzollern avea 27 de ani și nu era căsătorit. Lui îi revenea sarcina să întemeieze dinastia domnitoare (regală). Conform Constituției, n-avea dreptul să ia în căsătorie o româncă. Articolul 82 stipula: „Puterile constituționale ale domnului sînt ereditare. În linia coborîtoare dinaștii și legitimă a Măriei Sale principelui Carol I de Hohenzollern – Sigmaringen, din bărbat în bărbat prin ordinul de primogenitură și excludere perpetuă a femeilor și coborîtorilor lor".

În toamna anului 1869 Carol i se căsătorește. Aleasa inimii lui fu principesa Elisabeta de Wied, tot de obîrșie nobilă germană. Era o femeie inteligentă. Cunoștea limbile engleză, franceză, italiană, suedeză. A învățat apoi și româna, limba poporului care o adoptase.

La sfîrșitul verii anului 1871 se născea Maria, prima prințesă română din familia de Hohenzollern. Peste trei ani casa domnitoare trăiește o tragedie. Maria, înțeleneindu-se de scarlatină, a decedat. Alți copii familia regală n-a mai avut.

Lovită de soartă, doamna Elisabeta s-a refugiat în literatură, muzică, arte plastice și opere de filantropie. În timpul războiului de independență a îngrijit de soldați răniți în bătălii.

De bunăvoința și generozitatea reginei au beneficiat muzicienii George Enescu și Grigoraș Dinicu, pictorul Nicolae Grigorescu, scriitorii Vasile Alecsandri, Mihai Eminescă etc. Insuși regina, sub pseudonimul literar Carmen Sylva, a publicat, în Germania, Franța și România, mai multe cărți în versuri și proză.

Domnitorul Carol I și soția sa Elisabeta Wiedweb

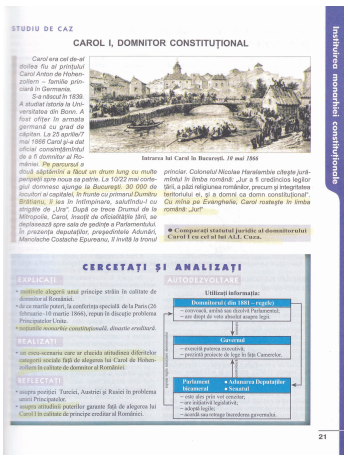
La proclamarea Regatului României (1881) familia regală nu avea un moștenitor direct, care să asigure continuitatea dinastiei întemeiate. Atunci s-au aplicat prevederile articolului 93 din Constituție, în linia de coborîre în linia bărbătească ai Măriei Sale Carol I de Hohenzollern-Sigmaringen, succesiunea tronului se va cuveni celui mai în vîrstă dintre frații săi sau coborîtorilor acestora". Astfel, principe moștenitor a fost desemnat Ferdinand, nepot de frate al regelui Carol.

Primul rege al României s-a stins din viață la 27 septembrie 1914, în vîrstă de 75 de ani. A fost înmormîntat în biserica mănăstirii Curtea de Argeș, pe care în timpul domniei sale o restaurase.

Domnia de aproape o jumătate de veac a lui Carol I a fost benefică pentru evoluția istorică a statului român. Energic și autoritar, de o moralitate impecabilă, monarhul și-a pus amprenta puternică în dezvoltarea țării de adoptie și în afirmarea obiceiurilor balcanice, mai ales cele legate de conjuțe.

20

Fig. 8


STUDIU DE CAZ

CAROL I, DOMNITOR CONSTITUȚIONAL

Carol era cel de-al doilea fiu al prințului Carol Anton de Hohenzollern – familie princiară în Germania.

S-a născut în 1839.

A studiat istoria la Universitatea din Bonn. A fost ofițer în armata germană cu grad de căpitan. La 25 aprilie/7 mai 1866 Carol și-a dat oficial consimțământul de a fi domnitor al României. Pe parcursul a două săptămîni a făcut un drum lung cu multe peripeții spre noua sa patrie. La 10/22 mai cortegiul domnesc ajunge la Bucureşti. 30 000 de locuitori ai capitalei, în frunte cu primarul Dumitru Brătianu, îl iau în întîmpinare, salutîndu-l cu strigăte de „Ura". După ce trece Drumul de la Mitropolie, Carol, însoțit de oficialitățile țării, se deplasează spre sala de gardă a Parlamentului. În prezența deputaților, pregătitelle Adunări, Manolache Costache Epureanu, îl invită la tronul

Intrarea lui Carol în București. *10 mai 1866*

princiar. Colonelul Nicolae Haralambie citește jurămîntul în limba română: „Jur a fi credincios legilor țării, a păzi religiunea românilor, precum și integritatea teritoriului ei, și a domni ca domn constituțional". Cu mîna pe Evanghelie, Carol rostește în limba română „Jur!".

● **Comparați statutul juridic al domnitorului Carol I cu cel al lui A.I. Cuza.**

CERCETAȚI ȘI ANALIZAȚI!

EXPLICAȚI

- motivele alegerii unui principe străin în calitate de domnitor al României.
- de ce marile puteri, la conferința specială de la Paris (26 februarie–10 martie 1866), repun în discuție problema Principatelor Unite.
- noțiunile *monarhie constituțională, dinastie ereditară.*

REALIZAȚI

- un eseu-scenariu care ar sluji stimularea diferitelor categorii sociale față de alegerea lui Carol de Hohenzollern în calitate de domnitor al României.

REFLECTAȚI

- asupra poziției Turciei, Austriei și Rusiei în problema unirii Principatelor.
- asupra atitudinii puterilor garante față de alegerea lui Carol I în calitate de principe ereditar al României.

AUDIOVIZUALIZAȚI

Utilizați informația:

Domnitorul (din 1881 – regele)
- convocă, avînd un drept de veto, Parlamentul;
- are drept de veto asupra legii.

Guvernul
- exercită puterea executivă;
- prezintă proiecte de legi în fața Camerelor.

Parlamentul
- **Camera Deputaților**
- **Senatul**
- este alcătuit din două camere;
- are inițiativă legislativă;
- adoptă legile;
- acordă sau retrage încrederea guvernului.

Instituirea monarhiei constituționale

21

Fig. 9

II sunt analizate diverse aspecte ale vieții politice, social-economice, politicii externe etc. a României de la finele secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea. Astfel, în contextul desăvârșirii sistemului monarhiei constituționale autorii prezintă și problemele caracteristice clasei politice românești, ceea ce permite elevilor să însușească și să discute particularitățile guvernărilor liberale, conservatoare și politica casei regale promovate de Carol I[452]. Problema politicii externe a României, în general, și a relației României cu Rusia, în special, se regăsește și pe paginile acestui manual, atât prin afirmațiile lui Carol I privind complexitatea lor, cât și a întâlnirii de la Constanța din 1914[453]. Tabele cronologice din cadrul lecțiilor de sinteză și cronologia generală a perioadei de la finele manualului vin să fortifice subiectele abordate în manual și să faciliteze o recapitulare a celor mai importante evenimente din istoria românilor cuprinsă între anii 1850-1918.

Pentru o mai bună înțelegere a epocii moderne, autorii ambelor manuale prezintă și situația din regiunile din afara României (Basarabia, Transnistria, Transilvania, Bucovina, aromânii din Balcani etc.). Astfel, elevii au ocazia să compare situația politică, social-economică și culturală a regiunile din afara granițelor României moderne, aflate sub regimuri de guvernare străină și să urmărească apariția și dezvoltarea mișcărilor de emancipare națională din acest regiuni.

Manualul de istorie pentru clasa a VIII-a apărut în anul 2006 ca rezultat al procesului de implementare al așa-numitei *istorii integrate* abordează aspecte din istoria României în capitolele I și II (în total fiind VI capitole)[454]. Astfel, lecția 8 din capitolul I *Europa în 1850-1914. Dezvoltarea social-economică* este dedicată României. Deși se anunță o perioadă și tematică destul de variată în cele două pagini putem găsi doar câteva date sumare despre *reforma agrară din 1864, industria,* din nou *agricultură* și la final *transportul și comerțul*[455].

452 Ibidem, pp. 34-37.

453 Ibidem, pp. 42, 44.

454 Petru Boico, Valentina Cincilei, Maria Veveriță, *Istorie.* Manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.

455 Ibidem, pp. 30-31.

Din cele expuse de autori la această temă elevului îi este foarte dificil să înțeleagă ce a reprezentat România în a doua jumătate a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea din punct de vedere al nivelului de dezvoltare social-economic, iar numele și politica lui Carol I în domeniul social-economic nu se amintesc în nici un compartiment al temei. În capitolul II, în contextul istoriei Marii Britanii, Franței, Italiei, Germaniei etc. autorii revin și asupra principatelor române. Astfel, trei lecții se referă la Lecția 7. Unirea principatelor și formarea statului național român; Studiu de caz. Perfecționarea sistemului politici în România și Lecția 8. Consolidarea sistemului politic în România[456]. Din trei texte doar Lecția 8 abordează perioada guvernării lui Carol I (Fig. 10-13). Deși se abordează *Instituirea dinastiei Hohenzollern* în România și se menționează faptul că Carol I a fost un *sprijinitor al culturii*, autorii evidențiază că „în țară noul domnitor nu era acceptat de toți", fapt care a fost urmat de *răscoala grănicerilor* și demonstrația de la Iași (Fig. 10)[457]. Textul lecției este construit pe un demers abrupt cu fraze generale care nu au legătură între ele. Mesajul este în general unul negativist, spre exemplu autorii referindu-se la situația politică din România „Ca răspuns la exploatarea inumană, suferind de foametea provocată de seceta din 1887, de indiferența guvernului față de soarta lor, țăranii s-au răsculat" (Fig. 12)[458]. Unilateral este prezentată și politica externă a României, menționându-se faptul că „Aderarea României la Tripla Alianță a condiționat înrăutățirea viitoarelor relații cu Rusia, a transformat România în vasal al Austro-Ungariei și Germaniei."[459]. În ceea ce privește partea didactică de la finalul lecției, unele dintre ele sunt greu de realizat deoarece textul nu oferă



LECȚIA 8

Consolidarea sistemului politic în România

Partidele politice

Drept dovadă a triumfului principiului liberalismului în sistemul politic al statului a fost crearea rolului partidelor politice. La hotarul secolelor al XIX-lea și al XX-lea, viața politică a României era dominată de două partide: Partidul Liberal, fondat în 1875, în frunte cu Ion C. Brătianu, care exprima interesele marii burghezii. El pleda pentru edificarea României moderne, pentru progresul ei economic și politic, pentru dezvoltarea industriei autohtone sub lozinca „prin noi înșine", adică bazându-se pe forțele proprii, pentru crearea infrastructurii și culturii burgheze.

Partidul Conservator a fost fondat în martie 1881 și reprezenta interesele economice ale marilor proprietari funciari. Acestui partid i s-au alăturat junimiștii – membrii Societății literare „Junimea", fondată la Iași în 1864.

Spre deosebire de liberali, conservatorii pledau pentru politica „ușilor deschise", adică pentru atragerea capitalului străin.

Aceste partide guvernau succesiv.

Deși între ele existau multe divergențe și neînțelegeri, ambele se conduceau de prevederile Constituției din 1866 și recunoșteau principiile liberalismului: libertatea persoanei, inviolabilitatea proprietății.

După răscoalele țărănești din 1888 și 1907, Partidul Conservator a intrat în criză, ceea ce a determinat scindarea lui în 1908, iar mai târziu chiar destrămarea.

La sfârșitul secolului al XIX-lea s-au făcut încercări de a fonda un partid țărănesc, însă fără succes. În 1893 a fost înființat Partidul Social-Democrat Muncitoresc din România. Acest partid nu a avut un rol important în viața politică a țării și în inceputul secolului al XX-lea s-a autodizolvat. În 1910 a fost reînnoit cu o altă denumire – Partidul Social-Democrat din România, în programul căruia erau incluse sarcinile de luptă în apărarea intereselor muncitorilor.

Instituirea dinastiei Hohenzollern

După lovitura de stat din 1866, temporar, statul a fost condus de către locotenența domnească și un guvern provizoriu. „Monstruoasa coaliție" se grăbea să aleagă noul domnitor; situația în țară era încordată. Organizatorii loviturii de stat au preferat candidatura lui Carol Hohenzollern – căpitan al armatei prusace, rudă a regelui Prusiei și a împăratului

Carol I – văzător al României din familia de Hohenzollern – Sigmaringen, domn (1866-1881) și rege al României (1881-1914).

Sprijinitor al culturii. Inaugurează Fundația universitară „Carol I", cu o bogată bibliotecă. Din inițiativa sa, este încopută monumentala lucrare Etymologicum magnum Romaniae. Membru de onoare al Societății Academice Române.

Franței. Conferința Marilor Puteri (martie-aprilie), convocată în grabă la Paris, a recomandat românilor să respecte Convenția din 1858, care prevedea existența separată a Moldovei și Valahiei.

În acest timp, pentru a da un caracter public alegerii noului domn, conducerea a organizat un plebiscit. După informarea Marilor Puteri despre rezultatul pozitiv al acestuia, la 10 mai 1866 domnitor al României devine Carol I. Însă în țară noul domnitor nu era acceptat de toți.

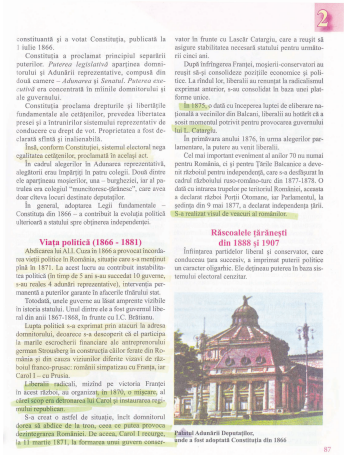
Vara, în Dunăre a izbucnit răscoala *grănicerilor* – o categorie deosebită de țărani care apărau hotarele statului.

În aprilie, la Iași s-a deschis foc asupra demonstranților care cereau libertate în manifestarea voinței. Țărani erau nemulțumiți. Războiul dintre Austria și Prusia a rezolvat problema intervenției puterilor în afacerile române.

Constituția din 1866

Adunarea care l-a proclamat pe Carol I domnitor al României a fost transformată în adunare

Fig. 10



2

constituantă și a votat Constituția, publicată la 1 iulie 1866.

Constituția a proclamat principiul separării puterilor. *Puterea legislativă* aparținea domnitorului și Adunării reprezentative, compusă din două camere – *Adunarea* și *Senatul*. *Puterea executivă* era concentrată în mâinile domnitorului și ale guvernului.

Constituția proclama drepturile și libertățile fundamentale ale cetățenilor, prevedea libertatea presei și a întrunirilor, sistemului reprezentativ de conducere cu drept de vot. Proprietatea a fost declarată sfântă și inalienabilă.

Însă, conform Constituției, sistemul electoral nega egalitatea cetățenilor, proclamată în același act.

În cadrul alegerilor în Adunarea reprezentativă, alegătorii erau împărțiți în patru colegii. Două dintre ele aparțineau moșierilor, una – burgheziei, iar al patrulea era colegiul "muncitorese-țărănesc", care avea doar cîteva locuri destinate deputaților.

În general, adoptarea Legii fundamentale – Constituția din 1866 – a contribuit la evoluția politică ulterioară a statului spre obținerea independenței.

Viața politică a (1866 - 1881)

Abdicarea lui Al.I. Cuza în 1866 a provocat încordarea vieții politice în România, situație care s-a menținut până în 1871. La acest lucru au contribuit instabilitatea politică (în timp de 5 ani s-au succedat 10 guverne, s-au reales 4 adunări reprezentative), intervenția permanentă a puterilor garante în afacerile țărâlului stat.

Totodată, unele guverne au lăsat amprente vizibile în istoria statului. Unul dintre ele a fost guvernul liberal din anii 1867-1868, în frunte cu I.C. Brătianu.

Lupta politică s-a exprimat prin atacuri la adresa domnitorului, dezarece s-a descoperit că el participa la marile escrocherii financiare ale antreprenorului german Strousberg în construcția căilor ferate din România și din cauza vizitelor dilerite vizavi de războiul franco-prusac: românii simpatizau cu Franța, iar Carol I – cu Prusia.

Liberalii radicali, mizînd pe victoria Franței în acest război, au organizat, în 1870, o mișcare, al cărei scop era detronarea lui Carol și instaurarea regimului republican.

S-a creat o astfel de situație, încît domnitorul dorea să abdice de la tron, ceea ce putea provoca destrămarea României. De aceea, Carol I recurge, la 11 martie 1871, la formarea unui guvern conservator în frunte cu Lascăr Catargiu, care a reușit să asigure stabilitatea necesară statului pentru următorii cinci ani.

După înfrîngerea Franței, moșierii-conservatori au reușit să-și consolideze poziiile economice și politice. La rîndul lor, liberalii au renunțat la radicalismul exprimat anterior, s-au consolidat în baza unei platforme unice.

În 1875, o dată cu începerea luptei de eliberare națională a vecinilor din Balcani, liberalii au hotărît că a sosit momentul potrivit pentru provocarea guvernului lui I. Catargiu.

În primăvara anului 1876, în urma alegerilor parlamentare, la putere au venit liberalii.

Cel mai important eveniment al anilor 70 ai sumai pentru România, ci și pentru Țările Balcanice a devenit războiul pentru independență, care s-a desfășurat în cadrul războiului ruso-româno-turc din 1877-1878. O dată cu intrarea trupelor pe teritoriul României, aceasta a declarat războiu Porții Otomane, iar Parlamentul, la ședința din 9 mai 1877, a declarat independența țării. S-a realizat visul de veacuri al românilor.

Răscoalele țărănești din 1888 și 1907

Înființarea partidelor liberal și conservator, care conduceau țara succesiv, a imprimat puterii politice un caracter oligarhic. Ele dețineau puterea în baza sistemului electoral cenzitar.

Palatul Adunării Deputaților, unde a fost adoptată Constituția din 1866

Fig. 11

456 Ibidem, pp. 80-89.

457 Ibidem, p. 86.

458 Ibidem, p. 88.

459 Ibidem, p. 88. Deși în text se menționează înrăutățirea relațiilor dintre România și Rusia, în colțul drept al aceleiași pagini se prezintă o imagine a întâlnirii principelui Ferdinand, împăratului Nicolai II și regele Carol I din 14 iunie 1914 de la Constanța fără a se comenta contextul acesteia.



Fig. 12

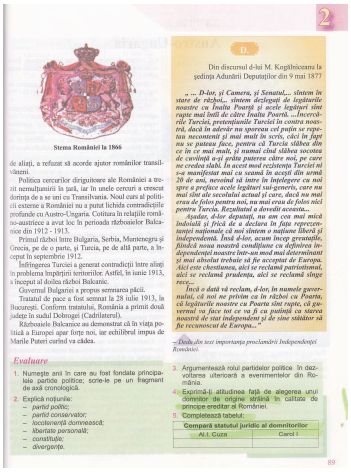


Fig. 13

informația necesară și nici nu sugerează elevului la ce surse ar putea apela pentru a găsi răspuns la sarcini cum ar fi „Exprimă-ți atitudinea față de alegerea unui domnitor de origine străină în calitate de principe ereditar al României" sau „Compară statutul juridic al domnitorilor Al. I. Cuza și Carol I" (Fig. 13)[460].

Din cele trei manuale considerăm mai reușită abordarea perioadei domniei lui Carol I în varianta elaborată de editura Prut Internațională care oferă posibilități diverse de cunoașterea și analiză critică. Demersul istoric și didactic poate fi calificat ca unul echilibrat, susținut de imagini, documente, tabele și sarcini didactice clare. Totodată, se poate menționa și calitatea grafică și tiparul policrom ale acestui manual care sunt la fel de importante în aprecierea calității lui și în realizarea obiectivelor didactice.

În manuale analizate mai sus nu se scrie nimic despre polemica din mass media timpului privind moartea lui Carol I. Vocea poporului este necruțătoare, de aceea s-au lansat diverse zvonuri de la otrăvire până la fuga lui în străinătate. Abordarea unor astfel de subiecte pe paginile manualelor școlare ar putea servi drept motiv de discuții privind subiectivitatea istorică, atât a jurnalistului, memorialistului cât și a istoricului și ar facilita la dezvoltarea gândirii și analizei critice a elevilor.

Deși unii cercetători consideră cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea *o modernitate eșuată pentru România* de care se face responsabil regele Carol I, din sondajul „Cel mai mare român" realizat recent putem observa că românii îi acordă lui Carol I un loc important în memoria colectivă, plasându-l pe locul doi după Ștefan cel Mare și Sfânt.

Concluzii

Astăzi, manualul școlar este mai mult decât un simplu instrument didactic el este și un: obiect de conflict politic, subiect al costurilor educației publice, proiect de investiții pentru editori, adică unul din articolele vândute în librării, instrument al controlului guvernamental asupra proceselor de

460 Ibidem, p. 89

instruire și educație etc.[461] Într-un tot întreg, manualul este o parte componentă a politicilor (economice, sociale, culturale etc.). De aceea manualul trebuie să fie o reflectare a realizărilor recente din domeniul științei istorice, adecvat realităților contemporane pentru cei care predau și cei care învață acest obiect. Prin conținutul și semnificația sa manualul școlar de istorie este un purtător al valorilor educaționale, o interpretare a conținutului curricular național. Manualul de istorie trebuie să fie o reprezentare și o reflecție coerentă a subiectelor majore din istoria națională și universală și o cale constructivă de multiplicare a cunoștințelor istorice. În final, manualul trebuie să fie un ghid de apropiere calitativă a metodelor de predare și învățare a istoriei și, totodată, o sursă de sarcini și activități. Prin intermediul pluralismului de opinii manualul devine o sursă de construire a unei gândiri, psihologii, culturi istorice și, în final, un educator al spiritului critic și analitic al elevilor. Istoria s-a bazat tot timpul pe personalități, iar Carol I rămâne a fi unul dinte cele mai importante nume din istoria românilor. De aceea studierea perioadei cuprinse între 1866 și 1914 cu toate problemele ei este greu de imaginat fără numele celui care a construit România modernă.

Trebuie să fim conștienți de faptul că nu există manuale ideale, dar discursul istoric și cel didactic trebuie să fie unul echilibrat care provoacă interes și motivație pentru cunoaștere, discuție și analiză critică a trecutului nostru.

Lista ilustraţiilor:

Fig. 1. Coperta manualului pentru clasa a VIII-a *Istoria românilor*, Editura Prut Internațional, 2003.

Fig. 2. Coperta manualului pentru clasa a VIII-a *Istoria românilor*, Editura Cartdidact-Reclama, 2003.

Fig. 3. Coperta manualului pentru clasa a VIII-a *Istoria universală,* Editura Cartdidact-Reclama, 2002.

Fig. 4. Coperta manualului pentru clasa a VIII-a *Istoria universală*, Editura Prut Internațional, 2003.

Fig. 5. Coperta manualului pentru clasa a VIII-a *Istoria*, Editura Univers Pedagogic, 2006.

Fig. 6-9. Tema 4. *Instituirea monarhiei constituționale*. Manualul pentru clasa a VIII-a *Istoria românilor*, Editura Prut Internațional, 2003.

Fig. 10-13. Lecția 8. *Consolidarea sistemului politic în România* din Manual de Istorie pentru clasa a VIII-a, Editura Univers Pedagogic, 2006.

[461] A se vedea mai multe detalii privind cerințele față de un manual contemporan în lucrarea Sergiu Musteață, *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare,* Chișinău, Cartdidact, 2006.

TWENTIETH CENTURY LEADERS IN THE MOLDOVAN HISTORY TEXTBOOKS[462]

Abstract

The main research question of this paper is: How are the twentieth-century leaders *treated in the History textbooks published within the last decade in the Republic of Moldova*? The textbooks reflect the History curriculum. Therefore, the analysis begins with a discussion of this document and its content regarding leaders and heroes. The main research sources are the History textbooks published in Moldova during the last decade that debate the events of the twentieth century. The paper analyses how national, European, and world leaders are treated in Moldovan textbooks, and how the discourse and paradigm change depending on political regimes. Based on quantitative and qualitative methods, some conclusions have been made about various leaders, such as Lenin, Stalin, Hitler, Mussolini, Antonescu, and leaders from the Cold War era. At the end, the leaders of independent Moldova are also briefly presented. As a result of this analysis, we could see how leaders are presented in Moldovan textbooks and conclude that policymakers, textbook authors, and publishers need to pay more attention to this topic.

Keywords: History teaching, Textbooks, the Republic of Moldova, Leaders, the 20th century

Introduction

The textbook represents an indispensable element in the process of teaching and education. It corresponds to the basic requirements of this process and is designed to conduct and facilitate cognitive processes. In contemporary societies, the History textbooks are a topic of great interest. History is a part of the humanities and is characterised by all the basic elements of this field. Its originality derives from the reflection of the national and patriotic spirit of every nation, people and citizens in this respect. People tend to search for the answers to their essential questions in history: who are we? Where do we come from? What are our origins?

The multiplicity of approaches to the past is an essential problem of history. A historic event can be presented and perceived differently. Every historical narrative, besides its didactic aim, focuses on information, education, and training, and also has a psychological, emotional, and affective impact. History was previously based mostly on political and military events, which helped leaders build states, nations, identities, heroes, etc., or justify diverse political decisions. The leaders and heroes became part of official

[462] S. Musteață, „Twentieth Century Leaders in the Moldovan History Textbooks", *PLURAL. History. Culture. Society*, 2016, vol. 4, no. 1, 29-50. ISSN 2345-184X.

discourses and were subjects of various historical myths, which remain part of historical narratives. The transformations in post-Soviet societies over the last few decades have shown how sensitive questions about the past are. Therefore, during the transition from a totalitarian to a democratic regime, it is absolutely necessary to pay great attention to the process of history education.

Following the collapse of the USSR, History education in Moldova has been characterised by permanent public debates, including street protests focused on History teaching (1995, 2002, 2006).[463] The national movement (1989-1991) culminated with the declaration of independence of the Republic of Moldova, the transition to the Latin alphabet, and the replacement of *the History of the USSR* and *the History of the MSSR* courses with *World History* and *the History of the Romanians*.

The Education System in Moldova nowadays is divided into two: one is the national system of Education according to the Republic of Moldova's legal framework, and the other is organised in Transnistria, under the separatist regime's rules. In this paper, I will discuss only the situation with the History textbooks approved by the Moldovan authorities.[464] The educational system in the Republic of Moldova is based on three main stages: elementary school (the first-fourth Grades, six/seven - ten/eleven years old), secondary school/ gymnasium (the fifth - ninth grades, 11/12-15/16 years old) and high school/ lyceum (the tenth –twelfth grades, 16/17-19/20 years old). The first two stages are compulsory (elementary/primary and secondary school, from the first to the ninth grades). During the 1990s, the school curriculum in Moldova was developed with the support of the World Bank. The History curriculum was part of this process and was developed by a team of researchers, university professors, and school teachers. The curriculum was coordinated with the specialists from the Ministry of Education. After lengthy discussions, including street protests in 1995, History in Moldova at that time was divided into two disciplines: National History (rom. *istoria românilor*) and World History (rom. *istoria universală*). In 1999, the Ministry of Education approved the History curriculum for high school (the tenth – twelfth grades) and in 2000, the curriculum for secondary school (the fifth – ninth grades). With the support of the World Bank, they published textbooks for all disciplines for primary and secondary schools.

463 For more details on the debates around the History teaching in the Republic of Moldova see: S. Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova* (Vol. M 3). Chișinău: Editura Pontos, 2010 and S. Musteață, Why history teaching is so often debated in the Republic of Moldova?. In *ISEEES Newsletters, Spring*, 2012, 12-18.

464 Regarding the History teaching in Transnistria see more details in may paper, S. Musteață, Predarea istoriei în școlile din regiunea separatistă nistreană. In A. Galben & G. Postică (Eds.), *Probleme actuale de istorie națională. Studii în onoarea profesorului Pavel Parasca,* Chișinău, 2009, pp. 335-345.

Table 1. Structure of the history education in Moldova

No.	Secondary school / Gymnasium		High School / Lyceum	
1.	The fifth grade	Antiquity	The tenth grade	Antiquity and the Middle Ages
2.	The sixth grade	Middle Ages	The eleventh grade	Modernity
3.	The seventh grade	Modern period, part I	The twelfth grade	Contemporary history
4.	The eighth grade	Modern period, part II		
5.	The ninth grade	Contemporary period		

Following the February 2001 general elections, the Communist Party came to power, leading to a debate over history education between historians and the government and bringing the issue back into public view. The communist government has been trying hard to change the name and the content of the *History of the Romanians* course into the *History of Moldova*; after renewed street demonstrations (January-February 2002) and seminars (2002 and 2003), organized by the Ministry of Education in cooperation with the Council of Europe, the idea of an *Integrated History* course, which would include a balanced representation of the national and world history in a single discipline, reappeared. Civil society, in general, and the academic community, in particular, were opposed to any political involvement in History Education. In 2005, the Ministry of Education excluded final exams in the fields of *History of the Romanians* and *World History* from the list of exams for Moldovan high schools. The Ministry proposed that high schools conduct a Geography exam instead and that other schools offer an optional History exam. These changes once again led to a public outcry. In 2006, the Ministry of Education approved the decision to introduce the *Integrated History* course and textbooks into pre-university education, starting that September. Hence, following 1st September 2006, the Ministry of Education introduced a new History curriculum for all secondary schools, based on a single course titled History, excluding the two previously taught courses on History of the Romanians and World History. Also, the Ministry of Education distributed new History textbooks in all schools and demanded that schools stop using other textbooks. This situation again generated opposition from teachers, professional organisations, and NGOs. Opponents pointed out multiple mistakes in the content of these new books.

As a result of the double general elections in 2009, the opposition democratic parties (Alliance for European Integration) came to power and

proclaimed the integration of the Republic of Moldova into the European Union as their Government's main goal. This, however, did not end the public debate on History education in Moldova. In 2010, the Ministry of Education approved a new, modernised curriculum for a single subject called *History*. This decision did not satisfy some historians who asked the Ministry to reinstate the two History courses taught in Moldovan schools until 2006 – *the History of the Romanians* and *World History*. After long debates and the recommendations of a new commission, established in March 2012, the Ministry of Education decided to maintain one course, but with a different title, which has been changed from *History* to *History of the Romanians and World History.* The 2012 decision requires the following distribution: 40% for World History, 55% for National History and 5% for Local History (within a given region, locality, family, or school). This situation remained unchanged until today: two hours per week in a single discipline, called *History of the Romanians and World History*. One can see how sensitive the subject of History education is in the Republic of Moldova. During the last two decades, the History school Curriculum has been changed four times.[465] Unfortunately, those changes have not always been made in a rational, well-thought-out way. Changing the Curriculum also meant changing the textbook content and the image of the leaders and national heroes.

Table 2. History teaching in the Republic of Moldova

Educational level	Grade	Age	Content	Discipline	Hour/ Week	**Total periods/year**	
						before 2006	2006
Primary	fourth	10-11	History		**1**	34	34
Secondary	5th	12-13	Prehistory. Antiquity	History	**2**	46 + 22*	68
	6th	13-14	Middle Ages	History	**2**	36 + 32	68
	7th	14-15	Modernity, part I	History	**2**	38 + 30	68
	8th	15-16	Modernity, part II	History	**2**	36 + 32	68
	9th	16-17	Contemporary	History	**2**	36 + 32	68

[465] Musteață, *Educația istorică ...*

Lyceum	10th	17-18	Antiq-uity and Middle Age	History	**3****	**2*****	102	68	102	68
	11th	18-19	Modern period	History	**3**	**2**	102	68	102	68
	12th	19-20	Con-tem-porary period		**3**	**2**	102	68	102	68

* first figure shows the hours designated for the World History and the next figure for the History of Romanians (1995-2006); ** - Lyceum (humanist profile); *** - Lyceum (Real profile)

Research goal

The main research question of this paper concerns how leaders are portrayed in History textbooks published in the Republic of Moldova over the last decade. The textbook is more than a didactic tool; it represents a fundamental form of modern media. Hence, UNESCO and the Council of Europe have urged nations worldwide in recent decades to encourage cooperation in textbook development with an eye to contemporary realities and to ensure a multidimensional, transparent approach to one's cultural past based on scholarly research. The international initiative to revise textbooks has become a new scholarly subject named *textbook research* or *analysis*.[466] The most active institution in this field is the Georg Eckert Institute for the International Textbook Analysis. The main purpose of such projects is to identify a textbook's strengths and weaknesses and to eliminate "negative" features (errors, distortions, prejudices, clichés, etc.).[467] This is why textbook analysis ought to become an integral part of the reform and development of educational systems. Today, research on the History Curriculum and textbooks represents an important part of research on school didactics in numerous European countries. In the new democratic circumstances, it is very important to learn about each other and to cultivate tolerance and better understanding among different cultural, religious, social, and political communities. Through better education it is possible to diminish prejudices, stereotypes, and violence, racism, xenophobia and nationalist attitudes.

466 G.P. Altbach, Textbooks: the international dimension. In M. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook,* London, 1991, pp. 242-258. B. Schmidt, *Internationale Schulbuchforschung - Aufgaben, Probleme, Beispiele*. Münster: GRIN Verlag, 2008.

467 K.P. Fritzsche, Prejudice and underlying assumptions. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990*. Strasbourg: Council of Europe, 1992, 52-59.

Sources and methodology

The main research sources are the Curriculum and History textbooks used in the Republic of Moldova during the past decade. History is a compulsory discipline in primary school (4th grade) and continues through secondary and high school. However, in this paper, we will discuss five textbooks concerning the history of the 20th century for secondary school, the 9th grade[468] and high school – the 12th grade.[469]

A variety of methods for textbook analysis are used in practice; a combined approach is frequently employed, which ensures greater objectivity in the results. Textbook analysis should include all textbook components, not only its textual side, but also relevant pictorial, graphical and technical aspects. Two main methods were used in this research: quantitative and qualitative approaches, as they are still widely considered the most appropriate for textbook research. The quantitative method uses aggregate data and statistical analysis. In this context, questions based on deduction are discussed. I try to find out how often some 20th-century leaders and heroes are presented in the History textbooks. The qualitative methods search for meaning, understanding, and interpretation of various historical facts, events, actions, phenomena, or narratives, pictures, maps, documents, etc. Some details about my research methods and criteria are discussed in my other works on this subject.[470]

Textbooks Analysis

Every country develops its own narratives of „historical truth" about the Past, in general, and especially about leaders and heroes related to it. From this perspective, there are many competing narratives, such as liberation vs. occupation/aggression (liberators vs. Occupiers); victory vs. defeat; winners vs. losers; heroes vs. enemies; glorification vs. justification; resistance vs.

468 S. Nazaria, A. Roman, M. Sprînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Universul, 2006. I. Șarov, I. Caşu, M. Dobzeu, P. Cerbuşcă, *Istoria românilor și universală. Manuale pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Cartdidact, 2013.

469 I. Caşu, I. Șarov, V. Pâslariuc, F. Solomon, P. Cerbuşcă, *Istoria românilor și universală. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Cartier, 2013. A. Petrencu, I. Chiper, *Istoria universală. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2006. I. Scurtu, I. Șișcanu, M. Curculescu, C. Dincă, A.C. Soare, *Istoria românilor. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2006.

470 S. Musteață, *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare*. Chișinău: Cartdidact, 2006. S. Musteață, An essay on research approaches and possible consequences of the textbook research. *Colloquium politicum 3*, 2011.

betrayals; victims vs. executioners; witnesses vs. participants, etc. How can we approach historical legacies in which a single historical event is memorialised in different ways? The Republic of Moldova is not an exception to this phenomenon. Thus, the battle for national history continues. The rewriting of national history followed the transition from the Soviet to the democratic regime. The official narrative changed from one government to another; when left-wing parties were in power, it was more consistent with Soviet historiography. But if the right parties governed the country, the narrative of history would focus on Romanian history. The contradiction between these versions of national history is mostly a question of identity. In this context, one could witness a process of modelling and re-modelling the respective national heroes and anti-heroes. When we speak about a leader, it does not mean that he or she is automatically a hero. The leaders could be represented at various levels – local, regional, national, European and global. Depending on the role and the impact of the leaders, some are treated positively, while others are discussed negatively. The national heroes, depending, of course, on the political regime, are treated positively. When the political system and ideology change, the heroes and the anti-heroes change, too. Some former heroes become anti-heroes and vice versa. The re-modelling of heroes is part of political and social change. This phenomenon is characteristic of all historical stages, but it is particularly evident when discussing recent history. In Moldovan official documents (curricula and programs) and History textbooks, the words *leader, president*, or *historical personality* are used quite often.

The 2010 and 2012 changes in the History curriculum are based on general competences and on the skills specific to the History discipline for secondary school and high school. They focus on understanding time, space, knowledge, and the interpretation of various sources, assessing cause-and-effect relationships, critical analysis of historical events and facts, the impact of historical events on the respective societies, etc.[471] For each grade, sub-competences are required. Among them is the issue of analysing the activities of historical personalities from each period (Antiquity, Middle Ages, Modern and Contemporary periods). Both documents provide suggestions for content and activities, but the secondary school curriculum focuses on a chronological presentation, while the high school curriculum focuses on national and global historical problems. Contemporary history is studied in 9th and 12th grades.

[471] N. Chicuș, I. Șarov, N. Petrovschi, T. Tverdohleb-Nagnibeda, I. Eremia, S. Musteață, D. Buga, *Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a - a XII-a*. Chișinău: Știința, 2010. N. Chicuș, I. Șarov, N. Petrovschi, T. Tverdohleb-Nagnibeda, I. Eremia, S. Musteață, D. Buga, *Istorie. Curriculum pentur învățământul gimnazial (clasele V-IX)*. Chișinău, 2010.

Secondary school. The curriculum for the 9th grade includes the rubric of *Historical personalities* and suggests to present the role of leaders in contemporary history by using dictionaries, collections of documents, encyclopaedias, etc.; assuming the role of historic personality and giving some comments or constructing a discourse; debating the cases of stereotypes and prejudices; making a portrait of an efficient leader in the class, school, community and country. History is part of the final secondary school exams and has its own program. Within the curriculum, one specific objective is directly related to historical leaders: to identify the role of historical figures in relation to historical events, based on interpretations of historical sources.[472] The exam is based on contemporary history and includes a list of leaders from national and world history:

Table 3. List of historical personalities for the final secondary school exam

No.	**National History**	**World history**
1.	Ion Inculeț	Woodrow Wilson
2.	Pan Halippa	Adolf Hitler
3.	Nicolae Titulescu	Joseph Stalin
4.	Ferdinand I	Franklin Delano Roosevelt
5.	Ion Antonescu	Charles de Gaulle
6.	King Michael	Margaret Thatcher
7.	Mircea Snegur	Mikhail Gorbachev
8.	Maria Cebotari	Albert Einstein
9.	Emil Loteanu	Bill Gates
10.	Maria Bieșu	

The candidates have to describe one of the leaders from this list, which will be included in the final test, or to find the relation between one event/fact and a historical personality. The list of essays includes some historical leaders too, as, e.g., in: „ Roosevelt's New Deal as a model of fighting an economic crisis" or "Remarkable personalities in the culture and science of our country during 1940-2000'. At the same time, in each essay students have to pay attention to at least one leader and to his role in the analysed events.

To better understand the situation regarding leaders, we need to analyse the 9th-grade History textbooks. During the past decade in Moldova, a few textbooks have been used. One of these was approved and recommended by the Ministry of Education during 2006-2009, but with reservations and critical remarks, because it was written during the Communist Government

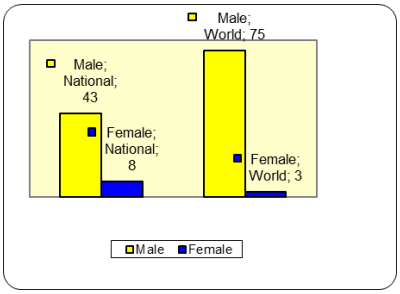
472 C. Lungu, I. Șarov, T. Mistreanu, G. Gumen, *Istoria românilor și universală. Programa pentru examene pentru absolvirea gimnaziului*. Chișinău: Ministerul Educației, 2012.

and mainly from a Soviet historiographical perspective. Other alternative textbooks were also used during the last several years. Since 2013, we have used a new textbook based on the 2012 History curriculum, which teachers have rated higher than the previous one. However, some critical positions are still expressed. The textbook examines some national, European and world leaders. Depending on their role, impact, and the concrete circumstances, these leaders are presented in a positive or negative light. Fig. 1.

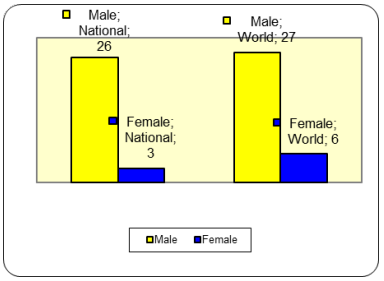
Images of leaders in textbooks. First of all, each image is a human product; secondly, it reflects different historical evidence. How should we treat an image used in a textbook: as complementary information for texts or as a simple illustration? Any image is an important historical source, reflecting narratives that should be carefully selected and integrated into the context of the debated question. Usually, the main question of the textbooks' authors and editors is how to choose the right and most representative images. One of the best works on the use of images as historical evidence belongs to P. Burke, who analysed images from different perspectives: images of the sacred, images of power, images of society, images of events, etc. Usually, photographs and portraits reflect real situations better than other image categories. However, we have to select carefully such kinds of images as well, because, as Giovanni Morelli observes, "While photographs may not lie, liars may photograph.[473] In the case of portraits, subjectivity is more evident in painting and photography because they depend on political and religious discourses. The "cult of images" is often used in public spaces to spread knowledge, build and maintain a political regime, an authoritarian leader, a religion, etc. During the totalitarian regimes, portraits were part of official ideology and propaganda, reflecting the power of leaders. During the democratic regimes, the situation was not very different.

Both 9th-grade History textbooks are, in general, dominated by pictures of males, especially male portraits. The 2006 edition contains 129 portraits, of which 78 represent world leaders and 49 national (Moldovan and Romanian) leaders; just three females are depicted at the world level and eight at the national level. In the 2013 textbook edition, over 60 portraits are included: 29 national and 33 world leaders are presented; 53 represent male leaders, and just nine represent female leaders (Diagram 1).

473 P. Burke, *Eye witnessing. The Uses of Images as Historical Evidence,* London, Reaction Books, 2001, 21.



a. 2006 edition



b. 2013 edition

Diagram 1. Distribution of the number of portraits in the 9th-grade History textbook

The totalitarian leaders are presented more frequently than others. In both editions, Lenin is mentioned six times in the text and twice in the picture. In the 2003 textbook edition, he is mentioned as a leader of the 1917 Russian Revolution, and in the 2013 textbook, as a Bolshevik leader who set up a dictatorial regime.

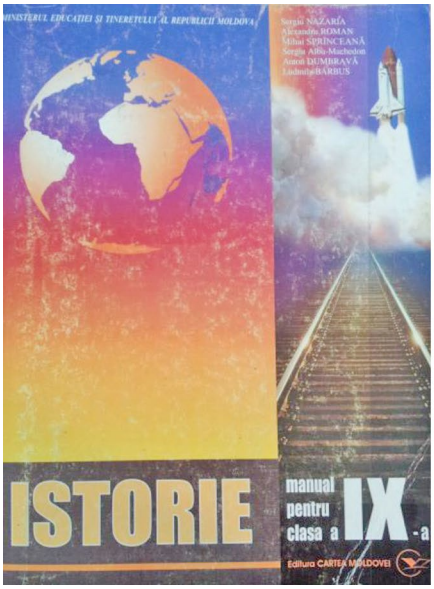




Fig. 1.

The subjects of Bessarabia's unification with Romania in 1918 and its annexation by the USSR in 1940 are debated from various points of view, emphasising the themes of liberation versus occupation. The leaders of this period are presented, of course, from various perspectives. A special situation concerns the local Soviet leaders who supported the Bolshevik plans to create the Moldavian Autonomous Soviet Socialist Republic in 1924 and took an

Mihail Frunze – unul din fondatorii Republicii Autonome Moldovenești. Realizați un micro-eseu la tema: "Rolul lui M. Frunze în revoluția rusă și soarta poporului moldovenesc".



Fig. 2.

active part in preparing the Soviet invasion of Romania and the occupation of Bessarabia as a result of the Hitler-Stalin Pact. In the 2006 textbook, Gr. Kotovskii, S. Lazo, and I. Iakir are presented as Bolshevik leaders, while M. Frunze is described as one of the leaders of the Soviet state with Moldovan origins.[474] This approach was traditionally used in Soviet historiography and textbooks, when these leaders were presented as heroes. Fig. 2. However, the authors of the 2013 textbook discuss Kotovskii, among others, during Tsarist Russia, who became Bolshevik leaders in Transnistria and founders of the MASSR[475]. The Bessarabian leaders who participated in the unification process of 1918, such as I. Inculeț, P. Halippa, and C. Stere, are presented as „the most prominent personalities who contributed to the consolidation of the political system in Bessarabia.[476] The roles of other Romanian political leaders are mentioned as well (T. Ionescu, A. Averescu, I.I.C. Bratianu, I. Maniu). The kings Ferdinand I, Carol II, and Michael I were part of political life of Romania, and the textbooks briefly present their contribution. However, each case is presented depending on the concrete circumstances. For example, it is asserted that that Carol II lost his popularity after 1938 as a result of the instauration of personal dictatorship, and in 1940 he left the country. Carol II is accused of granting dictatorial powers to Antonescu, who later brought the Iron Guard to power. Some questions focus on the role of the monarchy in Romania's political life[477]. Among leaders of the interwar period, both textbooks present the top US (W. Wilson, W. Harding, C. Coolidge, H. Hoover, F. Roosevelt) and European leaders (N. Chamberlain, W. Churchill). N. Titulescu is presented as one of the prominent Romanian diplomats and leaders of the League of Nations. M. Litvinov, a Soviet diplomat, is presented from a similar perspective as one of the supporters of a collective security policy and the consolidation of relations between the USSR, France, and England.[478]

474 Nazaria et al., *Istorie. Epoca contemporană…*, 26-28.
475 Șarov et al., *Istoria românilor și universală…,* 38.
476 Ibidem, 36.
477 Ibidem, 33.
478 Ibidem, 44.

Stalin and Hitler are often presented in both the main text and pictures. From a comparative perspective, Stalin is mentioned 19 times and Hitler 24 times in the 2006 edition, but in the 2013 edition, Stalin is mentioned 21 times and Hitler 20 times (Diagram 1). Both leaders are presented mainly in a negative light, accused of causing millions of victims. Fig. 3 Even though they are debated within broader themes, such as totalitarian regimes, I think there is occasionally an abundance of names and images of these leaders. For example, on page 16 of the 2013 textbook, Lenin is mentioned five times, Stalin three times, and one picture represents both leaders. In the same textbook, Hitler is mentioned 4 times on page 14, Mussolini – 5 times, while two pictures of these leaders are included on page 23. Hitler is mentioned eight times and is in one picture. The same situation applies to Antonescu, the Romanian Leader and Hitler's ally. He is mentioned eight times and features in one picture on page 64 (2013 textbook). Stalin is presented in both textbooks as a leader who controlled all power in the USSR and established a regime based on terror and dictatorship. Fig. 4 All heads of movements, countries or committees from left-wing or right-wing parties are treated as leaders. There is no difference between the meaning of „positive leader" and „negative leader". Extremists are presented as leaders, too – C.Z. Codreanu, the Iron Guard leader, B. Mussolini, leader of the Italian fascists, etc. Among totalitarian leaders in both textbooks, Mao Zedong, Francisco Franco, I.B. Tito, Fidel Castro, Gh. Gheorghiu-Dej, S. Khrushchev, L. Brezhnev, N. Ceaușescu, etc. are included.

Vladimir Lenin (1870-1924), numele de familie originar este Ulianov. Revoluționar rus care a condus partidul bolșevic. Corpul lui neînsuflețit se află în Mausoleul din Moscova.

Iosif Stalin (1878–1953) a fost un revoluționar și conducător politic sovietic. Stalin a devenit secretar general al PCUS în 1922, consolidându-și pe deplin autoritatea în perioada de represiune cruntă al cărei apogeu a fost atins în 1937-1938.

V. Lenin și I. Stalin (Gorki, 1922)

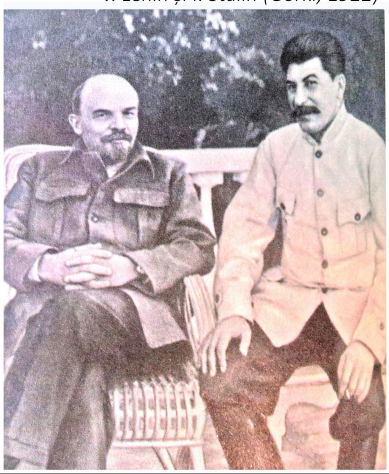


Fig. 3



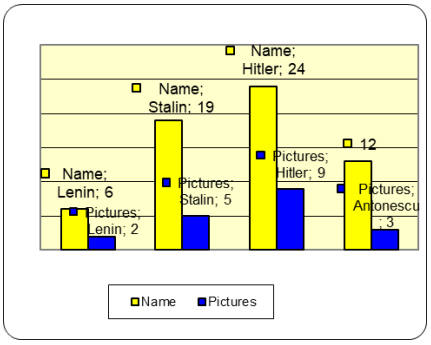
Adolf Hitler (1889-1945), om politic, lider al Partidul Național Socialist al Muncitorilor din Germania. A dus o politică de pregătire și de declanșare a celui de al Doilea Război Mondial. Devenind dictator, a pus în aplicare planul naționalist și rasist de exterminare în masă a altor națiuni.

Benito Mussolini (1883-1945) a fost conducătorul Italiei între anii 1922 și 1943. A creat un stat fascist, care promova oficial propaganda extremistă și teroarea. Folosindu-și carisma, controlul total al mediei și intimidarea rivalilor politici, a ruinat sistemul democratic de guvernare existent. Intrarea în cel de-al Doilea Război Mondial alături de Germania lui Hitler a făcut din Italia o țintă a atacurilor Aliaților, ceea ce a dus, în final, la căderea și moartea lui Mussolini.

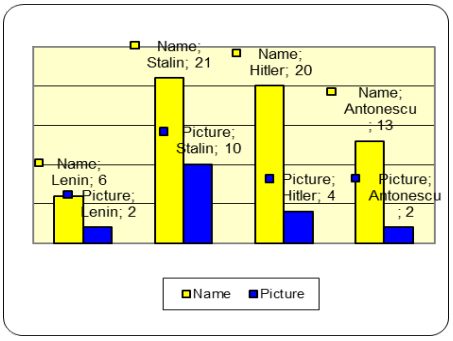
? Consideri că venirea la putere a unei persoane ca Hitler a fost un imperativ al timpului sau o întâmplare? Argumentează-ți opinia.

? Explică rolul lui B. Mussolini în instaurarea regimului totalitar în Italia interbelică.

Fig. 4



a. 2006 edition



a. 2013 edition

Diagram 2. Statistics of names and pictures of Lenin, Stalin, Hitler and Antonescu used in the 9th-grade History textbooks

In the 2006 edition, in the context of World War II, the authors are trying to discuss models of heroes by presenting a case of „Heroic deed of sailors from the S-13 submarine in 1945," featuring the Moldovan A. Marinescu as a member of the team (Nazaria et al., 2006), 149. Moldovan textbooks, in general, do not discuss World War II veterans, but the changing attitudes and historiography in some post-Soviet countries are very well pointed out by J.G. Janmaat: "… the new historiographies are perceived as an insult because they degrade the status of Soviet army veterans. They used to be portrayed as soldiers who 'courageously fought to liberate Ukraine from fascist occupation,' but are now presented as soldiers who 'contributed to the reinstitution of a foreign and oppressive regime that denied the Ukrainian nation its sacred right to self-determination."[479]

[479] J.G. Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine. Educational Policy and the Response of the Russian-Speaking Population*. Utrecht: Universiteit van Amsterdam, 2000, 101.

In chapters dedicated to culture, some cultural personalities, such as Ch. Chaplin is briefly described or just mentioned. Chaplin is depicted as „one of the most famous actors, an idol of people on all continents"; L. Armstrong is described as a „pioneer of improvisation in jazz and swing style." Some Romanian scholars - M. Eliade, L. Blaga, C. Noica, C. Brâncuși, N. Iorga, etc – are also included as relevant examples. People with Bessarabian origins are described too – M. Ciobanu, Al. Plămădeală, Al. Boldur, I. Nistor, etc. Unfortunately, the role of culture is still seldom discussed in History textbooks, and in this context, cultural leaders are often underestimated.

The leaders from the Cold War era are presented according to the circumstances of the political regimes and the competition between East and West – S. Khrushchev vs. J. Kennedy, L. Brezhnev vs. J. Carter, etc. K. Adenauer is described as a successful leader for his „economic miracle" in rebuilding Germany. W. Brandt is viewed as an initiator of „Ostpolitik", which led to the opening of relations with Socialist countries. The roles of French leaders, Ch de Gaulle, J.M. Le Pen, and François Mitterrand, are briefly presented. For the first time in the 9th-grade history textbook, a woman-leader is presented – M. Thatcher, but in a very general UK political and economic context. One of the last topics from the 2013 textbook is dedicated to the „Role of women in contemporary history." In this section, several women leaders are presented – Romanian Queen Marie (called mother of wounded for her charitable activity during World War I), M. Thatcher (first woman a prime-minister in Europe and an Iron lady), I. Gandhi (first woman prime-minister in Asia), B. Bhutto (first woman prime-minister in an Islamic country), Mother Teresa (as one of the most active leaders who supported the sick and the poor), and Marie Curie (one of the best scholars).[480] From the national point of view, in the context of culture, doctor N. Testimitanu, opera singer M. Bieșu, actor M. Volontir, filmmaker E. Loteanu, etc., are mentioned and presented as prominent figures.

Gh. Gheorghiu-Dej and N. Ceaușescu are described as Romanian communist leaders who eliminated rivals and established a totalitarian system. In this context, the Romanian dissident movement and some opposition leaders – P. Goma, D. Cornea, M. Dinescu, A. Blandiana- are mentioned. In the context of the collapse of totalitarian regimes and the USSR, G. Bush, M. Gorbachev, H. Kohl, etc., are mentioned.

The last chapters from the textbooks are dedicated to independent Moldova and, in this general context, to the Moldovan presidents – M. Snegur, P. Lucinschi, V. Voronin, N. Timofti, as well as the two ad interim presidents M. Ghimpu and M. Lupu. However, nothing is said about their contribution. The authors of the 2006 History textbook aim to highlight the roles of two

480 Șarov et al., *Istoria românilor și universală…*, 108-109.

Moldovan presidents. P. Lucinschi is presented in four pictures and Voronin three times, mainly together with other world leaders such as S. Berlusconi, V. Putin, and G. Bush. From one point of view, it is good that presidents are not praised too much, but from another point of view, we see that Moldova has had weak leaders during the past 25 years.

Thus, the current 9th-grade History textbook is not based on a discourse privileging leaders and heroes. Most of the political and cultural personalities are presented in the context of the broader themes, problems, and events. Some of them are discussed in too much detail, while others are discussed much less. It is not easy to find balanced discourse, even when the curriculum establishes general rules. The role of history educators in the teaching process is very important, and they could suggest a better selection of leaders or discuss the role of some heroes from a comparative and critical perspective.

High school. For the 12th grade, the History curriculum suggests the following topics and activities: democratic, totalitarian, and authoritarian regimes; World War II; the Cold War; international relations; and the economy and social life in the 20th century. And the early 21st century, collective identities and nationalisms, culture, global issues, etc. The suggested activities include critical analysis of historical sources, writing essays on the activities of historical leaders, presentations on the lives and activities of historical personalities, and debates on controversial issues.[481] The national history curriculum does not suggest concrete names of the leaders or heroes. However, the authors of History textbooks select the appropriate leaders or heroes to include in the books, according to the Curriculum and general content suggestions. I think this is a subjective approach because each editorial team and publishing house presents its own view of historical leaders. The Program of History for the final exam (12th grade) is more specific and includes a selective list of about 40 national and world leaders:

Table 4. List of historical personalities for the final High School exam

No.	**National History**	**World history**
	Antiquity	
1.	Burebista	Pericles
2.	Decebal	Trajan
3.	*Deceneu	Alexander the Great
4.		*Constantine the Great
	Middle Ages	
5.	Stephen the Great	*Charlemagne

481 Chicuș et al., *Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a - a XII-a…*

6.	Vasile Lupu	Christopher Columbus
7.	Michael the Brave	Louis XIV
8.	*Matei Basarab	Mehmet II the Conqueror
9.	***Modern period***	
10.	*Constantine Mavrocordat	Peter the Great
11.	Dimitrie Cantemir	George Washington
12.	Alexandru Ioan Cuza	Otto von Bismarck
13.	Carol I Hohenzollern Sigmaringen	Napoleon Bonaparte
14.	*Gavriil Banulescu-Bodoni	Queen Victoria
15.		*Alexander II
16.		*Abraham Lincoln
17.	***Contemporary period***	
18.	Ferdinand I	Charles de Gaulle
19.	*Ion Inculeț	Joseph Stalin
20.	Nicolae Titulescu	*F.D. Roosevelt
21.	*Nicolae Iorga	Winston Churchill
22.	Nicolae Ceaușescu	*Margaret Thatcher
23.	Grigore Vieru	Mikhail Gorbachev

Note: Leaders marked with an asterisk (*) are just for candidates from Humanities and Arts high schools.

- Humanities, Arts high schools - 18 leaders from national history and 21 leaders from World history.
- Science, sport, technological high schools - 12 leaders from national history and 14 leaders from World history.

Among various competences and skills, the candidates have to demonstrate specific competences in interpreting and arguing about the behaviour of historical leaders. At the end of High school, students should know how to analyse the activity of leaders in the context of historical processes and phenomena. A candidate has to demonstrate at the final exam the following skills: mention events in which a certain leader was involved, explain the role and impact of the leader on historical events, and provide a critical analysis of the leader's activity.[482]

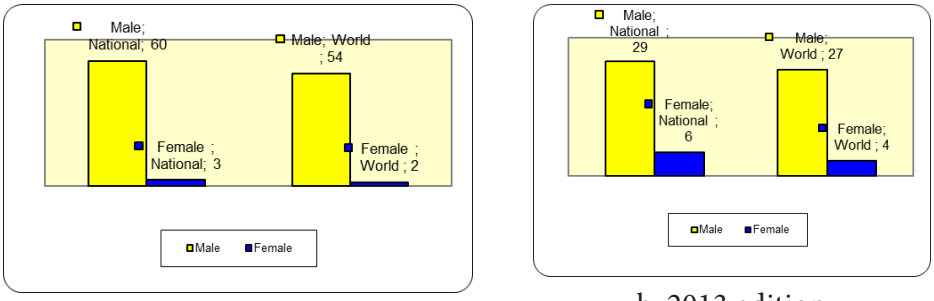
The situation regarding the presentation of leaders in national and world History textbooks as separate disciplines (2001-2006) differs from that in the common textbook (2013). Fig. 5. In the 2006 textbooks, the number of portraits of leaders is double in comparison with the 2013 edition – 63 national

[482] C. Lungu, D. Dragnev, T. Mistreanu, R. Neaga, T. Țîmbalari, G. Gumen, *Istoria românilor și universală. Programa pentru examenul de bacalaureat, sesiunea de examene 2013*. Chișinău: Ministerul Educației, 2012.



Fig. 5

and 56 world leaders vs. 35 national and 31 world leaders. Among national and world leaders, the number of women is very small. In the 2006 edition, at the national level, just three women are mentioned, while at the world level, two women. In the 2013 edition, the situation is somewhat different – at the national level, 6 women are mentioned, and 4 at the world level (Diagram 3).



a. 2006 edition

b. 2013 edition

Diagram 1. Distribution of the number of portraits in the 12th-grade History textbooks

In the 2006 textbooks, the information about national and world leaders is presented in more detail than in the 9th-grade textbooks. Usually, a picture of a leader is followed by a brief sketch of their background, ideas, actions, etc. This style is characteristic of both textbooks and all leaders (dictators, democrats, etc.). Of course, more space is given to dictatorial leaders like Stalin, Hitler, Mussolini, Antonescu. Also, this textbook provides information on other world leaders, such as Kim Il Sung, Mao Zedong, Salvador Allende, and I.B. Tito. An exception in this sense is N. Titulescu, the Foreign Minister of Romania during the interwar period (1927-1928 and 1932-1936). His portrait appears seven times in the *History of Romanians* textbook and once in the *World History* textbook. In the national History

textbook, a special chapter is dedicated to the leader „Nicolae Titulescu, an outstanding personality of European diplomacy,"[483] and he is viewed as the greatest Romanian diplomat from the interwar period. Fig. 6. Titulescu played an important role in the peace-building process during the interwar period, especially as one of the leaders of the League of Nations. He succeeded in establishing diplomatic relations between Romania and the USSR. When he was sacked from his position in the Ministry of Foreign Affairs in August 1936, Soviet leaders viewed this as a change in Romanian foreign policy and halted all negotiations with Romania.[484] General Antonescu is largely presented in this textbook as a leader of an authoritarian regime who established a military dictatorship and was one of Hitler's allies.[485] In the context of World War II, military figures are also described, such as C.G. Mannerheim, R. Graziani, G.S. Patton, and B. Montgomery.[486] The Cold War era is described in terms of the competition between two distinct political and military systems, rather than in terms of leadership roles. A special section is dedicated to the UN's activities in resolving international conflicts and global problems. The roles of some UN leaders, such as T. Lie, D. Hammarskjöld, and K. Annan, are emphasised (Petrencu & Chiper, 2006, 119-122). Another interesting topic is the collapse of the colonial system and the role of leaders of national liberation movements, e.g., M.K. Gandhi, K. Nkrumah, L.S. Senghor, J. Kenyatta, P. Lumumba, etc.[487] Fig. 7.



Nicolae Titulescu
(1882–1941)

Cel mai mare diplomat român din perioada interbelică şi unul dintre cei mai iluştri oameni politici ai Europei. S-a remarcat cu deosebire la Societatea Naţiunilor, organizaţie internaţională cu sediul la Geneva.

S-a născut la Craiova în 1882; a absolvit Facultatea de Drept din Paris, după care a devenit profesor la Universitatea din Iaşi (1906), apoi la Universitatea din Bucureşti (1909). S-a înscris în Partidul Conservator-Democrat condus de Take Ionescu, fiind ales deputat în 1912. În anii 1920–1921 a fost ministru de Finanţe în Guvernul Averescu. A făcut parte din delegaţia României la Conferinţa de Pace de la Paris (1919–1920) şi a semnat Tratatul de la Trianon (4 iunie 1920). A fost ministru plenipotenţiar la Londra şi reprezentantul României la Societatea Naţiunilor, remarcîndu-se prin claritatea ideilor şi fermitatea pledoariilor sale pentru pace. A îndeplinit funcţia de ministru de Externe al României în anii 1927–1928 şi 1932–1936.

Fig. 6

The leaders of Soviet Moldavia are presented in the 12th-grade textbooks in greater detail than in the 9th-grade textbooks. I. Bodiul, First Secretary of the CC of the Moldavian Communist Party (1961-1980), is depicted as an initiator of the „Moldavian experiment," with a negative impact on Moldavian society and the economy (Scurtu et al., 2006, 119-122). In this textbook, some cases of local resistance are discussed in the „Anti-

483 Scurtu et al., *Istoria românilor. Epoca contemporană…*, 55-59.
484 Ibidem, 52.
485 Ibidem, 102-114.
486 Petrencu & Chiper, *Istoria universală. Epoca contemporană…*.
487 Ibidem, 132-137.



Indira Gandhi
(1917–1984)

Indira Gandhi – om politic indian, fiica lui Jawaharlal Nehru. A fost prim-ministru al Indiei în anii 1966–1977 şi 1980–1984. A fost asasinată de terorişti.

Fig. 7

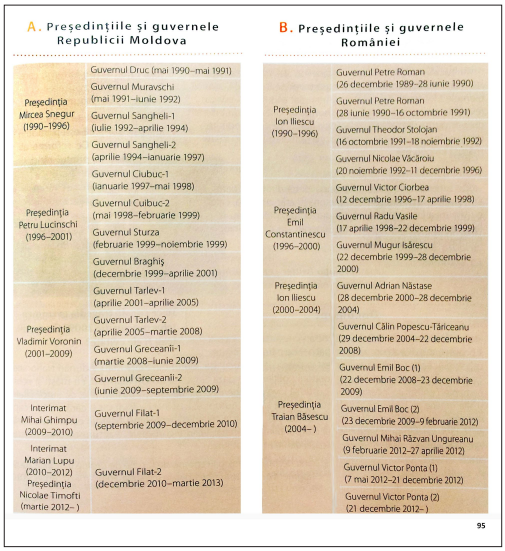
Soviet movement in the MSSR" section. The leaders of these groups (active during the 1950s - P. Lungu, I. Moraru, F. Bodiu and during the 1960s – A. Usatiuc, Gh. Ghimpu) are presented as people who fought against the Communist regime and who supported the idea of re-unification with Romania, as well as human rights and freedoms.[488] In this context, the case of Elizabeth Rizea as a „Symbol of anti-Communist peasant resistance" in Romania is described. She was tortured by the Securitate and condemned to 25 years in prison.[489] This case is presented not from a heroic perspective, but to show how severely people suffered under the Communist regime if they opposed it. N. Although presented as a totalitarian leader, Ceaușescu is often described as a Romanian leader who established extensive international relations with Western and Asian countries. The collapse of totalitarian regimes is attributed to internal crises and national movements in Socialist countries and the USSR republics. The Republic of Moldova, as an independent country, is represented by the president as a political leader. The exception isGh. Ghimpu, one of the leaders of the national movement, placed the national flag (tricolour) on the Parliament building in 1990. This case is used in both editions of textbooks.[490] At the end of the 2006 textbook, the 1992 military conflict in Transnistria is discussed. This section also touches upon the sentence of the separatist regime against the Ilascu group, which Chisinau officials condemned. The textbook authors consider the Ilascu group as patriots who fought against the separatist regime.[491]

Usually, at the end of textbooks, there are sections on culture, where we can see some famous leaders presented as „illustrious scholars", „spiritual leaders", e.g., A. Einstein, A. Fleming, F. Kafka, S. Dali, the Dalai Lama, Lady Diana, The Beatles, etc. From a national perspective, the 2006 textbook describes only the contributions of various writers, artists, singers, and scholars from the interwar period, such as St. Ciobanu, A. Dicescu, G. Grosu, C. Stere, etc.

The information about leaders in the 2013 edition of the *History of Romanians and World History* textbook, approved and recommended by the

488 Scurtu et al., *Istoria românilor. Epoca contemporană…*, 127-132.
489 Ibidem, 145.
490 Ibidem, 190; Caşu et al., *Istoria românilor şi universală…*, 90.
491 Scurtu et al., *Istoria românilor. Epoca contemporană…*, 200.

Ministry of Education and now used in all High Schools in the Republic of Moldova, is poorer than that in the 2006 editions. This situation probably arose because national and world history are compressed into a single textbook, and the space is very limited. Leaders are mentioned in the general text, and the portraits are followed by brief information sketches: usually just names, relevant years, and a few words on their activities. For example, „I.V. Stalin, V.I. Lenin, M.I. Kalinin – Bolshevik leaders of Soviet Russia" or „F.D. Roosevelt, president of the USA (1933-1945), democratically elected four times.[492] From the national perspective, most leaders are presented „as politicians" from Bessarabia during the interwar period – P. Halippa, I. Inculeț, I. Pelivan, C. Stere.[493] The resistance against the Soviet regime is presented in this textbook, too, and its leaders or the people who protested against the Communist regime are viewed from the perspective of the victim, how much they suffered being deported, condemned to some years of prison, etc. In this context, the case of P. Goma, of Bessarabian origin, is described, notably for his protest against Ceaușescu's regime in Romania. In the same vein, the case of N. Stanescu and „resistance through culture" is invoked.[494] The leadership of the national movement in Moldova is reduced to the generic 'Popular Front', and no specific names are mentioned. The post-totalitarian leaders of Romania and Moldova are treated in a general way. I. Iliescu is characterised (in two quotations) as a person without much courage and discipline.[495] M. Snegur, the first president of the Republic of Moldova, is mentioned a few times as president, but nothing is said about his leadership qualities. P. Lucinschi, V. Voronin and N. Timofti, the other presidents, are briefly mentioned, too. Thus, the presentation of leaders in Moldovan History textbooks differs from one textbook to another, both quantitatively and qualitatively. Fig. 8



A. Președinții și guvernele Republicii Moldova

Președinția Mircea Snegur (1990–1996)	Guvernul Druc (mai 1990–mai 1991)
	Guvernul Muravschi (mai 1991–iunie 1992)
	Guvernul Sangheli-1 (iulie 1992–aprilie 1994)
	Guvernul Sangheli-2 (aprilie 1994–ianuarie 1997)
Președinția Petru Lucinschi (1996–2001)	Guvernul Ciubuc-1 (ianuarie 1997–mai 1998)
	Guvernul Ciubuc-2 (mai 1998–februarie 1999)
	Guvernul Sturza (februarie 1999–noiembrie 1999)
	Guvernul Braghiș (decembrie 1999–aprilie 2001)
Președinția Vladimir Voronin (2001–2009)	Guvernul Tarlev-1 (aprilie 2001–aprilie 2005)
	Guvernul Tarlev-2 (aprilie 2005–martie 2008)
	Guvernul Greceanîi-1 (martie 2008–iunie 2009)
	Guvernul Greceanîi-2 (iunie 2009–septembrie 2009)
Interimat Mihai Ghimpu (2009–2010)	Guvernul Filat-1 (septembrie 2009–decembrie 2010)
Interimat Marian Lupu (2010–2012) Președinția Nicolae Timofti (martie 2012–)	Guvernul Filat-2 (decembrie 2010–martie 2013)

B. Președinții și guvernele României

Președinția Ion Iliescu (1990–1996)	Guvernul Petre Roman (26 decembrie 1989–28 iunie 1990)
	Guvernul Petre Roman (28 iunie 1990–16 octombrie 1991)
	Guvernul Theodor Stolojan (16 octombrie 1991–18 noiembrie 1992)
	Guvernul Nicolae Văcăroiu (20 noiembrie 1992–11 decembrie 1996)
Președinția Emil Constantinescu (1996–2000)	Guvernul Victor Ciorbea (12 decembrie 1996–17 aprilie 1998)
	Guvernul Radu Vasile (17 aprilie 1998–22 decembrie 1999)
	Guvernul Mugur Isărescu (22 decembrie 1999–28 decembrie 2000)
Președinția Ion Iliescu (2000–2004)	Guvernul Adrian Năstase (28 decembrie 2000–28 decembrie 2004)
Președinția Traian Băsescu (2004–)	Guvernul Călin Popescu-Tăriceanu (29 decembrie 2004–22 decembrie 2008)
	Guvernul Emil Boc (1) (22 decembrie 2008–23 decembrie 2009)
	Guvernul Emil Boc (2) (23 decembrie 2009–9 februarie 2012)
	Guvernul Mihai Răzvan Ungureanu (9 februarie 2012–27 aprilie 2012)
	Guvernul Victor Ponta (1) (7 mai 2012–21 decembrie 2012)
	Guvernul Victor Ponta (2) (21 decembrie 2012–)

95

Fig. 8

492 Cașu et al., *Istoria românilor și universală…*, 7.
493 Ibidem, 26.
494 Ibidem, 32-36, 58.
495 Ibidem, 91.

Conclusions

As we can see, the leaders in the 9th-grade and 12th-grade History textbooks are not very different. Some small differences exist in the textbooks published under the Communist Government, which are no longer used. However, the discussion of leaders in recent textbooks (2013 edition) does not differ much from the 9th to the 12th grade textbooks. Most of the names are repeated. In the 9th-grade textbook, leaders are presented in 62 portraits, and in the 12th-grade textbook, in 66 pictures. The proportion between the national and world leaders is balanced, in the 9th grade – 29 national vs. 33 world leaders, and in the 12th grade – 35 national vs. 31 world leaders (Diagrams 1 and 2). The main problem with all textbooks is the imbalance between male and female leaders, as women are consistently underrepresented.

The paradigm of leadership discussion has changed over the past decades, and the heroic factor has been minimised. However, the process is very slow and sometimes subject to significant internal and external criticism. The changes in the History Curriculum and textbooks in post-Soviet countries are criticised by some Russian scholars, who argue that the new histories of the post-Soviet countries are largely falsified and oriented against Russia. If something is written today against the Russian Empire or the USSR, Russians consider that this is against the current Russian state, viewing it as an emergency for national security.[496] In this general context, I think the suggestion by Ju. A. Boldyrev is very timely – "if Russian scholarship was able to disassociate communism and Stalin from Russia, it would be a victory for all…".[497]

[496] A.A. Danilov, A.V. Filippov, (Eds.), *Osveščenie obščej istorii Rossii i narodov postsovetskich stran v škol´nych učebnikach novych nezavisimych gosudarstv*. Moskva, 2009, 7-8, 35; T.S. Guzenkova, "Svoja vojna" (Velikaja Otečestvennaja vojna v učebnikach istorii i predstavlenija škol´nikov Rossii, Belorusii, Ukrainy i Pridnestrov´ja). In T. S. Guzenkova & V. N. Filjanova (Eds.), *Vtoraja mirovaja i Velikaja Otečestvennaja vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: problemy, podchody, interpretacii (Moskva, 8-9 aprelja 2010 g.): materialy meždunarodnoj koferencii* (pp. 13-25). Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010, 15-16; I.S. Šiškin, Fal´sifikacija istorii velikoj otečestvennoj vojny v učebnikach i process nacional´no-gosudarstvennogo stroitel´stva na postsovetskom prostranstve. In T. S. Guzenkova & V. N. Filjanova (Eds.), *Vtoraja mirovaja i Velikaja Otečestvennaja vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: problemy, podchody, interpretacii (Moskva, 8-9 aprelja 2010 g.): materialy meždunarodnoj koferencii* (pp. 190-196). Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010, 190-196; V.A. Piroženko, Fal´sifikacija istorii vtoroj miroivoj vojny i ideologija etničeskogo nacionalizma v istoričeskom obrazovanii na Ukraine. In T. S. Guzenkova & V. N. Filjanova (Eds.), *Vtoraja mirovaja i Velikaja Otečestvennaja vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: problemy, podchody, interpretacii (Moskva, 8-9 aprelja 2010 g.): materialy meždunarodnoj koferencii* (pp. 240-246). Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010.

[497] J.A. Boldyreev, Političeskie processy i novye tendencii v interpretacii Ukrainskoj istorii. In T. S. Guzenkova & V. N. Filjanova (Eds.), *Vtoraja mirovaja i Velikaja Otečestvennaja*

In conclusion, the Curriculum and the textbook production in Moldova still remain centralised. The textbooks are produced by state and private publishing houses. All textbooks are curriculum-based and are developed according to the guidelines issued by the Ministry of Education. Through the textbook publishing policy, the Ministry of Education controls the content and the quality of textbooks.

History textbooks play an important role in the process of history education. The content of textbooks, in many cases, determines students' attitudes toward the past and toward former and current leaders. To improve the situation in History teaching, there is a great need for common efforts by politicians, professionals, and civil society in Moldova. Only in this way might Moldova reach one of the objectives established by the UNESCO International Commission on Education for the 21st Century: "learning to live together by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values."[498] Moldova should also follow the recommendations of the Council of Europe and the European Union, which aim to fight intolerance and stereotypes about "the others" through intercultural learning.[499]

List of illustrations:

Fig. 1. Covers of the 9th-grade history textbooks (2006 and 2013 editions)

Fig. 2. M. Frunze (2006 edition, 9th grade, p. 28)

Fig. 3. Lenin and Stalin (2013 edition, 9th grade, p. 16)

Fig. 4. Hitler and Mussolini (2013 edition, 9th grade, p. 14)

Fig. 5. Covers of the 12th-grade history textbooks (2006 and 2013 editions)

Fig. 6. N. Titulescu (2006 edition, 12th grade, History of Romanians, p. 55)

Fig. 7. Gandhi (2006 edition, 12th grade, World history, p. 57)

Fig. 8. List of presidents of Moldova and Romania (2013 edition, 12th grade, p. 95)

vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: problemy, podchody, interpretacii (Moskva, 8-9 aprelja 2010 g.): materialy meždunarodnoj koferencii (pp. 185-189). Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010, 188.

498 Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO, 1996, 22.

499 L.O. Mogensen, Learning to be of culture or learning to increase participation? In G. Titley & A. Lentin (Eds.), *The politics of diversity in Europe* (pp. 155-166). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008, 155.

THE HISTORY TEACHING IN UKRAINE: TWO DECADES OF PUBLIC, ACADEMIC AND POLITICAL DEBATES[500]

Abstract

The work focuses on history teaching in Ukraine, but to better understand the status of the history discipline, the reforms and debates around history curricula in Ukraine are also discussed. The article ends with some conclusions, as long as Ukrainian society remains in a state of ideological crisis and therefore sensitive to history as it is in other post-Soviet countries, history education will continue to provide a fractured understanding of the past. In such a situation, if there is no consensus in Ukrainian society on a common historical past, the history curricula and textbooks should be rewritten by Ukrainian scholars in accordance with democratic requirements and needs.

Introduction

The collapse of the USSR created opportunities for independent countries to build democratic societies and to revitalise and rewrite national histories, a process which K. Jenkins calls "Refiguring History: New Thoughts Concerning an Old Discipline".[501] Most of the transformations in these societies were initially influenced by national movements. In some cases, these realities provoked new conflicts between different ethnic and religious groups. In retrospect, we can see many mistakes committed by former governments in the construction of the new democratic states. The most controversial decisions concern the political discourse on the new identity crisis and statehood. The political and economic situation led to a crisis in public expenditure on education. In all countries, new educational systems based on the values of the new society, new Education Acts, competence-based curricula and textbooks were established. Nevertheless, in many cases, governments tried to use textbooks, particularly history and social science textbooks, to advance state ideology. So, over the last two centuries, textbooks have become an important educational, socialisation, and political instrument.[502]

---

500 S. Musteață, *The history teaching in Ukraine: two decades of public, academic and political debates,* **Dieter Segert (Ed.),** Civic Education and Participation in Eastern Partnership Countries, **Erscheinungsdatum: 01.03.2016, Erscheinungsort: Bonn, Bestellnummer: 1697, Verfügbarkeit: E-Book (in English)**, http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/222223/civic-education-and-democratisation-in-the-eastern-partnership-countries. Print version: ISBN 978-3-83-89-0697-3, 123-138.

501 K. Jenkins, *Refiguring History. New Thoughts on an Old Discipline* (London/New York: Routledge 2003).

502 V. Kalmus, "What Do Pupils and Textbooks Do with Each Other?: Methodological Problems of Research on Socialization through Educational Media," *Journal of curricul studies* 36, no. 4 (2004), 469.

History Curriculum, textbook reforms and public debates in Ukraine

The process of changing the educational system, in general, and history teaching, in particular, started in most soviet republics since the late 1980s during Gorbachev's "glasnost'" and "perestrojka".[503] In 1989, the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR established a program for the development of historical research in Ukraine.[504] The Academy of Science decided to open access to all works of M.S. Hruševskiši and the work History of Ukraine, and to use it as a background for learning and teaching History of Ukraine.[505]

The collapse of the USSR and the formation of the independent state of Ukraine signalled the beginning of democratic reforms in all spheres of life. All political, economic, and social changes have a direct link to education because the Soviet ideology and mentality had to be replaced with a new one. The Constitution, Law on Education, and other laws built a new legal framework for the educational system in Ukraine. The most important laws in the field of education are the Law of Ukraine on Education, adopted in 1991[506] and the national program *Education: Osvita. Ukraijna XXI st. (Ukraine of the 21st Century)*, adopted in 1992 at the 1st National Congress of Teachers.[507] The Constitution, Ukrainian laws, and Ukrainian society are based on the principles of democracy and on the elimination of the practices of the authoritarian

503 E. Krylač and S. Kul'cickij, „Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher zur Vaterläandischen Geschichte.", In *Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der Sozialistischen Vergangenheit*, eds I. Keghel and R. Maier, (Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999), 163.

504 S.V. Kul'činskij, „Prohrama rozvytku istoricnych doslidzen', polipsennja vyvcennja i propahandy istoriij URSR na 1991-2000 rr. jak istoriohraficne javysce" (paper presented at the Istoricna nauka na porozi XXI stolitja: pidsumky ta perspektyvy. Materialy vseukraijnskoij konferenciij (m. Charkiv, 15-17 lystopada 1995 r.), Charkiv, 1995), 139.

505 E. Krylač and S. Kul'cickij, „Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher zur Vaterländischen Geschichte.", In *Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der Sozialistischen Vergangenheit*, eds I. Keghel and R. Maier, (Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999), 163; See the reviews on recent republication of M. Hruševskiši' works. E. Baidaus, „Mihail Hruşevskişi istoria Ucrainei-Rusi," *Revista istorică* XX, no. 3-4 (2009), 309-324; E. Baidaus, „Relațiile româno-ucrainene în istoria Ucrainei-Rusiei. Considerente Istoriografice (I) „, *Revista istorică* XXI, no. 1-2 (2010), 167-182; E. Baidaus, „Relațiile Româno-Ucrainene În Istoria Ucrainei-Rusiei. Considerente Istoriografice (II).", *Revista istorică* XXI, no. 3-4 (2010): 331-536.

506 The Law of Ukraine on Education, In: Vidomosi Verkhovnoji Rady, no. 34, 1991, p. 451-452. During last decade several amendments have been made.

507 Derzavna nacionalna programa "Osvita": Ukraina XXI stolitia, zatverdzeno postanovoju Kabinetu Ministriv Ukraijny vid 3 lystopada 1993 roku, Kiïv: Raiduga, 1994; V. Volovič, "Neue Tendenzen im Bildungssystem der Ukraine," *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research* 20, no. 4 (1998), 426-427; J. Dietsch, *Making Sense of Suffering. Holocaust and Holodomor in Ukrainian Culture* (Lund: Media Tryck, 2006), 78.





Soviet regime. Until today, education in Ukraine has been the responsibility of the state, with central state bodies that decide the shape of educational policies. So, the Ukrainian educational system remains highly centralised to this day. The Ministry of Education is the main body in the decision-making process of the curriculum content and textbook production.[508] Regarding the nationalities living in Ukraine, the Law on Citizenship made all residents at the time of its official approval (October 1991) citizens of Ukraine and removed the nationality line from the internal passport. The Law on National Minorities (June 1992), based on the Declaration of the Rights of Nationalities of Ukraine (November 1991), "guarantees to all nations and national groups the right to use their mother tongue in all spheres of public life, including education, administration and the reception and dispersal of information".[509] If the laws on national rights in Ukraine appear very liberal, the reality is different, and we can observe in post-Soviet Ukraine a significant effort by the state to Ukrainianize public life. The new Constitution of Ukraine, approved on the 1st of June 1996, confirmed the status of Ukrainian as the sole state language, but the Constitution guarantees "the free development, use and protection of Russian, and other languages of national minorities of Ukraine" as well.[510]

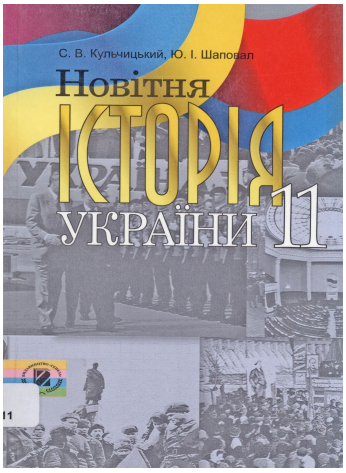
At the end of the 1980s, Ukraine began the process of rewriting and revising the history that had been affected by Soviet ideology. During the 1990s, Ukraine was marked by a movement for sovereignty and the construction of an independent state and nation. History became a powerful political instrument in the hands of politicians and intellectuals, used to underpin the

508 J. Dietsch, open cit., 79, 88.

509 J.-G. Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine. Educational Policy and the Response of the Russian-Speaking Population*, Nederlandische Geographische Studies/ Netherland Geographical Studies. (Utrecht: Universiteit van Amsterdam, 2000), 64-65.

510 Article 10, p. 9, Constitution of Ukraine, 1996. See more details about these issues in ibid, 58-84 and 111-116.

state's legitimacy.[511] After gaining independence, Ukraine's strategic priority became the creation of a national historical image. Because Ukraine had never been a nation-state before 1991, the "Ukrainian Project" (Ukrainian People's Republic - Ukrainska Narodnaja Respublika/ UNR 1918)[512] was paramount – the creation of a new ideology and national history that would legitimise the Ukrainian statehood. J. Dietsch correctly observed that an independent Ukraine is still deeply affected by its past. Kievan Russia, in the present interpretation of the Ukrainian historians, represents the first attempt at Ukrainian state-building.[513] So, the nation-building in Ukraine is part of the official educational policies at all levels.[514]



Re-discovering and re-interpreting Ukrainian history

Since 1991, when Ukraine became an independent country, the process of writing and rewriting history has gained more ground; this process directly affects school history curricula and textbooks. One of the first Ukrainian handbooks for teachers and pupils on Ukrainian history was O. Subtel'ny's work translated and published in 1991 in Ukrainian.[515] F.H. Turčenko published another handbook.[516] These two works also involved

511 J. Dietsch, *Making Sense,* in FN 7, 8-9, 49-50.

512 Ibidem, 50-51.

513 See: I. Giric, "Ci supereciť nacional'nij mif istoricbij pradi?," in *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, eds M. Telus and Ju. Šapoval (Kyïv: Geneza, 2000), 47-54; J. Gricak, "Jak vikladati istoriju Uraijni pislja 1991 roku?," in *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, eds M. Telus and Ju. Šapoval (Kyïv: Geneza, 2000), 63-75; V. Ijlge, "Nacional'na istorija na prikladi zobražennja dobi Kyïjvs'koï Rusi v ukraïns'kich Pidručnikach z istoriï," in *Ukraijns'ka istorična didaktika: miznarodnij dialog (fachivci rižnich kraijn pro sučasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, ed. M. Telus and Ju. Šapoval (Kyïv: Geneza, 2000), 76-108; M. Karmazina, "Ideij ukraijns'koij derzavnisi kincja XIX - pocatku XX st. ta ijch vidobrazennja v skil'nich pidrucnikach," in *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, ed. M. Telus and Ju. Šapoval (Kyïv: Geneza, 2000), 109-114; P. Gil'kes, "Politika j praktika v ukraijns'kij osviti: miz radjans'kim spadkom ta "ukraijnizacieju"," in *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, ed. M. Telus and Ju. Šapoval (Kyïv: Geneza, 2000), 134-144; j. Dietsch, *Making Sense* in FN ,7, 9, 53-54.

514 See for more details about relationship between education and nation-building in the following work: j.-g. Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine. In FN 9*

515 O. Subtel'nyj, *Ukraijna: Istorija* (Kyïv 1991).

516 F. Turčenko, *Novitnja Istorija Ukraiïny. 1917-1945, castyna 1* (Kiïv: Heneza, 1994).



the Ukrainian Diaspora in rediscovering the national Ukrainian history. In 1991, one of the first experimental textbooks for high school classes was published.[517] This was the first Ukrainian textbook in which the authors treated national history exclusively; it was used in schools since the 1991-1992 school year. The history of Russia became part of World history. The book was published in both Ukrainian and Russian languages in 760.000 copies.[518] In 1993-1994, another experimental textbook for high school classes in Ukrainian and Russian languages was published based on the concept of history teaching elaborated by the Institute of History of the Academy of Sciences of Ukraine.[519] The book was published in 500.000 copies for Ukrainian schools. Later, it was translated for minority groups in Russian (1994/1995, 300.00 copies), Hungarian, and Romanian.[520] In 1994-1995, the Heneza Publishing House published another textbook as an alternative textbook for high school classes.[521] The books were prepared according to the new school plan of the History of Ukraine and contained more maps, pictures, sources, etc. than the previous textbooks. These textbooks were published in about one million copies. The first generation of Ukrainian history textbooks differs from their Soviet counterparts; they focus primarily on the history of Ukraine as a state, power, and political movement, which are linked to nation-building. The relationship between "natives" and "foreigners" is treated through terms of "occupation", "oppression", "exploitation", "struggle", etc.[522] The new

517 M.V. Koval' et al., *Istorija Ukraïïny* (Kiïv: Osvita, 1991).

518 E. Krylač and S. Kul'cickij, „Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher zur Vaterläandischen Geschichte.", In *Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der Sozialistischen Vergangenheit*, eds I. Keghel and R. Maier, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999, 164.

519 S. Kul'čyckyj, Ju.A. Kurnosov, and M.V. Koval', *Istorija Ukraïïny. Probnyj pidručnyk dlja 10-11 klasiv sredn'oij školy. Častyna 2* (Kiïv: Osvita, 1993).

520 E. Krylač, S. Kul'čickij, „Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher zur Vaterläandischen Geschichte.", In *Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der Sozialistischen Vergangenheit*, eds I. Keghel and R. Maier, (Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999), 164.

521 F. Turčenko, *Novitnja istorija Ukrainy. 1917-1945, castyna 1,* (Kiïv: Heneza, 1994). (1995 it was published in Russian too); F.G. Turčenko, P.P. Pančenko, and S.M. Tymchenko, *Novitniia istorija Ukraïïny. Častyna druha 1945-1995 roki. Pidručnyk dlija 11 klasy serednoi školy* (Kiïv: Heneza, 1995).

522 I. Hyrych and P. Verbytska, "Historical education in Ukraine: The Evolution from Ethnocentrism to the Concept of Multiculturalism in the Textbooks.", *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova* 9 (2010): 362-363.

textbooks did not meet the expectations and were criticised by some political leaders.[523] The official program for history teaching in Ukrainian schools, approved by the Ministry of Education in 1996, stated that lesson no. 42 in the 10th Grade was designed to cover "occupation regime and the establishment of the anti-Nazi movement in Ukraine", which was to be a "basic concept" that all pupils should be familiar.[524] According to the school curriculum, history is one of the important school topics in the Ukrainian education, and one of the course's objectives is to "educate pupils in a patriotic spirit so that they cultivate a love for their nation.[525] The history curriculum from 1998 includes aspects of educational and social development based on principles of humanism and democracy, "tolerance, unprejudiced perceptions and a positive attitude toward other nationalities".[526] This structure of history teaching was also in place during Soviet times, where one course was on USSR history (Istorija SSSR), another on World History, and the third on History of the Ukrainian SSR (Istorija Ukrainskoj SSR).





The history curriculum is divided equally into two compulsory courses - History of Ukraine (Istorija Ukraïni) and World History (Vsesvitnia istorija), and one optional course dealing with regional or local history (Istorija ridnogo kraju).[527] Each teacher can decide how much time to allocate to a topic and add topics relevant to their region. For example, in Odessa, pupils study Bulgarian history, in Crimea, the history of the Tatars, etc.[528]

523 See newspaper of the Socialist Party of Ukraine: E. Krasnikov, "Novejsaja istorija" Ili novejsij obman," *Tovarišč* 38-39(1995); A. Samarin, "Čto vdalbivajut v golovu nasim detjam," *Tovarišč* 47 (1995), 47.

524 Programy dlia sredni zahalnoosvitnoi shkoly. Istoriia Ukrainy 5-11 klasy, Vsesvitnia istoriia 6-11 klasy, (Kiev: Perun, 1996), 56-58; Dietsch, *Making Sense,* in FN 7, 164.

525 Programi dlja seredn'oij zagal'noosvitn'oij školi. Istorija Ukraiïni, 5-11 klasi, (Kiïv: Perun, 1996), 9. J.G. Janmaat, "History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian Textbooks," *History of Education* 35, no. 3 (2006), 361.

526 Programy dlja zachanoosvinikh navčalnych zakladiv: Istorija Ukraïni, Vsevitnia istorija (nova redakciia) 5-11 klasy, Kiïv, Ministerstvo osvity Ukraïni, 1998, 3-4.

527 J. Dietsch, *Making Sense, in* FN 7 , 150.

528 S. Bennett, "Seminar on "History Curricula for Secondary Schools in the Black Sea



The textbooks from the regions of Poltava, Zaporoz'e, and Kamianets-Podilskyi focus either on their own history from prehistoric times or on 20th-century events.[529] The 1998 program focuses more on political history than on social, cultural, and life issues.[530]

The history of the 20th Century was and remains today a debated topic in all European countries. In Ukraine, for example, some seminars and training sessions were organised for teachers on this issue as well. In June 1997, a seminar took place in Lviv on "The initial ad in-service training of history teachers in European countries on democratic transition", and later in October 1997, it was followed by another seminar in Černivci on "Central and Eastern Europe as a historical region: the problem of integration in 20th-century world history". The following year, in 1998, the Council of Europe and the Ukrainian authorities organized other seminar in Yalta on "The reform of 20th Century world history curricula in secondary schools with special reference to controversial and sensitive subjects and the role of famous historical persons".[531]

The debates over the content of the new history textbooks also involved the Ukrainian Parliament.[532] In May 1997, V. Kuy'ev and E. Krasnjakov, members of Parliament, wrote a letter to the president of the Ukrainian

Countries": Constanța, Romania, 6-8 May 1999; Report by S. Bennett. Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (Adacs), Decs/Edu/Hist (99) 59.", 25.

529 O.A. Bilous'ko and O.B. Suprunenko, *Davnja istorija Poltavščini. XX tisjacolittja do n.e. - V stilittja. Pidručnik dlja 6 klasu* (Poltava: Orijana, 2004); I.V. Ribak, *Istorija ridnogo kraju vid najdavnisich casiv do novitn'oij dobi. Navnačal'nij posibnik dlja učniv 7-8-9 klasiv* (Kam'janec'-Podil'skij: Abetka-NOVA, 2004); I.V. Ribak, *Istorija ridnogo kraju, novitn'oij dobi. navnačal'nij posibnik dlja učniv 10-11 klasiv* (Kam'janec'-Podil'skij: Abetka-NOVA, 2004); O.M. Ignatusa, V.G. Tkačenko, and G.F. Turčenko, *Istorija ridnogo kraju (Zaporiz'ka oblast'): 1914-1939 rr., pidručnik dlja 10 klasu serednoij zagal'noosvitn'oij školi* (Zaporizzja: Prem'er, 2003).

530 A. Davletov, "Nacional-socializm v sovremennych ukrainskich i nemeckich ucebnikach po istorii: kakoe mesto v nich otvedeno pokazu povsednevnoj zizni?.", In *Gistoryja stodzennasci i pravy calaveka*, eds P. Sadoycki and M. Telus, (Minsk: Technalogija, 2000), 167.

531 E. Pometun, "Seminar on "the Reform of 20th Century History Curricula in Secondary Schools with Special Reference to Controversial and Sensitive Subjects and the Role of Famous Historical Persons : Yalta, Ukraine, 12-14 May 1998; Report / by E. Pometun. [Council of Europe; the Secretary General's New Initiative], Decs/Edu/Hist (98) 58".

532 See the intervention of S. Dovgan from September 1996. In: Kievskie vedomosi, 6.9.1996.

Parliament, A. Moroz, in which they criticised the misleading interpretation of historical facts in the new textbooks. In this situation, the Ministry of Education had to prepare scientific expertise on the content of the textbook written by F.G. Turčenko et al. The Institute of History of Ukraine established a commission with S. Kul'cockij, V. Verstjuk, V. Danilenko and M. Koval'. At the end, the members of the commission declared that the members of Parliament were right in one statement from their letter, "the historical facts should be treated in the textbooks without emotions. The authors of the textbook showed that the old Soviet-Stalinist scheme of history is false and offered a new interpretation of the history of the 20th Century. Parliamentarians did not find any concrete mistakes in the textbook, and their initiative was likely linked to the nostalgia of people who were born and educated in Soviet times.



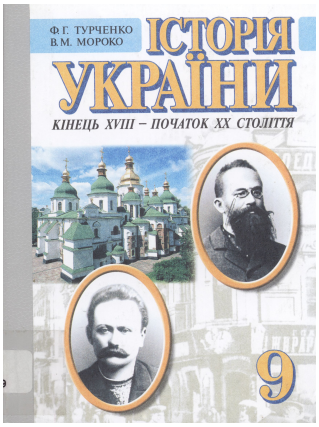


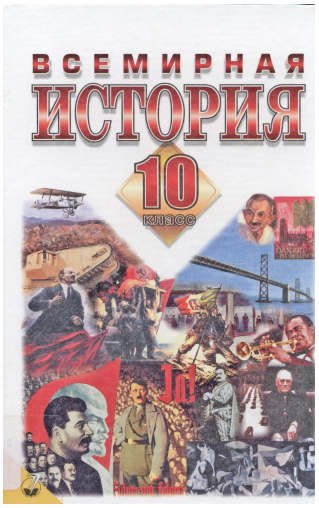
The public debates around 20th-century history were provoked in 2005 by the initiative of the Communist members of Parliament regarding the role of the USSR in WWII. In response to this initiative, a group of well-known historians issued an open letter to the President of Ukraine and the Parliament, largely criticising the Communist campaign.[533] Discussions about history teaching in Ukraine have continued since the publication of the new Concept of History of Ukraine and World History teaching in 2009, between teachers and politicians, including members of the Ukrainian Parliament.[534]

In the actual Ukrainian curriculum, history is a compulsory subject on the list of final exams for the 11th Grade. History is taught as an ordinary course on the History of Ukraine from ancient times to the present day, with one period per week since the 5th Grade. According to the school program

533 J.G. Janmaat, "The Ethnic ´Other´ in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians," in *Istorična osvita v polikul´turnomu suspil´stvi: vikliki ta perspektivi dlja Ukraïni. Materiali mižnarodnogo kruglogo stolu, Kiïv, 14 lipnja 2010 r.,* ed. G.V. Kas'janov (Kiïv: Institut istoriï Ukraïni NAN Ukraïni, 2011), 89.

534 Koncepcija ta programi vikladannja istoriï Ukraïni v školi (proekti): Materialy IV ta V Rabočoï naradi z monitoringu škil´nich pidručnikiv istoriï Ukraïni "Koncepcija istoričnoï isviti"/ Uporjadkuvannja ta redakcija N. Jakoveno, L. Vedmid´, Sistematozacija perebigu diskusij nad programami L. Vidmid´, (Kiïv: VD Stilos 2009).





this course should "prepare pupils for successful appropriation of historical knowledge in later classes, form in children the beginnings of an imagination of the most important pages of the history of the Ukrainian people, raise enthusiasm for Ukraine's past and a desire to learn more about it, and implant in schoolchildren a love of history as a science of past humanity".[535] During 6th Grade, pupils learn world history from ancient times to the fall of the western part of the Roman Empire. Since the 7th Grade, the students have been studying two parallel courses in Ukrainian and World history until the 11th Grade.

Ju. N. Temirov, N. Temorvskaja, and I. Todorov, scholars from Doneck State University, tried for the first time in 1998 to prepare an integrated course of history in Ukraine for the 10th Grade (1914-1945), without significant impact or support from their colleagues and the school audience.[536] In the same year, the participants in the seminar on teaching the history of the 20th century also discussed the idea of an integrated course in world and national history, but the Ukrainian authorities and historians did not support it.[537]

J. Dietsch observes that the structure of history teaching, curricular content, and textbooks echoes Soviet ones, and that "the Ukrainian Orange Revolution (2004) was linked not just with the political situation in the country but also with trends of what and how the Ukrainian nation should be."[538] The curriculum contains the topics that have to be taught; consequently, in classes and lessons around the country. Also, like in the Soviet era, the school curricula stipulate what

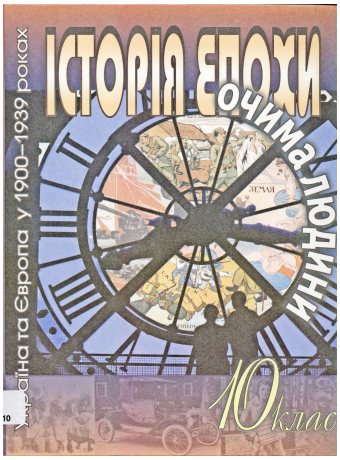
535 Programy dlja zahanoosvinikh navchalnykh zakladiv: Istoria Ukrainy, Vsevitnia Istoria (nova redaktsiia) 5-11 klasy, Kiev, Ministerstvo osvity Ukrainy, 1998, 5.

536 A.P. Davletov, "Nacional-socializm v sovremennych ukrainskich i nemeckich ucebnikach po istorii: kakoe mesto v nich otvedeno pokazu povsednevnoj zizni?.", In *Gistoryja stodzennasci i pravy calaveka*, edited by Petra Sadoycki and Magda Telus, (Minsk: Technalogija, 2000), 169.

537 E. Pometun, "Seminar on "the Reform of 20th Century History Curricula in Secondary Schools with Special Reference to Controversial and Sensitive Subjects and the Role of Famous Historical Persons : Yalta, Ukraine, 12-14 May 1998; Report / by E. Pometun. [Council of Europe; the Secretary General's New Initiative], Decs/Edu/Hist (98) 58.", 17.

538 J. Dietsch, *Making Sense,* in FN 7, 64.

is to be included in textbooks, in which chapters, etc. Hence, the content of history courses in Ukraine might have changed over the last decade, but their structure has remained close to Soviet antecedents. History teachers were recommended to stress national pride and patriotism, the struggle of the Ukrainian people against foreign invaders, the establishment of the Ukrainian nation, etc.[539] But one of the most difficult periods remained the History of the 20th Century.[540]



For each course of history, there is one set of textbooks approved by the Ministry of Education, the leading institution responsible for curriculum content, textbook approval, and textbook production, etc. The Ministry of Education, the National Academy of Science of Ukraine, and the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, along with publishers, run annual competitions for new textbooks.[541] Every year, the Ministry of Education approves and publishes a list of textbooks recommended for use in each class. Before including them in this list, the textbooks should undergo review, testing, revision, and be recommended for use. In reviewing history textbooks, scholars and experts from various educational and research institutions are included.

In 2010, the Ministry of Education, D. Tabačnik, declared that the new concept of history teaching in Ukraine should be friendlier toward Russia. In this context, J. Boldyrev, a member of Parliament, mentioned that for two decades, the history education concept focused on the idea that for 300 years, Ukrainians were under Russian domination, and that they now understood this was not true. So, the new concept will state that the Ukrainians, together with the Russians, built the Empire and later the USSR. But, A. German from the Ukrainian President's Office was against the Ministry of Education initiative and considers that Ukrainian history does not have to be influenced by Soviet ideology.[542] As we can see, the political debate around history education in Ukraine remains very relevant.

539 Ibidem, 150-151.
540 Ibidemd, 152.
541 Ibidem, 89.
542 I.S. Šiškin, "Fal´sifikacija istorii Velikoj otečestvennoj vojny v učebnikach i process nacional´no-gosudarstvennogo stroitel´stva na postsovetskom prostranstve," in *Vtoraja Mirovaja i Velikaja Otečestvennaja Vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: Problemy, Podchody, Interpretacii (Moskva, 8-9 Aprelja 2010 G.): Materialy Meždunarodnoj Koferencii*, ed. T.S. Guzenkova and V.N. Filjanova (Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010), 194-195; A. German, "Vsled Za Tojnbi," *Zerkalo nedeli* 13, no. 793 (2010).

Table 3: Structure of history teaching in Ukraine[543]

No.	Educational level	Grades	Discipline	Content	Hours/ week
1.	Primary	3 (4)	History	general course	
2.	Secondary	5	Introduction to the history of Ukraine	Medieval, 19th – 20th Century	
		6	World History	Antiquity	
		7	World History	Medieval period	
			History of Ukraine	Medieval period	
		8	World History	First half of 16th - end of 18th Century	
			History of Ukraine	From the Lublinck Union to the middle of the 18th Century	
		9	World History	Second half of the 18th - beginning of the 20th Century	
			History of Ukraine	19th - beginning of 20th Century	
3.	High school	10	World History	First half of the 20th Century	
			History of Ukraine	1914-1939	
		11	World History	since 1939	
			History of Ukraine	since 1939	

Conclusions

History as a school discipline remains a part of the centralised system[544]. All curricula and textbooks have to be approved and recommended by the Ministry of Education. Although we can see many changes in the Ukrainian history teaching process and textbooks from the 1990s, comparatively with those from the 2000s, "from somewhat stronger ethno-nationalism bias to somewhat less ethno-centric bias".[545] A general characteristic of Ukrainian

543 The Table is done according Programi seredn´oï zagal´noosvit´oï školi z ukraïs´koju movoju navnačannja. Istorija Ukraïni, 5-11 klasi. Vsesvitnja istorija, 6-11 klasi, 1998; Programi dlja škil z pogliblenim vivčennjam istoriï. Istorija Ukraïni, 1996; „Perelik Program, pidručnikiv ta navčal´nich posibnikiv, rekomendovanich Ministerstrvom osviti i nauki Ukraïni dlja vikoristannja v zagal´noosvitnich navčal´nich zakladach z ukraïns´koju movoju navčannja u 200/01 navčal´nomu roci". In: Istorija v školach Ukraïni 3/2000, 4-6.

544 See the chapter „The implementation of central policy", Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine, in FN 9*.

545 G.V. Kas'janov, *Istorična osvita v polikul´turnomu suspil´stvi: vikliki ta perspektivi dlja*

history textbooks is the lack of mention of ethnic minorities and of interest in Ukrainian textbooks for neighbouring countries. For example, Romania and Moldova are presented occasionally and often in terms of military conflicts. No references are made about society, culture, religion, or everyday life in the region. Nothing is mentioned about Romanian communities in Ukraine and also about Ukrainian ethnicity on the territories of contemporary Moldova and Romania. More than 100 ethnic groups live in Ukraine, but history textbooks focus more on the idea of one country, one nation, and one history. I. Hyrych and P. Verbytska pointed very well the needs of Ukrainian textbooks "We shouldn't present Ukrainian history as the history of the Ukrainian ethnicity. Based on the postulate on the political nation and on the thesis on the adoption of "foreign" culture's achievements on the Ukrainian territory as "native", we need a tolerant story about the fate of the Polish, Russian, Jewish and other national minorities in Ukraine.".[546]

Natalia Yakovenko also pointed out the situation of "the Other's image" in Ukrainian textbooks, which depend on Soviet historiography.[547] Maryan Mudryi considers Ukrainian history to be built on Soviet patterns.[548] In this context, J.G. Janmaat consider "the fact that Ukraine had never had a period of sustained independence "cruelly" interrupted by Russian/Soviet "occupation" meant that no justification could be found for an exclusionary policy (i.e. there was no "historical injustice" to be resolved). This makes the choice for an inclusive approach understandable.[549]

The survey of school leavers conducted by the Association 'Nova Doba' in partnership with the Fund of Democratic Initiatives 2008/2009 shows an interesting result "In students' opinion, the uniting factors of Ukraine as a single nation are the wish to build a better life in the country – 50%, equal

---

Ukraïni. Materiali mižnarodnogo kruglogo stolu, Kiïv, 14 Lipnja 2010 r, (Kiïv: Institut istoriï Ukraïni NAN Ukraïni, 2011), 27.

546 I. Hyrych P. Verbytska. "Historical Education in Ukraine: The Evolution from Ethnocentrism to the Concept of Multiculturalism in the Textbooks." In *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova* 9 (2010), 366.

547 N. Yakovenko, "The Image of Self – the Image of the Other in School History Textbooks." In *School History through the Eyes of Scholars-Historians (the Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine*, ed. N. Yakovenko, (Kyiv: Olena Teliha Publishing House, 2008), 117. http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224511000 (last check 22.10.2015).

548 M. Mudryi, "The Topic of 'Colonial Status' of Ukraine in History Textbooks." In *School History through the Eyes of Scholars-Historians (the Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine*, ed. N. Yakovenko, (Kyiv: Olena Teliha Publishing House, 2008), 87. http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224505574 (22.10.2015).

549 J. Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine.* In: FN 9, 84.

rights of the citizens of Ukraine, common state language, patriotic feelings of the citizens, common history – 25,3%, only 20.6% of students feel belonging to Ukrainian citizenship, which testifies to low formation of their understanding of the political nation. Many students advocate for a strong power in Ukraine.[550] At the same time, most of the pupils of the same age consider that "Their goal is to build a better future together".[551]

The Ukrainian Institute of National Memory, founded in 2008, established a monitoring commission for the Ukrainian history textbook to analyse how critical thinking is developed in actual history curricula and textbooks. The results of this work stress "a paradoxical disparity between the challenges of today and school textbooks.[552] P. Verbytska characterises this situation:

"The existing majority of history textbooks stresses the ethnocentric vision of history, leaving aside the principles of multiethnicity, multiculturalness and multireligiousness – the priorities of modern school didactics in open societies; reflects Ukrainian society's unity as an ethnic, linguistic and religious entity; identifies a monocultural community with socially lower suppressed strata. These textbooks convey a pessimistic view of Ukraine, emphasising its colonial status and inferiority complex. The Ukrainian society is represented in them with suppressed lower strata; the motivations of various social groups are not taken into account. As a result, the commission concluded that modern history textbooks do not correspond either to the modern state of historical science nor to the needs of society or the state standards. The modern textbooks do not present a variant of the collective identity that would satisfy the needs of the integration and consolidation of Ukrainian society and correspond to the modern challenges. Thus, a paradoxical gap in time between the modern challenges and school textbooks needs to be addressed."[553]

The history textbooks stress an ethnocentric vision of history and are dominated by political and military history.[554] but the biggest problem is

550 P. Verbytska, *Civic Upbringing of Student Youth. Modern Aspects of Development* (Kyiv: Geneza, 2009), 227.

551 I. Hyrych and P. Verbytska, "Historical Education in Ukraine: The Evolution from Ethnocentrism to the Concept of Multiculturalism in the Textbooks.", In *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova* 9 (2010), 359.

552 N. Yakovenko, "The Image of Self – the Image of the Other in School History Textbooks." In *School History through the Eyes of Scholars-Historians (the Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine*, ed. N. Yakovenko, (Kyiv: Olena Teliha Publishing House, 2008), 64-81.

553 P. Verbytska, *History teaching in Ukraine*, Msc.

554 I. Hyrych and P. Verbytska, "Historical Education in Ukraine: The Evolution from

described as follows: "History textbooks give a mythologised version of the Ukrainian nation's origin and mix up the notions of ethnicity and nation, representing the existence of the nation as a linear, teleological, continuous and uninterrupted process from the pre-historical epoch"[555]

During the last few years, the Ukrainian authorities have also considered other principles and perspectives in education. For example, to develop historical thinking and further the education of Ukrainian patriots and European citizens, history should also teach pupils that they are citizens of their country, Europe, and the whole world.[556]

In the work of I. Katchanovski from 2005, was made a comparative analysis of Tatars and Gagauz, two Turkish minorities from Ukraine and Moldova, which have many historic similarities and differences:

"The education system in the Soviet Union prompted convergence of political cultures of different ethnic groups. However, among the Crimean Tatars, this mechanism of socialisation reinforced their differences from Russians, Ukrainians, and Gagauz. Soviet historical textbooks and literary texts emphasised military conflicts between Crimean Tatars and Ukrainian and Russian Cossacks, slave raids by Crimean Tatars and military help provided by the Russian government to the Gagauz, Bulgarian and other Orthodox Christian people of the Ottoman Empire. The history of World War II in Soviet textbooks presented Crimean Tatars as Nazi collaborators and ignored the ethnic cleansing of Crimean Tatars by the Soviet government. Soviet mass media and popular culture promoted similar historical images of Crimean Tatars and Gagauz". [557]

Under President V. Yanukovych, the policy of historical memory turned to the rudimentary Soviet discourse. Since 2010, the education system has returned to the 11th-grade system from the 12th-grade system, which has affected curricula and textbooks. According to the high school curriculum (2010), history is taught 1 period per week. The history textbooks for 11th Grade became shorter and shifted to the "classical Soviet historiography

Ethnocentrism to the Concept of Multiculturalism in the Textbooks.", In *Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova* 9 (2010), 359.

555 *Statements from the Summary protocol of the meeting on monitoring the school textbooks in history of Ukraine.* [The Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine. Compiled and edited by Natalia Yakovenko]. http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224512202 (23.10.2015).

556 Orientovne kalendarno-tematichne planuvannia dlja zahalnoosvikh zakladiv. Istorija Ukrainy, vsevitnja istoriia 5-11 klasy, Lviv: Lvivskyi oblastnyi naykovo-metodychnyi instytut osvity, 1999, p. 3; J. Dietsch, *Making Sense,* in FN 7, 151.

557 I. Katchanovski, "Small Nations but Great Differences: Political Orientations and Cultures of the Crimean Tatars and the Gagauz ", *Europe-Asia Studies* 57, no. 6 (2005).

scheme", for example, the chapter called "Ukraine during World War II" in the new textbook is entitled "Great Patriotic War". P. Verbytska characterised the situation of history teaching in Ukraine as "Our textbooks, especially in the history of Ukraine, still contain elements of xenophobia, cultural and ethnic intolerance, and gender chauvinism."[558]

Since 2011, new approaches to teaching history have been introduced in accordance with the Basic and Secondary Education Standards, which emphasise reinforcing the role of history as the main identity-forming subject, teaching students dignity, human rights, and democracy, and developing their positive attitude towards common European values.[559] In this situation, if there is no consensus in Ukrainian society regarding a common historical past, the history curricula and textbooks should be rewritten by Ukrainian scholars according to actual democratic requirements and needs, and should pay more attention to other minorities living in Ukraine and to neighbours. *Together in One Land. Multicultural History of Ukraine* – a new textbook of the All-Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies "Nova Doba" is a good example in reaching such a goal.[560]

558 *The Conflict of Historical Memory as Reflected in History Teaching*, Country report: case of Ukraine, prepared by Polina Verbytska, msc.

559 The Decree of the Cabinet of Ministry of Ukraine on approval of the State standard of basic and full general secondary education. November 23, 2011. № 1392 Kyiv. Available from: http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1053.24.0 (23.10.2015).

560 Komarov et al, *Istorija Epochi. Očima Ljudini, Ukraïna ta Evropa U 1900-1939 Rokach, Navčal´Nij Posibnik z Istorii Ukraïni ta Vsesvitn´Oï Istorii, Rekomendovano Ministerstvom Osviti i Nauki Ukraïni*.

THE GREAT WAR IN THE HISTORY TEXTBOOKS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA[561]

Abstract

The textbook is a product of educational policies approved and recommended by the Ministry of Education in most countries. In most cases, the contents of textbooks reflect the curriculum's recommendations. Therefore, in their analysis, textbooks must be addressed in the context of curricular provisions. At the same time, it is essential to keep in mind the procedures for their development, selection, and promotion in educational settings.

The History textbooks, besides being didactic tools, are also sources of research that help us understand how certain events, phenomena, and historical personalities were dealt with as the textbooks were developed and used. The wars have been and remain primarily dealt with in school textbooks despite the recommendations of the Council of Europe and UNESCO to humanise historical education and to avoid hate speech. Political regimes constantly speculate on military events, building and promoting "heroes", "fighting with enemies", etc. In this context, both the First and the Second World Wars occupy a large part of the contemporary History textbooks, all the more so since they have a direct connection with the defence and construction of the Romanian state. Thus, in my paper, I examine the situation of History education in the Republic of Moldova over the last three decades, using the reflection of World War I in high school History books (12th grade) as a case study. The paper is based on both quantitative and qualitative analyses of the content of the topics that address the aspects of this war. Finally, some conclusions are drawn about the current state of how World War I is discussed in schools and the necessity for changes to the war paradigm in History education.

Keywords: Great War, History textbooks, the Republic of Moldova

Introduction

The textbook is more than a didactic tool; it represents a primary medium. John Issitt observed that, today, the word 'textbook' often elicits negative associations,[562] Because, during the nineteenth and the twentieth centuries, school textbooks became 'the ideal field for the construction and reproduction of images of the national 'us' and the national 'other', the latter usually selected from among the neighbouring peoples'.[563] Hence,

561 S. Musteață, „The Great War in the History Textbooks of the Republic of Moldova", Ioan Bolovan and Oana Mihaela Tămaș (eds), *World War I and the Birth of a New World Order: The End of an Era.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020, 227-238, ISBN 978-1-5275-4679-0.

562 John Issitt, 'Reflections on the Study of Textbooks', *History of Education* 33, no. 6 (2004): 683.

563 Panos D. Xochellis and Fotini L. Toloudi ed., *The Image of the 'Other' Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference, Thessaloniki, 16-18 October 1998* (Athens: Tipothito George Dardanos, 2001), 44.

UNESCO and the Council of Europe have urged nations worldwide over the past decades to encourage cooperation in textbook development, with an eye to contemporary realities, and to ensure a multidimensional and transparent approach to one's cultural past, grounded in scholarly research. The international initiative to revise textbooks has become a new academic subject – namely, 'textbook research' or 'analysis'.[564] The most active institution in this field is the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Braunschweig, Germany. The primary purpose of its projects is to identify a textbook's strengths and weaknesses, and to eliminate 'negative' features (errors, distortions, prejudices, clichés, etc.).[565] This is why textbook analysis ought to become an integral part of the reform and development of educational systems.

History education in the Republic of Moldova

Following the collapse of the USSR, history education in Moldova has been characterised by permanent public debates, including street protests focused on History teaching (1995, 2002, 2006).[566] The national movement (1989–91) culminated in the declaration of independence of the Republic of Moldova, the transition to the Latin alphabet, and the replacement of *History of the USSR* and *History of the MSSR* courses with *World History* and *History of the Romanians*.

Education in Moldova is now divided into two parts: the national education system, according to the Republic of Moldova's legal framework, and the one organised in Transnistria under the separatist regime's rules.[567] The educational system in the republic is based on three main stages: elementary

564 Philip G. Altbach, 'Textbooks: The International Dimension', in *The Politics of the Textbook*, ed. M. Apple and L.K. Christian-Smith (London: Routledge, 1991); B. Schmidt, *Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben, Probleme, Beispiele* (Münster: GRIN Verlag, 2008).

565 K. Peter Fritzsche, 'Prejudice and Underlying Assumptions', in *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analysis, Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990,* ed. H. Bourdillon (Strasbourg: Council of Europe, 1992), 52–59.

566 See the detailed analysis of the debates around History teaching in the Republic of Moldova in: S. Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova* [History Education Between Political and Identity Discourse in the Republic of Moldova] (Chișinău: Editura Pontos, 2010).

567 See more details about History teaching in the separatist region in S. Musteață, 'Predarea istoriei în școlile din regiunea separatistă nistreană' [History Teaching in Schools from Transnistrian Separatist Region], in *Probleme actuale de istorie națională. Studii în onoarea profesorului Pavel Parasca* [Actual Problems of National History. Studies in Honour Professor Pavel Parasca], ed. A. Galben and Gh. Postică (Chișinău: ULIM, 2009), 335–345.

school (the 1st-the 4th grades, the 6th/the 7th grades six-nine through ten/eleven years of age), secondary school/gymnasium (the 5th-the 9th grades, twelve to fifteen years of age) and high school/lyceum (the 10th-the 12th grades, sixteen or seventeen through nineteen to twenty years of age). The first two stages, up to the ninth grade, are compulsory.[568]

During the 1990s, the school curriculum was established with the support of the World Bank. The History curriculum was an integral part of this process, and it was developed by a team of researchers, university professors, and school teachers. After lengthy discussions, including street protests in 1995, the History teaching in Moldova at that time was taught within two disciplines: National History (*History of the Romanians*) and World History (*World History*). The Ministry of Education approved the History curriculum from 1999 to 2000. With the support of the World Bank, textbooks were published for all disciplines for primary and secondary schools.

Following the February 2001 general elections, the Communist Party came to power, reigniting the debate on History education between historians and the government and bringing this issue again into public view. The communist government has been trying hard to change the name and content of the *History of the Romanians* course into a *History of Moldova course*, which provoked new street demonstrations (January to February 2002). After a long process of discussions and seminars (in 2002 and 2003), organised by the Ministry of Education in cooperation with the Council of Europe, the idea of an *Integrated History* course, which would include a balanced representation of national and world history in a single discipline, reappeared. Civil society, in general, and the academic community, in particular, have opposed political involvement in history education. In 2005, the Ministry of Education excluded final exams in the subjects of *History of the Romanians* and *World History* from the list of exams for Moldovan high schools. The Ministry proposed that high schools conduct an exam in Geography instead, and that other schools offer an exam in History as an option. These changes, once again, led to public outcry. In 2006, the Ministry of Education approved the decision to introduce the *Integrated History* course and textbooks into pre-university education, starting that September. Hence, following 1 September 2006, the Ministry of Education introduced new curricula for History education in all secondary

[568] Natalia Odobescu, 'Moldova', in *The Education Systems of Europe*, ed. W. Hörner, et al. (Dordrecht: Springer, 2007), 520–540; R. Hannesschländer, 'Republik Moldau (Moldawien)', in *Die Bildungssysteme Europas*, *Grundlagen der Schulpädagogik,* ed. H. Döbert et al. (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengerhren GmbH, 2010), 476–486.

schools, with one course entitled *History*,[569] excluding the two previously taught courses on *History of the Romanians* and *World History* from the curricula. Also, the Ministry of Education distributed new History textbooks in all schools and demanded that schools stop using other textbooks. This situation again generated opposition from teachers, professional organisations and NGOs. And opponents pointed out multiple mistakes in the content of the new books.

As a result of the double general elections in 2009, the new democratic parties (Alliance for European Integration) came to power with a program to integrate the Republic of Moldova into the European Union. This, however, did not end the public debate on History education. In 2010, the Ministry of Education approved a new, modernised curriculum for a single subject called *History*.[570] This decision did not satisfy some historians, who asked the Ministry to reinstate the two history courses taught in Moldovan schools until 2006 – *History of the Romanians* and *World History*. After long debates and a new commission, established in March 2012, the Ministry of Education decided to maintain one course, but with a different title, changed from *History* to the *History of the Romanians and World History,* for two hours per week, compulsory from the fourth grade to graduation (the 12th grade). Pupils in the 4th grade (the last primary school class) are studying a general course in History, which covers various topics from Antiquity to the Contemporary World. Secondary school pupils (5th–9th grades) study all historical periods: the 5th grade – Prehistory and Antiquity; the 6th grade – the Middle Ages; the 7th and 8th grades – the Modern period; the 9th grade – the Contemporary period (the 20th–beginning of the 21st centuries). The High School pupils are studying all periods of history again, but with a problematic approach: the 10th grade – Antiquity and Middle Ages; the 11th grade – Modern period; and the 12th grade – Contemporary period. The textbooks are published by various publishing houses, as a result of the competition held under the authority of the Ministry of Education. Now, the new national curriculum is under public

569 Maia Dobzeu et al., ed., *Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal* [Guide for Implementing Modernised Curriculum in High School] (Chișinău: Știința, 2007); Stefan Ihrig, 'Moldovan Nightmares or "Historiographic Deadlock at Birth" – History, Identity and History Teaching in the Republic of Moldova (1991–2008)', in *'Transition' and the Politics of History Education in Southeast Europe*, ed. Augusta Dimou (Göttingen: V&R unipress, 2009), 357–396, esp. 384.

570 Pavel Cerbușcă and Maia Dobzeu ed., *Istorie. Ghid de implementare a curriculumui modernizat pentru treapta liceală* [History: A Guide for Implementing Modernised Curriculum for High School] (Chișinău: Cartier, 2010); C. Lungu et al., ed., *Istorie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară și gimnazială* [History. A Guide for Implementing Modernised Curriculum for Primary and Secondary Schools] (Chișinău: Lyceum, 2011).

debate and will probably be approved soon, together with the decision that will mark the beginning of preparing new textbooks.

Sources

The research question of this paper is to analyse how World War I is presented in the History textbooks from the Republic of Moldova. The primary sources of this paper are the History textbooks currently in use in the Republic of Moldova. According to the History curriculum, this topic is debated twice: first during secondary school (8th grade / 15 years old) and again during high school (12th grade / 19 years old). As publishing textbooks is a long and challenging process, some textbooks in Moldova are pretty old, even though state regulations require that textbooks for each grade and discipline be updated every five years. That is why, in some cases, textbooks published in 2000 or 2001 are used. In the 8th grade, history is taught according to the curriculum approved in 2010 (with minor changes from 2012), but the textbooks are either from 2001 or reprinted in 2004. That is why the discipline is called *Romanian and World History. Still, teachers* use two separate textbooks: one for History of the Romanians and the other for World History, according to the curriculum approved in 1999.[571] Pupils in the 12th grade are luckier: they are studying textbooks published in 2013, which are based on the most recent curriculum (Fig. 1).[572]



Fig. 1

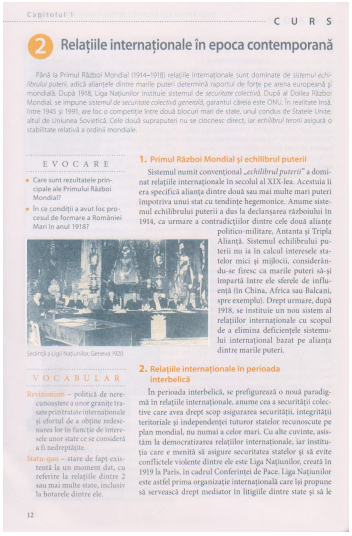
World War I in the 12th-grade History textbook

According to curriculum content suggestions, the textbook has six chapters focused on the most essential topics of 20th-century history, including one chapter addressing the Global problems of the contemporary World.[573]

571 Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei. *Istoria românilor. Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)* [Romanian History. Modern period, second part (1850-1918)]. Chișinău: Editura Prut Inernațional, 2004. Constantin Drachenber, Eugeniu Cetan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă. *Istoria universala*. Epoca moderna, partea a II-a (1850-1918). [World history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chișinău: Editura Prut Inernațional, 2004.

572 Igor Caşu, Igor Șarov, Virgil Pâslariuc, Flavius Solomon, Pavel Cerbuşcă. *Istoria românilor și universal. Manual pentru clasa a XII-a* [Romanian and World History. The 12th grade textbook]. Cșișinău: Cartier educational, 2013.

573 Ibidem, p. 4.



Capitolul I CURS

2 Relațiile internaționale în epoca contemporană

Până la Primul Război Mondial (1914–1918) relațiile internaționale sunt dominate de *sistemul echilibrului puterii*, adică alianțele dintre marile puteri determină raportul de forțe pe arena europeană și mondială. După 1918, Liga Națiunilor instituie sistemul de securitate colectivă. După al Doilea Război Mondial, se impune sistemul de securitate colectivă generală, garantul căreia este ONU. În realitate însă, între 1945 și 1991, are loc o competiție între două blocuri mari de state, unul condus de Statele Unite, altul de Uniunea Sovietică. Cele două supraputeri nu se ciocnesc direct, iar *echilibrul teroriii* asigură o stabilitate relativă a ordinii mondiale.

EVOCARE

- Care sunt rezultatele principale ale Primului Război Mondial?
- În ce condiții a avut loc procesul de formare a României Mari în anul 1918?

1. Primul Război Mondial și echilibrul puterii

Sistemul numit convențional *„echilibrul puterii"* a dominat relațiile internaționale în secolul al XIX-lea. Acestuia îi era specifică alianța dintre două sau mai multe mari puteri împotriva unui stat cu tendințe hegemonice. Anume sistemul echilibrului puterii a dus la declanșarea războiului în 1914, cu urmare a contradicțiilor dintre cele două alianțe politico-militare, Antanta și Tripla Alianță. Sistemul echilibrului puterii nu ia în calcul interesele statelor mici și mijlocii, considerându-se firesc ca marile puteri să-și împartă între ele sferele de influență (în China, Africa sau Balcani, spre exemplu). După urmare, după 1918, se instituie un nou sistem al relațiilor internaționale cu scopul de a elimina deficiențele sistemului internațional bazat pe alianța dintre marile puteri.

Sediul a Ligii Națiunilor, Geneva 1920

2. Relațiile internaționale în perioada interbelică

În perioada interbelică, se prefigurează o nouă paradigmă în relațiile internaționale, anume cea a securității colective care avea drept scop asigurarea securității, integrității teritoriale și independenței tuturor statelor recunoscute pe plan mondial, nu numai a celor mari. Cu alte cuvinte, asistăm la democratizarea relațiilor internaționale, iar instituția care e menită să asigure securitatea statelor și să evite conflictele violente dintre ele este Liga Națiunilor, creată în 1919 la Paris, în cadrul Conferinței de Pace. Liga Națiunilor este astfel prima organizație internațională care își propune să servească drept mediator în litigiile dintre state și să le

VOCABULAR

Revizionism – politică de nerecunoaștere a unor granițe trasate prin tratatele internaționale și efortul de a obține redesenarea lor în funcție de interesele unor state ce se consideră a fi nedreptățite.

Statu-quo – stare de fapt existentă la un moment dat, cu referire la relațiile dintre 2 sau mai multe state, inclusiv la hotarele dintre ele.

12

Fig. 2

World War I is presented in the 1st Chapter, „Political life and international relations during the 20th century, then briefly in the second part „International relations during the 20th century" (one third of the page) and in the third part „, The wars as phenomena of the 20th century" (one page). In both cases, in a very general way, the authors point out facts related to World War I. So, the sub-chapter „International Relations in the Contemporary Age" begins with (Fig. 2):

„Until the First World War (1914-1918), international relations had been dominated by the *system of the balance of power,* at which point alliances of the great powers determined the ratio of forces on the international and world arenas. After 1918, the League of Nations established the collective security system. After the Second World War, *the general collective security system*, guaranteed by the UN, was imposed..." [574]

„The system that was conventionally called *the balance of power* dominated international relations in the 19th century. It was the alliance of two or more great powers against a state with hegemonic tendencies. Namely, the system of the balance of power led to the outbreak of the war in 1914, following the contradictions between the two political-military alliances, the Entente and the Triple Alliance. The system of the balance of power did not take into account the interests of small and medium-sized states, considering it normal for the great powers not to share their spheres of influence (in China, Africa, or the Balkans, for example). As a result, after 1918, a new system of international relations was established to eliminate the weaknesses of the global system based on alliances among the great powers. [575]

As we can see on the same page (Fig. 2), the information from the introduction is repeated in the text, and the main idea is to explain that International Relations during the 19th and 20th centuries were based on various systems. World War I is mentioned as an event which changed the International Relations system from the balance of power to collective security. However, the questions of this sub-chapter addressed to the pupils (*Which are the results of WW I?)* and the other question is about the unification of Romania (*In which conditions did the process of Great Romania happen in 1918?*).

574 Ibidem, p. 12.
575 Ibidem, p. 12.

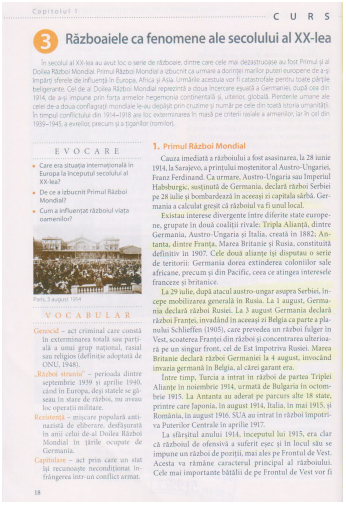
In the 3rd sub-chapter, „The wars as the 20th-century phenomena", one of the four pages is dedicated to WW I (Fig. 3). Most of the content focuses on WW II, including a glossary, some documents, a case study, and an evaluation. The topic starts with a short introduction, which highlights the catastrophic impact of the wars during the 20th century (Fig. 3):

„There was a series of wars in the 20th century, among which WW I and WW II were the most disastrous. The First World War broke out as a result of the desire of the great European Powers to divide their spheres of interest in Europe, Africa, and Asia, and its consequences were catastrophic for all belligerents. World War II was Germany's second failed attempt, after the first in 1914, to achieve its continental and then global hegemony through war.

The human losses of the Second World War have outgrown all the other ones in terms of cruelty and the number throughout the history of humanity. During the 1914-1918 conflict, there was mass extermination of the Armenians on racial grounds and in 1939-1945 of the Jews and the Gypsies".[576]

By comparing the topics and approach presented in the 12th-grade textbook with those in the two 8th-grade History textbooks, we note that they are repeated. Thus, in the Universal History textbook (1850-1918), chapter V is dedicated to international relations at the end of the 19th century – the beginning of the 20th century. My impression is that here the authors approached international relations much more successfully, the objectives of the great powers, the formation of the politico-military blocks, the contradictions between the two blocks on the eve of the First World War, etc.[577]

The 12th-grade history textbook continues with a subtopic dedicated to the two world wars, starting with a WW I synthesis presentation (Fig. 3-4). Although compared to the 8th-grade manual, the WW I is presented a bit better, the text remains very general, though.


Capitolul I CURS

3 Războaiele ca fenomene ale secolului al XX-lea

În secolul al XX-lea au avut loc o serie de războaie, dintre care cele mai dezastruoase au fost Primul și al Doilea Război Mondial. Primul Război Mondial a izbucnit ca urmare a dorinței marilor puteri europene de a-și lărgi sferele de influență în Europa, Africa și Asia. Urmările acestuia vor fi catastrofale pentru toate părțile beligerante. Cel de al Doilea Război Mondial reprezintă a doua încercare eșuată a Germaniei, după cea din 1914, de a-și impune prin forța armelor hegemonia continentală și, ulterior, globală. Pierderile umane ale celei de-a doua conflagrații mondiale le-au depășit prin cruzime și număr pe cele din toată istoria umanității. În timpul conflictului din 1914–1918 are loc exterminarea în masă pe criterii rasiale a armenilor, iar în cel din 1939–1945, a evreilor, precum și a țiganilor (romilor).

EVOCARE

- Care era situația internațională în Europa la începutul secolului al XX-lea?
- De ce a izbucnit Primul Război Mondial?
- Cum a influențat războiul viața oamenilor?

1 August 1914

VOCABULAR

Genocid – act criminal care constă în exterminarea totală sau parțială a unui grup național, rasial sau religios (definiție adoptată de ONU, 1948).

„Război straniu" – perioada dintre septembrie 1939 și aprilie 1940, când în Europa, deși statele se găseau în stare de război, nu aveau loc operații militare.

Rezistență – mișcare populară antinazistă de eliberare, desfășurată în anii celui de-al Doilea Război Mondial în țările ocupate de Germania.

Capitulare – act prin care un stat își recunoaște necondiționat înfrângerea într-un conflict armat.

1. Primul Război Mondial

Cauza imediată a războiului a fost asasinarea, la 28 iunie 1914, la Sarajevo, a prințului moștenitor al Austro-Ungariei, Franz Ferdinand. Ca urmare, Austro-Ungaria sau Imperiul Habsburgic, susținută de Germania, declară război Serbiei pe 28 iulie și bombardează în aceeași zi capitala sârbă. Germania a calculat greșit că războiul va fi unul local.

Existau interese divergente între diferite state europene, grupate în două coaliții rivale: Tripla Alianță, dintre Germania, Austro-Ungaria și Italia, creată în 1882; Antanta, dintre Franța, Marea Britanie și Rusia, constituită definitiv în 1907. Cele două alianțe își disputau o serie de teritorii: Germania dorea extinderea coloniilor sale africane, precum și din Pacific, ceea ce atingea interesele franceze și britanice.

La 29 iulie, după atacul austro-ungar asupra Serbiei, începe mobilizarea generală în Rusia. La 1 august, Germania declară război Rusiei. La 3 august Germania declară război Franței, invadând în aceeași zi Belgia ca parte a planului Schlieffen (1905), care prevedea un război fulger în Vest, scoaterea Franței din război și concentrarea ulterioară pe un singur front, cel de Est împotriva Rusiei. Marea Britanie declară război Germaniei la 4 august, invocând invazia germană în Belgia, al cărei garant era.

Între timp, Turcia a intrat în război de partea Triplei Alianțe în noiembrie 1914, urmată de Bulgaria în octombrie 1915. La Antanta au aderat pe parcurs alte 18 state, printre care Japonia, în august 1914, Italia, în mai 1915, și România, în august 1916. SUA au intrat în război împotriva Puterilor Centrale în aprilie 1917.

La sfârșitul anului 1914, începutul lui 1915, era clar că războiul de ofensivă a suferit eșec și în locul său se impune un război de poziții, mai ales pe Frontul de Vest. Acesta va rămâne caracterul principal al războiului. Cele mai importante bătălii de pe Frontul de Vest vor fi

18

Fig. 3

1. The First World War

„The immediate cause of the war was the assassination, on 28 June 1914, in Sarajevo, of the heir to the throne of Austria-Hungary, Franz Ferdinand. As a result, Austria-Hungary or the

576 Ibidem, p. 18.

577 Constantin Drachenber, Eugeniu Cetan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă. *Istoria universal.* Epoca modern, partea a II-a (1850-1918). [World history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chișinău: Editura Prut Inernațional, 2004, p. 96-99.

Habsburg Empire, supported by Germany, declared war on Serbia on July 28th and bombed the Serbian capital on the same day. Germany mistakenly calculated that the war would be a local one.

There were divergent interests between different European states, grouped into two rival coalitions: the Triple Alliance, between Germany, Austria-Hungary, and Italy, created in 1882; and the Entente, between France, the United Kingdom, and Russia, which was finally established in 1907. The two alliances disputed a series of territories: Germany wanted the expansion of its African and Pacific colonies as well, which touched the French and British interests.

On July 29, after the Austro-Hungarian attack on Serbia, general mobilisation began in Russia. On 1 August, Germany declared war on Russia. On August 3, Germany declared war on France, invading Belgium on the same day as part of the Schlieffen Plan (1905), which provided for a lightning war in the West, the withdrawal of France from the war and the subsequent concentration on a single front, the east against Russia. The United Kingdom declares war on Germany on 4 August, citing the German invasion of Belgium, which it was a guarantor of.

Meanwhile, Turkey entered the war on the side of the Triple Alliance in November 1914, followed by Bulgaria in October 1915. Eighteen other states joined the Entente, including Japan in August 1914, Italy in May 1958, and Romania in August 1916. The US entered the war against the Central Powers in April 1917.

At the end of 1914, early 1915, it was clear that the offensive war failed, and in its place, the war of positions was imposed, especially on the Western Front. This will remain the main character of the war. The most critical battles on the West Front will be those from Verdun (February-December 1916) and from the Somme (July-November 1916). On the Eastern Front, the Russians launched an offensive in June 1916. Initially, Brusilov's offensive, the largest of the war, had the merit of penetrating a few hundred kilometres into the Austro-Hungarian front over a length of 480 km. As a result, Romania enters the war. Eventually, however, in the absence of weapons and supplies, the Russian army is withdrawing. The Central Powers lost about 1.5 million soldiers, and the Entente imposed a maritime blockade. The largest naval battle took place on 31 July 1916 near the Jutland Peninsula in the North Sea. Although the Germans won the battle tactically, the British had a strategic victory.

In February 1917, the failure of the Russian army provoked the abdication of Tsar Nicholas II. The event precipitates the disintegration of

the Russian military. The Bolsheviks launched the "immediate peace" slogan and, with German complicity, took power in Petrograd in October 1917. They signed the Brest-Litovsk armistice with Germany in March 1918. With Russia out of the war, the German army concentrated most of its forces on the Western Front, but the Entente had US support. The strength ratio was now clearly favourable to the Entente. Since July, Germans had been forced to withdraw. On 11 November 1918, the Compiegne armistice was signed, ending the war.

Human losses amount to 10 million deaths and 6 million invalids. Following the war, four empires disappeared - the Tsarist, the Habsburg, the German and the Ottoman."[578]

As can be seen from the text above, which is, in fact, what this textbook offers on World War I, we may place on record that the authors made a very general synthesis of the war, beginning with its outbreak and ending with the Peace of Brest-Litovsk, and including human losses in this conflagration. Although the majority of 12th-grade pupils are being developed multilaterally, they also know or can acquire much more knowledge. I think the text about World War I could have been more diverse and engaging, with a multi-perspective analysis of the war, highlighting the human factor throughout the conflict, how people became involved, became victims, survived, became eyewitnesses, etc. Similarly, it would be helpful to recall at least the techniques, methods, and battle technologies applied for the first time in this war. Local history is virtually missing. That is why it would be more than welcome to discuss the issues regarding the place and role of Bessarabia in this war, captured by Tsarist Russia. The way in which Bessarabia suffered after the withdrawal of Russian troops from the front, the disasters caused by Russian soldiers, or how the Bolshevik state coup radically changed both the course of the war and its end. The impact of the war on Europe in general and on the regions/states that gained independence as a result of the collapse of the four empires. I think the authors have been able to offer pupils a much broader and deeper understanding of the place and role of the First World War in human history. Thus, it would have been much easier to understand the Second World War.

In addition to the textual part on this topic, two tiny photographs, one 5x3 cm and the other 6.5x4 cm, are also included (Fig. 3-4). The first photo depicts Paris on August 3, 1914, the day Germany declared war on France, as mentioned in the descriptive text. Unfortunately, the pupil is not

[578] Igor Caşu, Igor Şarov, Virgil Pâslariuc, Flavius Solomon, Pavel Cerbuşcă. *Istoria românilor şi universal. Manual pentru clasa a XII-a* [Romanian and World History. The 12th grade textbook]. Chişinău: Cartier educational, 2013, p. 19.

provided with any further information about how France was attacked and why; therefore, this picture pays more attention to France than to other states that played a more critical role in this world conflagration. At the same time, it is not clear from the picture where, or why, people gathered in some of Paris's central areas. Respectively, this photograph is bewildering rather than a challenge to a practical discussion. The second photo shows Russian soldiers wearing gas masks, invented by the chemist Nikolai Dmitrievich Zelinski, originally from Tiraspol. It is true that in World War I, the German side used chemical weapons against their opponents. That is why the gas mask was used by a wide range of armies involved in the war. This image could prompt pupils to discuss these issues, which have a profound impact on people. However, further information, either in the form of extracts from documents or a brief analysis of the effects of using this type of weapon, is needed for that. Although the two photos share the same thematic context, they are challenging to use in discussions with pupils or for other teaching tasks. Both their size and back-white colour reduce their utility and value. In this context, I believe that authors and editors of school textbooks should pay more attention to the process of selecting the illustrations for later use, so that they remain either a simple decoration or a useless filling.

Unfortunately, maps do not align with the topics. There are only four maps in the textbook in total, published in its final part: one refers to the mass deportations in the USSR, another represents inter-war Europe (1918-1939), the third the colonial empires in the interwar period, and the fourth Europe after 1989[579]. As can be seen, none of the maps shows global conflagrations, which is a massive gap for a school textbook that intends to discuss "Wars as phenomena of the 20th century."

As regards the didactic part of the topics concerning WW I, it is a typical one, only accompanied by mostly standard questions - why, which, how, etc. or tasks that urge pupils to "determine", "argue", etc. For example, the evocation from the beginning of the topic contains three questions that would bring pupils to World War I discussions (Fig. 3):

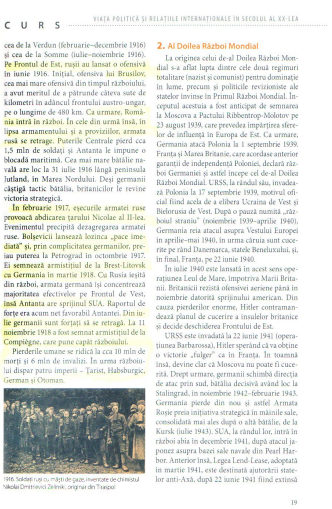
- What was the international situation in Europe at the beginning of the 20th century?
- Why did the First World War break out?
- How did the war affect people's lives?

As we can see, pupils must, most likely, deduce from previously accumulated knowledge the aspect of the international situation that led to

[579] Ibidem, 137-143.

the First World War and how this war changed people's lives. Because the information in the lesson text is very general and provides little detail, it does not enable pupils to answer the questions or initiate a debate after reading it. Therefore, I think that in this situation, the teacher has a special role, not only to provide pupils with additional information, to suggest additional lectures, but also to moderate a practical discussion on the topics mentioned above.

As for the evaluation at the end of the chapter that we are discussing here, it contains a total of five questions, two of which refer to World War I (Fig. 4):


CURS VIAȚA POLITICĂ ȘI RELAȚIILE INTERNAȚIONALE ÎN SECOLUL AL XX-LEA

cea de la Verdun (februarie–decembrie 1916) și cea de la Somme (iulie–noiembrie 1916). **De Frontul de Est**, rușii au lansat o ofensivă **în iunie** 1916. Inițiat, ofensiva **lui Brusilov, cea mai mare** ofensivă din timpul războiului, **a avut** meritul de a pătrunde câteva sute de **kilometri** în adâncul frontului austro-ungar, **pe o lungime** de 480 km. Ca urmare, **România intră în război**. În cele din urmă însă, în **lipsa armamentului** și a proviziilor, armata **rusă se retrage**. Puterile Centrale pierd cca **1,5 mln de** soldați și Antanta le impune o **blocadă** maritimă. Cea mai mare bătălie navală **are loc la** 31 iulie 1916 lângă peninsula **Jutland, în** Marea Nordului. Deși germanii **câștigă** tactic bătălia, britanicilor le revine **victoria strategică**.

În februarie 1917, **eșecurile armatei ruse provoacă abdicarea** țarului Nicolae al II-lea. **Evenimentul** precipită dezagregarea armatei **ruse. Bolșevicii** lansează lozinca „pace imediată" **și, prin** complicitatea germanilor, preiau **puterea** la Petrograd în octombrie 1917. **Ei semnează** armistițiul de la Brest-Litovsk **cu Germania** în martie 1918. Cu Rusia ieșită **din război**, armata germană își concentrează **majoritatea** efectivelor pe Frontul de Vest, **însă Antanta** are sprijinul SUA. Raportul de **forțe era** acum net favorabil Antantei. Din iu**lie germanii** sunt forțați să se retragă. La 11 **noiembrie** 1918 a fost semnat armistițiul de la **Compiègne**, care pune capăt războiului.

Pierderile umane se ridică la cca 10 mln de morți și 6 mln de invalizi. În urma războiului dispar patru imperii – Țarist, Habsburgic, German și Otoman.

1916. Soldați ruși cu măști de gaze, înverșate de chimistul Nikolai Dmitrievici Zelinski, originar din Transpir.

2. Al Doilea Război Mondial

La originea celui de-al Doilea Război Mondial s-a aflat lupta dintre cele două regimuri totalitare (nazist și comunist) pentru dominație în lume, precum și politicile revizioniste ale statelor învinse în Primul Război Mondial. Începutul acestuia a fost anticipat de semnarea la Moscova a Pactului Ribbentrop-Molotov pe 23 august 1939, care prevedea împărțirea sferelor de influență în Europa de Est. Ca urmare, Germania atacă Polonia la 1 septembrie 1939. Franța și Marea Britanie, care acordase anterior garanții de independență Poloniei, declară război Germaniei și astfel începe cel de-al Doilea Război Mondial. URSS, la rândul său, invadează Polonia la 17 septembrie 1939, motivul oficial fiind acela de a elibera Ucraina de Vest și Belorusia de Vest. După o pauză numită „războiul straniu" (noiembrie 1939–aprilie 1940), Germania reia atacul asupra Vestului Europei în aprilie–mai 1940, în urma căruia sunt cucerite pe rând Danemarca, statele Benelux-ului, și, în final, Franța, pe 22 iunie 1940.

În iulie 1940 este lansată în acest sens operațiunea Leul de Mare, împotriva Marii Britanii. Britanicii rezistă ofensivei aeriene până în noiembrie datorită sprijinului american. Din cauza pierderilor enorme, Hitler contramandează planul de cucerire a insulelor britanice și decide deschiderea Frontului de Est.

URSS este invadată la 22 iunie 1941 (operațiunea Barbarossa), Hitler sperând că va obține o victorie „fulger" ca în Franța. În toamnă însă, devine clar că Moscova nu poate fi cucerită. După urmare, germanii schimbă direcția de atac prin sud, bătălia decisivă având loc la Stalingrad, în noiembrie 1942–februarie 1943. Germania pierde din nou și astfel Armata Roșie preia inițiativa strategică în mâinile sale, consolidată mai ales după o altă bătălie, de la Kursk (iulie 1943). SUA, la rândul lor, intră în război abia în decembrie 1941, după atacul japonez asupra bazei sale navale din Pearl Harbor. Anterior însă, Legea Lend-Lease, adoptată în martie 1941, este destinată ajutorării statelor anti-Axă, după 22 iunie 1941 fiind extinsă

19

Fig. 4

- Determine the character of world wars for different states and peoples involved in the conflagrations of the 20th century.
- Give reasons for the causes of Romania's participation in the First and Second World Wars.


TEMA 15

SPAȚIUL ROMÂNESC ÎN ANII PRIMULUI RĂZBOI MONDIAL

România, aflată în zona de interferență a intereselor celor două blocuri politico-militare (Antanta și Puterile Centrale), nu a putut evita angajarea în Primul Război Mondial. Scopul urmărit de România era eliberarea teritoriilor locuite de români, aflate de Imperiul Austro-Ungar.

În 1916, în urma revoluțiilor din Rusia și destrămării Imperiului Austro-Ungar, românii au câștigat posibilitatea să-și decidă singuri soarta.

REPERE

Neutralitatea României „Acum ori niciodată"
Intrarea în război
Eșecul planului militar
Refacerea armatei române
Tratatul de Pace de la București (de la Buftea)
Reântregirea în război

NOȚIUNI

- *Consiliu de Coroană*
- *Principe moștenitor*
- *Reântregire națională*
- *Plan strategic*
- *Dictat*
- *Act nul și neavenit*

ROMÂNIA ÎN PERIOADA NEUTRALITĂȚII

Izbucnirea în vara anului 1914 a Primului Război Mondial a afectat în mod serios situația spațiului românesc. Românii din Imperiul Austro-Ungar (Transilvania, Banat, Bucovina) au fost nevoiți să lupte de partea Puterilor Centrale, înscăindu-în armata austro-ungară, iar cei din Basarabia – de partea Antantei, în componența armatei ruse.

Cît privește Regatul României, el trebuia să decidă cu care dintre cele două blocuri politico-militare urma să semneze acordul de intrare în război. În sînul clasei politice românești nu exista o unitate de opinii în această problemă.

Regele Carol I, susținut de o grupare politică germanofilă, opta pentru onorarea obligațiilor asumate față de blocul Puterilor Centrale, conform tratatului de alianță semnat cu acestea în octombrie 1883. În cazul unei eventuale victorii ale Puterilor Centrale, României trebuia să-i revină Basarabia, anexată de Rusia în 1812. Dar marea majoritate a politicienilor români se pronunță în favoarea aderării la statele din blocul Antantei, țările membre ale cărora erau dispuse să accepte unirea la România a Transilvaniei, Banatului și Bucovinei.

Le 21 iulie/3 august 1914, la Sinaia, a fost convocat Consiliul de Coroană, la care au participat regele Carol I, prinții moștenitor Ferdinand, membri guvernului, liderii partidelor politice. Majoritatea covârșitoare s-a pronunțat în favoarea menținerii temporare a neutralității. „România, se menționa în hotărârea acestui consiliu, va aștepta cu armă la picior spre a intra acolo și atunci cînd va socoti necesar și potrivit cu interesele sale."

În vara anului 1916, guvernul român a obținut de la Antanta satisfacerea revendicărilor naționale-teritoriale. Din acest moment, România trebuia să intervină, cum se spunea atunci, „acum ori niciodată".

Din discursul regelui Carol I în Consiliul de Coroană 21 iulie/3 august 1914

„O politică de sentiment îmi pare inadmisibilă într-un moment cînd soarta întregii Europe este în joc... Neutralitatea este o soluție rea, care va face ca România să piardă însăși situația pe care o câștigase-o... Eu mă voi supune majorității. Sînt rege constituțional și nu voi declara singur războiul."

★ Explicați de ce Carol I se opunea neutralității României.

62

Fig. 5

As we can see from the questions, the pupils are urged by the method of comparison to discuss the character and causes of the two world wars. Although this method is a good one, I believe that, based on the way the two world wars are presented in this textbook, it is pretty difficult for them to determine the character of these wars for the **different states and peoples involved** in these conflagrations. The second task is similarly difficult because the book's text contains nothing about the causes of Romania's accession to World War I (Fig. 5). So here too, pupils have to rely on either the knowledge gained in the 8th grade or additional reading.[580].

580 Constantin Drachenber, Eugeniu Cetan, Valeria Cozma, Pavel Cerbușcă. *Istoria universal.* Epoca modern, partea a II-a (1850-1918). [World history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chișinău: Editura Prut Inernațional, 2004, Chapter V. International relations at the end of 19th c. – beginning of 20th c., 96-99. Nicolae Chicuș, Eugenia Danu, Demir Dragnev, Ion Negrei. *Istoria românilor. Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)* [Romanian history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chișinău: Editura Prut Inernațional, 2004, Chapter III, Creation of the unified Romania, Theme 15. Romanian regions during WW I, 62-65

Taking into account the reality of the school and the fact that the pupils are very busy with the number of subjects and have a lot of homework, it doesn't remain easy to fulfil such tasks. The teaching tasks in the 8th-grade textbooks are more diverse and effective, providing both pupils and teachers with a wider variety of activities (explain, achieve, reflect, etc.) based on work with documents, maps, and other materials, as well as selecting answers. [581]

Conclusions

First of all, we need to realise that there are no ideal textbooks. However, we also have to understand that a school textbook reflects curricular provisions, which, in turn, are a political reality. Secondly, we need to realise that education remains under the influence of politics; even if we claim that education is beyond politics, it ultimately depends on politicians. Precisely because of political parties in power and their representatives in public positions, laws, educational policies and curricular documents are developed and adopted. The textbooks, respectively, are approved and recommended for publication and use in the educational system by the Ministry of Education.

If the History curriculum for the high school cycle presents a problematic approach to the various topics for the development of the 12 skills, then I think publishers and textbook authors need to be very careful both in selecting the topics and in how they are approached. Each topic must be supported by a series of additional materials: documents, maps, photos, statistics, questions, tasks, etc., as in the case of the analysed textbook, none of the topics mentioned, although containing some documents or fragments of them, refer to WW I, most of them being related to WW II. Consequently, it is impossible to conduct a discussion, perform an analysis, or write an essay based on the sources provided in the textbook. The teacher can surely provide pupils with these documents from additional sources. Still, we have to keep in mind that in the Republic of Moldova, both the pupil and the teacher are, in most cases, limited to the contents of the manual. All the more so as the tests during the school year and the final ones, including the BA degree examination, are based on the recommended curriculum content and, respectively, the school textbooks that are in use. That is why I believe the lack of documents or extracts from documents in school textbooks is a significant flaw. Publishing documents that reflect different aspects of an event or historical phenomenon contributes to a multi-perspective approach and to the development of pupils' analytical and critical spirit. As, for instance, they did in the same textbook with the sources regarding the Second World War.

[581] Ibidem, 99; Ibidem, 65.

The conclusion is that the 12th-grade textbook is very general and contains little information about World War I. I believe that this flaw can be addressed by including more aspects that reflect political, military, economic, social, cultural, etc., matters. I think the authors and publishers must pay more attention to everyday history, private history, and how people lived and worked during the war. Similarly, aspects of the Red Cross's role in saving people and other aspects of World War I's daily realities can be discussed. History, primarily intended for pupils, needs to be demilitarised and depoliticised. The pupils should have the possibility to learn about the past from multiple perspectives. Only in this way can tolerance, peace and freedom be promoted effectively.

Bibliography

Altbach, Philip G. 'Textbooks: The International Dimension'. In *The Politics of the Textbook*, edited by Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith, 242–258. London: Routledge, 1991.

Caşu, Igor, Şarov, Igor, Pâslariuc, Virgil, Solomon, Flavius, Cerbuşcă, Pavel. *Istoria românilor şi universal. Manual pentru clasa a XII-a* [Romanian and World History. 12th-grade textbook. Cşişinău: Cartier educational, 2013.

Cerbuşcă, Pavel, and Maia Dobzeu ed. *Istorie. Ghid de implementare a curriculumui modernizat pentru treapta liceală* [History. Guide for Implementing Modernised Curriculum for High School]. Chişinău: Cartier, 2010.

Chicuş Nicolae, Danu, Eugenia, Dragnev, Demir, Negrei, Ion. *Istoria românilor. Epoca modernă, partea a II-a (1850-1918)* [Romanian history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chişinău: Editura Prut Inernaţional, 2004.

Dobzeu, Maia, Galina Gavriliţă, Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, L. Gaibu. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal* [Guide for Implementing the Modernised Curriculum in High School]. Chişinău: Ştiinţa, 2007.

Drachenber, Constantin, Cetan, Eugeniu, Cozma, Valeria, Cerbuşcă, Pavel. *Istoria universal*. Epoca modern, partea a II-a (1850-1918). [World history. Modern period, second part (1850-1918)]. Chişinău: Editura Prut Inernaţional, 2004.

Fritzsche, K. Peter. 'Prejudice and Underlying Assumptions'. In *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analysis, Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990*, edited by Hilary Bourdillon, 52–59. Strasbourg: Council of Europe, 1992.

Gomes, Rui, Pat Brander, Carmen Cardenas, Mark Taylor and Juan de Vicente Abad, ed. *Education Pack. All Different All Equal*. Strasbourg: Council of Europe, Youth Directorate, 1995.

Hannesschländer, Rainhard. 'Republik Moldau (Moldawien)'. In *Die Bildungssysteme Europas, Grundlagen der Schulpädagogik*, edited by Hans Döbert et al., 476–486. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengerhren GmbH, 2010.

Ihrig, Stefan. 'Moldovan Nightmares or "Historiographic Deadlock at Birth" – History, Identity and History Teaching in the Republic of Moldova (1991–2008)'. In *'Transition' and the Politics of History Education in Southeast Europe*, edited by Augusta Dimou, 357–396. Göttingen: V&R unipress, 2009.

Ihrig, Stefan. 'The Construction of the "Other" in Moldovan History Textbooks'. In *Educația multiculturală ca mijloc de management al diversității şi de integrare în societatea polietnică*, edited by Tatiana Stoianova, 168–174. Chişinău: Vector, 2005.

Issitt, John. 'Reflections on the Study of Textbooks'. *History of Education* 33, no. 6 (2004): 683–696.

Krišto, Jure. 'The Image of the Other/Neighbour in Croatian History Textbooks for High Schools'. In *The Image of the "Other", Neighbour, in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference, Thessaloniki, 16-18 October 1998*, edited by Panos D. Xochellis and Fotini I. Toloudi, 117–126. Athens: Tipothito George Dardanos, 2001.

UNESCO. *Disarming History. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe. Visby, Gotland (Sweden), 23–25 September 1999.* Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: UNESCO, 1996.

Lungu, Corina, Galina Gavriliță, Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, Maia Dobzeu, Vera Balan, Viorica Negrei, Ala Bîrlădeanu, and Nina Iaconi, *Istorie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară și gimnazială* [History. Guide for Implementing the Modernised Curriculum for Primary and Secondary Schools]. Chișinău: Lyceum, 2011.

Mogensen, Lene O. 'Learning to Be of Culture or Learning to Increase Participation?'. In *The Politics of Diversity in Europe*, edited by G. Titley and A. Lentin, 155–166. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008.

Musteață, Sergiu. *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare* [How to Analyse and Write School Textbooks]. Chișinău: Cartdidact, 2006.

Musteață, Sergiu. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova* [History Education between Political and Identity Discourse in the Republic of Moldova]. Chișinău: Editura Pontos, 2010.

Musteață, Sergiu. Predarea istoriei în Republica Moldova și tentativele de revenire la practicile imperialiste sovietice [History teaching in the Republic of Moldova and the tentative to return to the Soviet imperial practices]. In: S. Opriș, M. Brie, I. Horga, I. Gumenâi, V. Ștefănescu (coordonatorii volumului), Politici imperiale în estul și vestul spațiului românesc, Editura Universității din Oradea/Editura Cartdidact din Chișinău, Oradea/Chișinău, 2010, 512-520.

Musteață, Sergiu. *An essay on research approaches and possible consequences of the textbook's research.* In: Colloquium politicum, anul II, nr. 1 (3), 2011, 69-80.

Musteață, Sergiu. *Why history teaching is so often debated in the Republic of Moldova?* In: ISEEES Newsletters, Spring 2012, 12-18, http://iseees.berkeley.edu/newsletters

Musteață, Sergiu. *Twentieth Century Leaders in the Moldovan History Textbooks,* In: PLURAL. History. Culture. Society, 2016, vol. 4, no. 1, 29-50.

Musteață, Sergiu. *About Us and Our Neighbours: History Textbooks in the Republic of Moldova, Romania and Ukraine*. Georg Eckert Institute, Braunschweig, Eckert. Dossiers 7, 2017. urn:nbn:de:0220-2017-0097.

Odobescu, Natalia. 'Moldova'. In *The Education Systems of Europe,*

edited by Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz Reuter and Botho von Kopp, 520–540. Dordrecht: Springer, 2007.

Rüsen, Jörn. 'Das Ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts'. *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research* 14 (1992): 237–250.

Schmidt, Benjamin. *Internationale Schulbuchforschung – Aufgaben, Probleme, Beispiele*. Münster: GRIN Verlag, 2008.

Xochellis, Panos D., and Fotini I. Toloudi, ed. *The Image of the 'Other' Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference, Thessaloniki, 16-18 October 1998*. Athens: Tipothito George Dardanos, 2001.

Yakovenko, Natalia. 'The Image of Self – the Image of the Other in School History Textbooks'. In *School History through the Eyes of Scholars-Historians (the Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukrain*e, edited by Natalia Yakovenko. Kyiv: Olena Teliha Publishing House, 2008.

List of illustrations

1. Cover of the 12th-grade history textbook
2. page 12 from the 12th-grade history textbook
3. page 18 from the 12th-grade history textbook
4. page 19 from the 12th-grade history textbook
5. page 62 from the 8th-grade History of Romanians textbook

EVENIMENTELE DIN 1992 ÎN MANUALUL DE ISTORIE DIN ȘCOLILE TRANSNISTRENE[582]

Abstract

After the 1991 separatist region of Transnistria developed its own education system, it was provided with normative acts, including a curriculum and textbooks. History education is part of the official discourse and focuses on Transnistrian interests. In many cases, textbooks are based on Soviet historiography, and Western neighbours are treated as enemies. The author of the present article analyses, in particular, Chapter IX of the textbook for the ninth grade, which deals with the formation of the separatist republic and the Dniester War of 1992, which the authors describe as "Moldova's military aggression against the transnistrian people." The facts presented in this textbook are unilateral, trying to demonstrate the "aggression of Moldova" in the districts on the left bank of the Dniester. Although at the end of the topic, the authors consider this military conflict to be "a bloody war", they emphasise more the "sufferings, losses and victims" of the inhabitants of this region. There is a total lack of a critical, comparative and balanced approach to these sensitive events in the recent history of the Republic of Moldova. The discourse is aggressive and hateful, which is not acceptable; it is against international conventions and agreements between the representatives of the warring parties. The main problem in relations between Chisinau and Tiraspol is the lack of effective communication. But education should be one of the most important tools in conflict resolution.

Keywords: Republic of Moldova, History education, textbook, Transnistria, 1992.

Introducere

Construcția statală a Republicii Moldova este un proces – încă neîncheiat – anevoios, care se confruntă încă din anul 1990 cu două curente separatiste: unul la Comrat, iar altul la Tiraspol, fenomene catalogate de unii cercetători drept „regionalism politizat”[583]. Dacă în primul caz conflictul a fost gestionabil pe cale pașnică, în cel de-al doilea caz, lucrurile au evoluat până la confruntări militare. Astfel, în timp ce conducerea Republicii Moldova depunea eforturi pentru a se înscrie în comunitatea internațională, forțele separatiste de pe malul stâng al Nistrului, încurajate de politicieni de la Moscova, pregăteau scenariul provocărilor militare.

La 1 martie 1992, ora 22.00, Secția raională de poliție din Dubăsari a fost anunțată despre încăierarea dintre niște tineri în zona Fabricii de

582 S. Musteață, „Evenimentele din 1992 în manualul de istorie din școlile transnistrene”, Plural. History. Culture. Society, vol. 9. No. 2, 2021, 215-236, ISSN 2345-1462, https://doi.org/10.37710/plural.v9i2_16

583 Pål Kolsto, Andrei Malgin, „The Transnistrian Republic: a case of politicized regionalism”, *Nationalities Papers*, Vol. 26. No. 1, 1998, 103-127.

Confecții. Cei trei colaboratori ai secției de poliție sosiți la locul incidentului au fost atacați de gardiști și cazaci. În cadrul ciocnirii o căpetenie a cazacilor a fost rănită mortal. La ora 2.00 a zilei de 2 martie, cazacii și gardiștii au atacat Secția de poliție Dubăsari, arestând 34 de polițiști. Până în dimineața zilei de 2 martie, pe toate podurile de peste Nistru au fost instalate posturi de control ale gardiștilor transnistreni. În câteva zile conflictul s-a extins în mai multe localități: Coșnița, Cocieri, Pohrebea, Doroțcaia, Speia, Tocmagiu, Mălăiești ș.a. În perioada martie-iulie 1992, are loc conflictul militar de pe Nistru. La acel moment, pe teritoriul Republicii Moldova mai staționa un contigent de 36 de garnizoane alcătuite din peste 30 de mii de soldați ai fostei Armate Sovietice. În dotarea Armatei a 14-a intrau 120 de tancuri de luptă, 166 de vehicule blindate, 129 de piese de artilerie, 6 vehicule blindate lansatoare de poduri, 9 helicoptere de luptă, 36 de lansatoare de rachete antitanc și cca 50 de mii de arme automate[584]. Din start, era clar că conflictul din Transnistria poartă un caracter transnațional[585], devenind un subiect de securitate europeană[586]. La 22 iulie 1992, Senatorul american Larry Pressler declara că „singura metodă de a realiza pacea în Moldova și de a preveni un conflict asemănător în Țările Baltice este ca armata rusă să se declare neutră și să părăsească imediat aceste țări străine pe care încă le ocupă". Pe parcursul lunii martie, din regiunea Rostov vin în Transnistria cca 1000 de cazaci și mercenari, care participă la conflictul militar de partea separatiștilor.

Liderii de atunci încearcă să se justifice în interviurile sau memoriile publicate în ultimii ani, afirmând că nu au fost pregătiți, nu au avut resurse etc. Atunci ne întrebăm de ce au căzut pradă provocărilor separatiștilor și s-au implicat într-un conflict militar, fără a ști capacitatea și posibilitățile reale ale statului? Ex-președintele M. Snegur recunoaștea într-un interviu în anul 2012 că pentru susținerea logistică acordată de România, Republica Moldova a plătit cu un avion MIG-29[587], iar fostul premier A. Sangheli spune și mai clar: că s-au achitat „cu România pentru armamentul primit în timpul războiului de pe Nistru"[588]. Unii combatanți recunosc inferioritatea forțelor

584 Chiril Levință, „Conducerea militară în războiul pentru independența Republicii Moldova", *Cugetul*, nr. 3-4, 1993, 54-60.

585 Stuart J. Kaufman, Stephen R. Bowers, „Transnational Dimensions of the Transnistrian Conflict", *Nationalities Papers*, Vol. 26, No. 1, 1998, 129-146.

586 W. Alejandro Sanchez, „The «Frozen» Southeast: How the Moldova-Transnistria Question has become a European Geo-security issue", *Journal of Slavic Military Studies*, 22, 2009, 153-176.

587 Interviu: „Mircea Snegur, „Ne-am achitat cu România cu un MIG-29". *Timpul,* 14 octombrie 2011, http://www.timpul.md/articol/mircea-snegur-ne-am-achitat-cu-romania-cu-un-mig-29-27872.html (accesat: 18.02.2012).

588 „Cine ne-a făcut cei mai săraci din Europa", *Timpul*, 13 ianuarie 2012, http://www.timpul.md/articol/cine-ne-a-facut-cei-mai-saraci-din-europa-30257.html (accesat: 18.02.2012).

armate moldovenești față de cele separatiste, menționând că „ei aveau în spate Armata a 14-a și puteau să ne împingă până la Prut…”[589]. A. Sangheli consideră că „conflictul a putut fi evitat în 1989, când transnistrenii cereau statut de zonă economică liberă. Dacă parlamentul ar fi acceptat, cred că nu se ajungea la toate astea. Dar o crăpat în altă parte... Când o crăpat Pribaltica, unde s-au retras forțele de acolo? Aici, la noi. Nu vreau să spun că n-am fost capabili, dar n-am avut practica necesară. Cu atât mai mult, cu cât era armata rusă aici, era și Găgăuzia – un focar poate și mai periculos ca Transnistria la vremea aceea... Comuniștii, când au fost la putere, au avut dreptul constituțional să rezolve problema. Nu trebuia să se strângă trei, ca astăzi, și să voteze. Voronin a avut marea posibilitate de a rezolva conflictul, dar lui, probabil, nu i-a ajuns caracter…”[590]. De aceeași părere sunt și unii combatanți care susțin că „Acel război se putea de evitat. Vina o poartă politicienii de atunci, fiindcă în anul 1991 Transnistria era controlată de organele statale. Până la provocarea de la 13 decembrie de la Dubăsari socot că a fost o operațiune negândită și ne-am ales cu patru morți, cu invalizi, cu lacrimi”[591].

Anul 1992 a fost pentru Republica Moldova anul marilor încercări: pe de o parte, a înregistrat succese în procesul de integrare în structurile internaționale, iar, pe de altă parte, a trebuit să lupte cu forțele secesioniste și să-și apere integritatea teritorială. În 1992, PIB-ul s-a redus cu 57,1% în comparație cu anul 1989, salariul a scăzut cu 64,4% comparativ cu 1989, iar inflația a atins cota de 1.276,4%. Căderea economiei Republicii Moldova în 1992 s-a datorat în mare măsură războiului de pe Nistru.

Decizia Summitului OSCE de la Istanbul din 1999 privind retragerea trupelor Federației Ruse de pe teritoriul Republicii Moldova până la finele anului 2002 părea la acel moment o cale optimistă de soluționare a acestui diferend, dar Rusia și-a schimbat rapid poziția și decizia a rămas una formală[592]. Chiar și previziunea experților americani din **c**adrul Conferinței

---

589 Interviu: „Dumitru Mavrodi, fost combatant în războiul de la Nistru: „Am înghețat toți locului și așteptam explozia…”, *Timpul,* 17 februarie 2012, http://www.timpul.md/articol/dumitru-mavrodi-fost-combatant-in-razboiul-de-la-nistru-am-inghetat-toti-locului-si-asteptam-explozia%E2%80%A6-31514.html (accesat: 17.02.2012).

590 „Premierul RM în anii 1992-1997, Andrei Sangheli: «Comuniștii nu s-or mai întoarce la putere», *Timpul,* 23 august 2011, http://www.timpul.md/articol/premierul-rm-in-anii-1992-1997-andrei-sangheli-comunistii-nu-s-or-mai-intoarce-la-putere-26427.html (accesat: 18.02.12012).

591 Valeriu Lapșin, „Oameni și istorie: 20 de ani după conflictul transnistrean. La sfârșit de săptămână cu Valentina Ursu și participanți la războiul civil de pe Nistru”. 25 februarie 2012, *Radio Europa Liberă*, http://www.europalibera.org/content/article/24495769.html (accesat: 25.02.2012).

592 ***The 1999 OSCE Istanbul summit decisions on Moldova and Georgia: prospects for implementation*****,** Occasional paper, Woodrow Wilson International Center for Scholars,

„Resolving Conflicts in The Caucasus and Moldova: Perspectives on Next Steps" de la Washington D.C. din 6-7 mai 2002 că „conflictul din Transnistria este aproape de a fi soluționat" s-a dovedit a fi greșită[593]. Deși Rusia și-a asumat misiunea menținerii păcii în zona de conflict și a inițiat convorbiri pentru restabilirea păcii între autoritățile moldovene, ruse, ucrainene și române, ciocnirile militare au continuat până la sfârșitul lui iulie 1992. La întâlnirea șefilor de state din cadrul Cooperării Economice a Țărilor din Bazinul Mării Negre de la Istanbul din 25 iunie 1992, președinții M. Snegur, B. Elțin, I. Iliescu și L. Kravciuk au adoptat un document oficial privind soluționarea conflictului de pe Nistru, în care se stipula „părțile în conflict", iar Comisia cvadripartită este trecută la rang de observator. La 22 iulie 1992 a fost semnată la Moscova de către Mircea Snegur, președintele Republicii Moldova, și Boris Elțin, președintele Rusiei, *Convenția moldo-rusă privind reglementarea pașnică a conflictului armat din zona nistreană a R. Moldova*, care prevedea încetarea completă a ostilităților și dezangajarea părților aflate în conflict prin crearea unei zone de securitate și crearea unei Comisii Unificate de Control, respectarea cu strictețe a neutralității Armatei a 14-a a Federației Ruse, ridicarea blocadei economice și reîntoarcerea refugiaților la locurile de trai în localitățile din stânga Nistrului. În acest conflict au fost atestați 802 morți, peste 5 000 de răniți și 108 000 de refugiați. Republica Moldova a înregistrat pierderi economice de peste 12 mlrd ruble (venitul național în 1991 a fost de 15,4 mlrd ruble). Pentru refacerea localităților și obiectivelor distruse era nevoie de 15 mlrd ruble.

În contextul conflictului militar este demis guvernul V. Muravschi, fiind desemnat la 1 iulie 1992 în funcția de prim-ministru A. Sangheli (fost secretar al CC al PCM), acesta devenind unul dintre cei mai longevivi prim-miniștri ai Republicii Moldova (1992-1997). Într-un interviu recent, V. Muravschi relatează că pentru soluționarea confruntărilor i-a propus lui I. Smirnov câteva funcții de ministru în guvernul de la Chișinău, dar fără succes[594]. Desemnarea lui Andrei Sangheli ca prim-ministru a fost una dintre condițiile „convenției Elțin-Snegur", care prevedea formarea unui guvern de „conciliere".

Kennan Institute; no. 284, Washington D.C.: Kennan Institute, 2002; ***Moldova: are the Russian troops really leaving?: hearing before the Commission on Security and Cooperation in Europe*, One Hundred Seventh Congress, first session, September 25, 2001,** Washington: U.S. G.P.O.: For sale by the Supt. of Docs., U.S. G.P.O. [Congressional Sales Office], 2001.

593 ***Resolving conflicts in the Caucasus and Moldova: perspectives on next steps* [electronic resource],** Washington, D.C., National Intelligence Council, 2002, 4.

594 „Cine ne-a făcut cei mai săraci din Europa...".

Conflictul de pe Nistru, ca și cele din Georgia, Azerbaidjan etc., este un „small but vicious conflict”[595]. Printre cauzele sale deseori au fost numite și problemele legate de identitatea națională și relațiile interetnice din Republica Moldova:

„În spatele acțiunii respective au stat structurile speciale ale fostei Uniuni Sovietice, care, încă la finele anilor ‘80 ai secolului trecut, au pus în aplicare scenarii de destabilizare internă a unor republici rebele. Ceea ce nu știm, însă, este dimensiunea implicațiilor coloanei a cincea, infiltrată de securitatea sovietică în organele de decizie militară și politică a Republicii Moldova din acea vreme. Or, fără îndoială, ceea ce s-a întâmplat în toamna anului 1991 – vara anului 1992 nu s-ar fi putut întâmpla decât cu concursul agenților infiltrați de KGB. Ne dăm bine seama că în acea vreme serviciile speciale ale fostei URSS dispuneau de o vastă rețea de agenți de influență în toate organele decizionale din Republica Moldova. Nu încape, de asemenea, nicio îndoială că marile erori comise de Chișinău în perioada conflictului, dar și în perioada precedată și cea urmată de acțiunile militare, s-au produs nu doar din incompetență, ci și din rea-voință... O mare trădare, iată ce a fost, în principiu, conflictul de pe Nistru pentru Republica Moldova. O trădare a cărei dimensiune, din păcate, nu o cunoaștem nici până astăzi... Este curios faptul că în Republica Moldova nu s-a pus niciodată problema anchetării celei mai mari crime înregistrate în scurta ei istorie – conflictul de pe Nistru. Au murit peste 1000 de oameni, au fost răniți peste 4000 de oameni, mii de persoane deplasate, pagube materiale directe și indirecte extrem de importante, prejudicii considerabile aduse imaginii Republicii Moldova în plan politic și economic. Și, în pofida acestui fapt, Chișinăul oficial a evitat timp de 15 ani să lanseze o anchetă a persoanelor care, în perioada conflictului, au avut diferite responsabilități politice și militare...”[596].

Implicarea Federației Ruse în acest conflict a fost evidentă de la bun început, iar motivul principal al susținerii forțelor secesioniste a fost expus de înșiși liderii de la Moscova[597]. În timpul vizitei sale în Republica Moldova din 20-22 octombrie 2002, Ghenadi Selezniov, președintele Dumei de Stat, a declarat în parlament că „războiul din 1992 a avut un singur scop: să împiedice

---

595 Ch. King, *The Black Sea. A History*, New York, Oxford University Press, 2004, 5.

596 http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/01.03.2007/index.html (accesat: 17.06.2008)

597 M.V. Majorov, „Roli rossiiskoi diplomatii v uregulirovanii konfliktov na postsovetskom prostranstve k nacialu XXI veka. In: Novaja i noveișaia istoria”, nr. 3, 2004, 60-79. http://jurisprudentacedo.com/Ilascu-si-altii-contra-Moldovei-si-Rusiei-Rezumatul-declaratiilor-martorilor-facute-in-fata-delegatilor-Curtii/Toate-paginile.html (accesat: 22.02.2019).

unirea Republicii Moldova cu România"[598]. Rolul și presiunile Rusiei în procesul de negocieri s-au simțit de mai multe ori. „Memorandumul Kozak" a fost unul dintre aceste scenarii ale Rusiei, care a fost respins de președintele V. Voronin în noiembrie 2003[599]. Dar în contextul crizei din Georgia și al recunoașterii independenței Osetiei și Abhaziei din 2008[600], S. Lavrov, ministrul rus al afacerilor externe, declara că în situația din R. Moldova se va reveni la „Memorandumul Kozak"[601].

Ideile naționale românești și posibila reunire a Republicii Moldova cu România au fost și mai sunt speculate de autoritățile de la Tiraspol drept pericol, în special pentru populația rusofilă din Transnistria[602]. E. Șevciuk, fostul lider de la Tiraspol, relata într-un interviu că urmărește atent „procesele unioniste" din Republica Moldova[603]. Deseori chiar și liderii de la Chișinău au făcut declarații absurde pe marginea cauzelor conflictului de pe Nistru. În februarie 2003, Președintele V. Voronin declara în fața experților europeni că „la elaborarea manualelor de istorie trebuie să se țină cont de caracterul policultural al statului nostru. Ignorarea acestui criteriu a fost unul din factorii care au generat în primii ani de independență conflicte sociale, **inclusiv conflictul transnistrean** (*subl. n.*)". Totodată, în cadrul vizitei sale în SUA din decembrie 2002, V. Voronin recunoștează „acesta n-a fost un conflict interetnic, ci un conflict politic, conflict al elitei. O parte a acesteia consideră statalitatea moldovenească un fenomen temporar, orientându-se spre integrarea cu România. Altă parte a pretinsei elite încearcă să conserveze

598 Iurie Gogu, *Istoria Românilor dintre Prut și Nistru. Cronologie comentată (1988-2010),* Chișinău, 2010, msc.

599 William Crowther, „Moldova, Transnistra and the PCRM's Turn to the West", *East European Quaterly*, XLI, No. 3, September 2007, 284; Paul D. Quilan, „A Foot in Both Camps: Moldova and the Transnistrian Conudrum from the Kozak Memorandum", *East European Quarterly*, XLII, No. 2, 2008, p.130.

600 Dacă până în 2008, la adresa regiunilor separatiste se foloseau mai multe noțiuni pentru a le defini, prin procesul de recunoaștere a lor lansat de Rusia ele au devenit „de facto state". Dov Lynch, „De facto 'State' arround the Black Sea: The Importance of Fear", *Southeast European and Black Sea Studies*, Vol. 7, No. 3, 2007, p. 483-496.

601 *East or West? The Future of Democracy in Moldova*, September 24, 2008, 110th Congress, 2nd Session, Briefing of the Commission on Security and Cooperation in Europe, Washington 2011, p. 12.

602 Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Приднестровский конфликт: исторические, демографические, политические аспекты*, Тирасполь, 1998; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Пажинь дин история плаюлуй натал*, Тираспол, 1997; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Страницы родной истории*. Учебное пособие по истории для 5 класса средней школы, Тирасполь, РИО ПИНО, 1997; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *История родного края.* Учебник для обшеобразовательных учебных заведений, 8-9 классы, Тирасполь РИО ГИПК, 2005; S. Nazaria, A. Roman, M. Sprînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006, p. 169 (Studiu de caz).

603 Unimedia: http://unimedia.md/?mod=news&id=44477 (accesat: 18.02.2012).

principiile economice și politice ale sistemului politic, cu orientarea de ochii lumii spre Rusia"[604].

În opinia lui V. Voronin, racordarea studierii istoriei noastre la recomandările Consiliului Europeiar putea contribui la reglementarea diferendului transnistrean și la procesul de integrare europeană. Aceste momente s-au dovedit a fi doar niște speculații politice, care însă au avut ecou pe plan atât național, cât și internațional. Astfel, René van der Linden, președintele Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, în discursul său în Parlamentul Republicii Moldova din 27 iulie 2006, a atras atenția că „situația din Transnistria nu poate servi drept scuză pentru a nu vă îndeplini obligațiunile și angajamentele față de Consiliul Europei". Apreciind relațiile Rusiei cu restul Europei din ultimii ani ca fiind marcate de o neînțelegere și suspiciune crescândă, R. van der Linden a menționat că trebuie să învățăm din lecțiile istoriei și, în același timp, să lăsăm trecutul în urmă[605]. Oficialul european a observat corect că autoritățile moldovene utilizează starea încordată a relațiilor cu Transnistria ca o scuză pentru neîndeplinirea unui șir de angajamente ale Republicii Moldova față de structurile europene[606].

Educația istorică[607]

Raioanele din stângă Nistrului, după semnarea acordului din 1992, s-au dezvoltat practic separat de politica oficială a Republicii Moldova, reușind să-și construiască propriile organe de administrare și apărare, propriul sistem financiar, bancar, fiscal și propria valută. Autoritățile de la Chișinău nu au avut

---

604 18 februarie 2003. http://www.prezident.md/search.php?id=902&lang=rom (accesat: 22.06.2008).

605 Discurs în Parlamentul Republicii Moldova al dlui René van der Linden, Președintele Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, Chișinău, 27 iulie 2006, 09.45, http://www.parlament.md/news/27.07.2006/ru.html (accesat: 17.06.2008).

606 A se vedea și alte detalii despre conflictul de pe Nistru în studiul: S. Musteață, „1992 – annus horribilis – 20 de ani de la conflictul militar de pe Nistru", *Revista Limba Română*, Nr. 3-4, Anul XXII, 2012, p. 133-142.

607 Mai multe detalii privind educația istorică în Republica Moldova, inclusiv în raioanele din stânga Nistrului, pot fi consultate în lucrările subsemnatului: S. Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, Seria IDN, M3, Chișinău, Editura Pontos, 2010; Сержіу Мустяце, „Історична освіта та формування ідентичності в конфліктному регіоні. ситуація в Придністров'ї, Республіка Молдова", За ред. П. Кендзьора, *Громадянське суспільство в час воєнних конфліктів*. Збірник наукових статей. Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін "Нова Доба", Львів: Панорама, 2020, стр. 107-122; S. Musteață, „History Education and the Construction Identity in a Conflict Region: the Case of Transnistria, the Republic of Moldova", I. Rath, R. Maier, P. Kendzor (eds), *Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung: Zivilgesellschaftliches Engagement und Reaktionen im Bildungssektor auf gewaltsame Konflikte im östlichen Europa sowie im überregionalen historischen Vergleich*. Eckert Dossier 6, Braunschweig, 2019, p. 84-104.

nicio influență asupra regimului separatist de la Tiraspol. Deși au fost mai multe runde de negocieri, relațiile între Tiraspol și Chișinău rămân a fi destul de rigide. Sistemul educațional din raioanele de pe malul stâng al Nistrului nu au fost o excepție de la aceste procese. Astfel, învățământul din raioanele de est ale Republicii Moldova este subordonat autorităților de la Tiraspol. Ministerul învățământului de acolo stabilește politica educațională pentru școlile din regiunea separatistă, excepție făcând doar câteva localități. Procesul de instruire se realizează în limbile rusă și „moldovenească", cea de-a doua bazându-se pe normele ortografice stabilite în perioada sovietică și cu grafie chirilică. Problemele lingvistice au creat divergențe și tensiuni în raioanele de est[608]. Alte 7 instituții educaționale din raioanele de est se află sub autoritatea Guvernului Republicii Moldova și instruirea se realizează în limba română (Bender, Tiraspol, Râbnița, Dubăsari, Roghi, Grigoriopol și Corjevo. Școlile sunt susținute direct de Ministerul Educației și Cercetării de la Chișinău[609], însă activitatea lor are loc în condiții dificile, din cauza presiunii permanente din partea autorităților separatiste de la Tiraspol[610]. Desele conflicte între administrația școlilor și autoritățile separatiste sunt soluționate prin implicarea directă a organizațiilor internaționale: OSCE, Înaltul Comisariat ONU pentru Refugiați, UNICEF etc.

În 1990, autoritățile separatiste de la Tiraspol au luat o decizie cu privire la „măsuri extraordinare pentru păstrarea identității poporului moldovenesc, a limbii și culturii lui", unde, reieșind din faptul că Republica Moldova ar promova o „politică antinațională" care are ca scop distrugerea identității naționale a moldovenilor, se hotărăște: „În toate instituțiile de învățământ, de introdus obligatoriu studierea istoriei ținutului natal (a Moldovei) și istoriei URSS"[611]. Astfel, de la începutul anilor '90 ai sec. XX autoritățile transnistrene au inițiat un curs de istorie a ținutului natal începând cu clasa a V-a. Astăzi, cursul de istorie a ținutului natal (*История родного края*) este predat în trei limbi: moldovenească, rusă și ucraineană în clasele VI-IX.

608 Luminița Drumea, „Die Nationalen und Sprachlichen Probelem des Bildunswesens der Republik Moldau", Peter Bachmaier (Hrsg.), *Nationalstadt oder Multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945-2002*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003, p. 276-281.

609 Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 750, 10 octombrie 1994, privitor la finanțarea directă din bugetul republican a școlilor moldovenești, cu predare în grafia latină, amplasate pe malul stâng al Nistrului și în orașul Bender.

610 *Reviews of National Policies for Education. South Eastern Europe. FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*. Vol. 2. Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2003, 105.

611 Punctul 2 al acestei hotărâri interzicea studierea cursului de istorie a românilor. Igor Ojog, Igor Șarov, *Ștefan cel Mare în manualele din Transnistria*, msc.

În 1991, a fost elaborată „Programa cursului de lecții la istoria Moldovei", în baza căreia s-au realizat primele publicații locale sub forma unui curs de lecții editate în perioada 1992-1997 de către N.V. Babilunga și B.G. Bomeșko[612], a seriilor anuale *Din istoria orașului natal*[613] și a unui almanah istoric[614]. În 1996, la Tiraspol este publicat primul atlas de istorie a Transnistriei. Un prim manual, experimental, a fost editat la Tiraspol în 1997 și era destinat elevilor din clasa a V-a și tuturor celor care studiază istoria ținutului natal (*История родного края*)[615]. Cât privește perestroika și mișcarea de eliberare națională, autorii manualului au adoptat un stil de ură față de ideile naționale, descriind schimbările din 1990 drept un curs rapid de unificare cu România[616]. Adepții ideilor naționale sunt deseori numiți de către istoricii de la Tiraspol „fasciști, naționaliști și agresori"[617]. Aceste motive ar fi impus poporul „Transnistriei" să creeze „PMR", fiind aduse argumente ale existenței statalității acestei regiuni între 1924 și 1940 și redobândirea ei în 1990[618].

În anii următori au fost publicate și alte lucrări și manuale destinate spațiului educațional nistrean, care au influențat modul de abordare și calitatea discursului istoric din regiune[619]. Ministerului învățământului din „rmn" a

612 Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии*, лекции I-V, Тирасполь, 1992-1997. Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Краткий курс истории Молдавии: Молдавия в годы военной интервенции и гражданской войны. Борьба за воссоединение Бессарабии с СССР*, Тирасполь, 1992; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавская АССР*, Тирасполь, 1993; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: 1940 год: восстановление советской власти в Бессарабии и образование Молдавской ССР*, Тирасполь, 1994; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Курс лекций по истории Молдавии: Молдавия в период Великой Отечественной войны и восстановления народного хозяйства*, Тирасполь, 1994; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Приднестровский конфликт: исторические, демографические, политические аспекты*, Тирасполь, 1998.

613 *Из истории родного города,* Тирасполь, 1997, вып. 1; *Из истории родного города*, Тирасполь, 1998, вып. 2.

614 *Ежегодный исторический альманах Приднестровья*, 1997, nr. 1; 1998, nr. 2; 1999, nr. 3; 2000, nr. 4; 2001, nr. 5; 2002, nr. 6; 2003, nr. 7, 2004, nr. 8 etc.

615 Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Пажинь дин история плаюлуй натал*, Тираспол, 1997; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Страницы родной истории*. Учебное пособие по истории для 5-го класса средней школы. Рекомендовано Министерством народного образования и науки в качестве экспериментального учебника, Тирасполь, РИО ПИНО, 1997, с. 2.

616 *Ibidem*, p. 109.

617 Cf. В.Н. Яковлев, *Тернистый путь к справедливости*, Тирасполь, 1993; Г.П. Валобой. *Кровавое лето в Бендерах: Хроника приднестровской трагедии*, Бендеры, 1993; Н.П. Руденко, *Дубоссары – город защитников ПМР*, Дубоссары, 1995.

618 Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *Страницы родной истории*. Учебное пособие по истории для 5-го класса средней школы, Тирасполь, РИО ПИНО, 1997, p. 110.

619 Putem menționa aici istoria pmr în 2 volume (volumul 2 este compus din două părți) elaborată de un colectiv de istorici de la Tiraspol, întruniți sub egida laboratorului științific de cercetare a istoriei Transnistriei – В.Я. Гросул, Н.В. Бабилунга, Б.Г.

aprobat în anul 2000 programul-tip la istorie în instituțiile de învățământ care a devenit actul normativ în baza căruia se face instruirea istorică în regiunea nistreană[620]. Programul școlar la istorie a fost completat la 10.06.2001 cu noile instrucțiuni-metodice la diverse obiecte școlare, inclusiv la istorie[621]:

Tabel 1. Structura și tematica educației istorice în instuțiile generale de învățământ

Clasa	Denumirea cursului	Numărul de ore	
		Pe săptămână	În total
5	Istoria antică	2	68
6	Istoria medievală	2	42
	Istoria Patriei (de la origini până la sfârșitul sec. XV) (Istoria Rusiei. Istoria Moldovei) Total:	 2	26 18 8 68
7	Istorie Patriei (sec. XVI-XVIII) (Istoria Rusiei. Istoria Moldovei) Istoria modernă, partea I (sec. XVI-XVIII) Total:	 3 3	62 44 18 40 102
8	Istoria modernă, partea II (sec. XIX) Istoria Patriei (sec. XIX) (Istoria Rusiei. Istoria Moldovei) Total:	2 2	22 46 30 16 68
9	Istoria Patriei (sec. XX) (Istoria Rusiei. Istoria Moldovei) Istoria contemporană (sec. XX) Total:	 3 3	70 48 22 32 102
10	Istoria Rusiei (din cele mai vechi timpuri până la finele sec. XVIII) Istoria RMN Total:	 3 1	 68 34 102
11	Istoria Rusiei (sec. XIX-XX) Istoria RMN Total:	3 1	68 34 102

Бомешко, М.Н. Губогло, Г.А. Санин, А.З. Волкова (редакционная коллегия), *История приднестровской молдавской республики*, Научно-исследовательская лаборатория истории Приднестровья, Тирасполь, РИО ПГУ, т. 1, 2000, т. 2, часть 1 и 2, 2001.

620 Д.Г. Бордей, Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомещко, История. Типовая программа для общеоюразовательных учреждений (5-11 классы), Тирасполь, 2000. In: Педагогический вестник приднестровья 2/2000, с. 3-110.

621 Приказ Министерство просвещения пмр N453 от 19.06.01 г. «О введении в действии инструктивно-методических писем на 2001/02 учебный год». In: Педагогический вестник приднестровья 3/2001, с. 3, История, стр. 42-46.

Evenimentele din 1992 în manualele şcolare

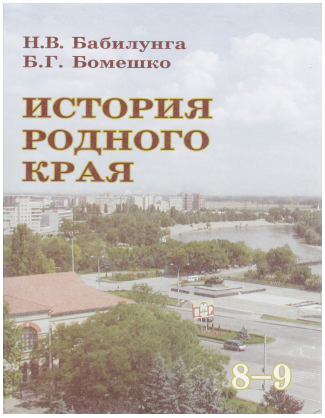


Fig. 1

Realităţile de la începutul anilor ’90 ai sec. XX şi războiul de pe Nistru sunt studiate de elevii din şcolile de pe malul stând al Nistrului într-o formă extinsă la finele clasei a IX-a (Fig. 1-2). Astfel, capitolul IX din manualul de *Istoria ţinutului natal* destinat claselor VIII-IX se referă la istoria recentă a „republicii moldoveneşti nistrene” din câteva perspective: 1. Formarea rmn; 2. Agresiunea militară a Moldovei contra poporului Transnistriei; 3. Formarea şi dezvoltarea statalităţii pe Nistru şi 4. Economia şi cultura[622]. Deşi merită o analiză detaliată fiecare component al acestui capitol, în rândurile următoare mă voi opri doar la subcapitolul 3 „Agresiune militară a Moldovei împotriva poporului Transnistriei” care abordează războiul de pe Nistru din 1992. De fapt, subcapitolul din manualul şcolar este o versiune redusă a capitolului XVI. Военная агрессия Молдовы против приденестровской молдавской республики din partea a doua a volumului din istoria republicii moldoveneşti nistrene publicat la Tiraspol în 2001 (Fig. 3)[623].

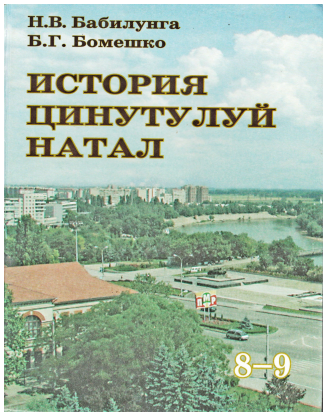


Fig. 2

Partea întâi a acestui capitol, 1. Formarea rmn, este de fapt „o justificare” a separatismului prin învinuirea mişcării de emancipare şi curentului unionist, care era „...orientat spre lichidarea statalităţii moldave şi anexarea teritoriilor Moldovei şi altor state la România întru fondarea «Marii Românii» mitice”[624]. Mişcările social-politice de la Chişinău sunt considerate „naţional-radicale şi unioniste”, iar cele de pe malul stâng al Nistrului „patriotice”, precum au fost Mişcarea pentru

622 N.V. Babilunga, B.G. Bomeşko, *Istoria ţinutului natal: manual pentru instituţiile de cultură generală, cl. a 8-9-a,* traducere de L.N. Iliina, Tiraspol, SEP ISPK, 2005, Capitol IX. Republica moldovenească nistreană, p. 282-335; Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, *История родного края*, Учебник для общеобразовательных учебных заведений, 8-9-е классы, Тирасполь, РИО ГИПК, 2005.

623 Глава XVI. Военная агрессия Молдовы против приденестровской молдавской республики. В.Я. Гросул, Н.В. Бабилунга, Б.Г. Бомешко, М.Н. Губогло, Г.А. Санин, А.З. Волкова (редакционная коллегия), *История приднестровской молдавской республики*, Научно-исследовательская лаборатория истории Приднестровья, Тирасполь, РИО ПГУ, т. 2, часть 2, 2001, p. 111-220.

624 Babilunga, Bomeşko, *Istoria ţinutului natal: manual pentru instituţiile de cultură generală, cl. a 8-9-a...,* 283.



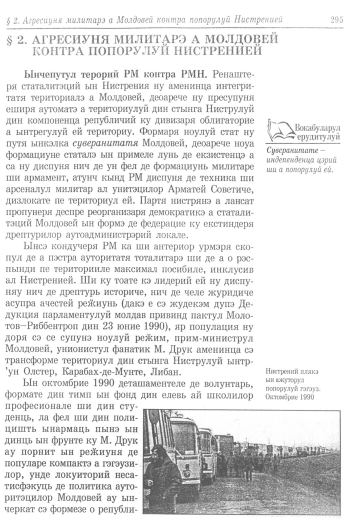
Fig. 3

egalitatea în drepturi „Unitate-Edinstvo" și Consiliul unificat al colectivelor de muncă. Politica instituțiilor republicane este catalogată ca fiind „de românizare și discriminare". Autorii manualului afirmă că reprezentanții Frontului Popular din Moldova din Sovietul Suprem (parlament) „puneau accentul pe violență", iar „deputații, care se pronunțau pentru apărarea egalității naționale în drepturi, erau supuși insultelor permanente și chiar bătăilor..." sau „La 22 mai (1990) criminalii FPM au izgonit mitingul femeilor-mame, care se pronunțau contra fărădelegilor ce domneau în capitală (Chișinău) și au snopit în bătăi grupul de deputați din partea Nistriei"[625]. Situația de la Chișinău era destul de încordată, iar relațiile între reprezentanții clasei politice nu erau cele mai bune, însă încercarea autorilor manualului de a poziționa reprezentanții de pe malul stâng al Nistrului doar în calitate de victime este cel puțin incorectă. Cu atât mai mult cu cât o parte dintre provocări au venit anume din partea stângă a Nistrului: „în stânga Nistrului a luat amploare mișcarea populară pentru renașterea statalității (Sic!) drept unica posibilitate de apărare contra violenței regimului chișinăuian", deoarece „pericolul alipirii forțate la România era absolut inacceptabil pentru majoritatea nistrenilor"[626]. Autorii manualului consideră mișcarea separatistă ca fiind una pentru „renașterea statalității", ceea ce este total eronat. Nu este clar despre care statalitate și renaștere poate fi vorba, odată ce raioanele din stânga Nistrului nu au fost vreodată stat independent. Dacă se referă la RASS Moldovenească, atunci aceasta a fost o creație sovietică, ca parte componentă a RSS Ucrainene și drept avanpost pentru ocuparea Basarabiei de către URSS.

„Româniștii siguri în forțele proprii au început pregătirea pentru unirea Moldovei cu România. Sub presiunea lor la 23 iunie 1990 Parlamentul a aprobat Deducția, ce proclama caracterul nelegitim al actului din 2 august 1940 cu privire la crearea RSS Moldovenești, care, chipurile, a fost o consecință a „ocupației sovietice" a teritoriilor românești ale Basarabiei și Bucovinei de Nord. Prin această Deducție republica se autolichida în felul în care a existat timp de 50 de ani. Iar deoarece alte acte, care ar fi constat-o în hotarele din 1940 din 1940, în afară de legea respectivă din 2 august, pur și simplu nu existau, **Nistrenia a obținut dreptul absolut legitim la autodeterminare, deoarece ea nu mai făcea parte din componența RSSM.**"[627]

625 *Ibidem*, p. 284.
626 *Ibidem*, p. 289.
627 *Ibidem*, p. 289.

Partea a doua a capitolului IX este dedicată în totalitate războiului de pe Nistru – „2. Agresiunea militară a Moldovei contra poporului nistreniei” (Fig. 4-18)[628] și din start plasează responsabilitatea acestui război pe seama autorităților de la Chișinău, iar conflictul, în sine, este catalogat ca „teroare a Republicii Moldova contra rmn”. Și în acest compartiment al manualului autorii lui consideră separatismul ca „renaștere a statalității nistrene” care „nu amenință integritatea teritorială a Moldovei, deoarece nu presupunea ieșirea automată a teritoriului din stânga Nistrului din componența republicii cu divizarea obligatorie a întregului teritoriu. Formarea noului stat nu putea încălca *suveranitatea* Moldovei, deoarece noua formațiune statală în primele luni de existență a sa nu dispunea nici de un fel de formațiuni militare și armament, atunci când RM dispunea de tehnica și arsenalul militar al unităților Armatei Sovietice, dislocate pe teritoriul ei. Partea nistreană a lansat propunerea despre reorganizarea democratică a statalității Moldovei în formă de federație cu extinderea drepturilor autoadministrării locale.” (Fig. 4)[629]


§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попорулуй Нистрений 295

§ 2. АГРЕСИУНЯ МИЛИТАРЭ А МОЛДОВЕЙ КОНТРА ПОПОРУЛУЙ НИСТРЕНИЙ

Ынчепутул терорий РМ контра РМН. Ренаштеря статалитэций ын Нистрения ну аменинца интегритатя територялэ а Молдовей, деоарече ну пресупуня ешира аутоматэ а територюлуй дин стынга Ниструлуй дин компонента републичий ку дивизаря обликаторие а ынтрегулуй ей територю. Формаря ноулуй стат ну путя ынкэлка *суверанитатя* Молдовей, деоарече ноуа формацюне статалэ ын примеле луня де ексистенцэ а са ну диспуня нич де ун фел де формацюнь милитаре ши армамент, атунч кынд РМ диспуня де техника ши арсеналул милитар ал унитэцилор Арматей Советице, дислокате пе територюл ей. Партя нистрянэ а лансат пропунеря деспре реорганизаря демократикэ а статалитэций Молдовей ын форма де федерацие ку екстиндеря дрептурилор аутоадминистрярий локале.

Ынсэ кондучэря РМ ка ши антериор урмэря скопул де а пэстра ауторитатя тоталитарэ ши де а о рэспынди пе териториле максимал посибиле, инклусив ал Нистрений. Ши ку тоате кэ лидерий ей ну диспунэау нич де дрептурь историче, нич де чеве журидиче асупра ачестей режимь (дакэ е сэ жудекэм дупэ Дедукция парламентулуй молдав привинд пактул Молотов–Риббентроп дин 23 юние 1990), яр популация ну доря сэ се супуня ноулуй режим, прим-министрул Молдовей, унионистул фанатик М. Друк аменинца сэ трансформе територюл дин стынга Ниструлуй ынтр-'ун Олстер, Карабах-де-Мунте, Либан.

Ын октомбрие 1990 деташаментеле де волунтарь, формате дин тимпь ын фонд дин елевь ай школилор професионале ши дин студенць, ла фел ши дин полиць ынармаць пынэ ын динць ын фрунте ку М. Друк ау порнит ын режимя де популаре компактэ а гэгэузилор, унде локуиторий нестисфэкуць де политика аутоританцилор Молдовей ау ынчеркат сэ формезе о републи-

Вокабулярул ерупциулуй

Суверанитате – индепенденца цэрий ши а попорулуй ей.

Нистренй плакаць ын ажуторул попорулуй гэгэуз. Октомбрие 1990

Fig. 4

O altă afirmație care este, la fel, tendențioasă este cea prin care se încearcă demonstrarea „agresiunii Chișinăului” în ce privește combaterea mișcării separatiste a găgăuzilor din toamna anului 1990. Afirmația autorilor „... detașamentele de voluntari, formate din timp în fond din elevi ai școlilor profesionale și din studenți, la fel și din polițiști înarmați până în dinți...” nu corespunde realității, deoarece voluntarii nu erau înarmați, iar polițiștii aveau doar armele din dotare. Dar pe de altă parte, autorii recunosc că separatiștii găgăuzi au fost susținuți direct de „muncitori din Nistrenia, care numărau 4,5 mii de oameni și trupele MAI al URSS”, staționate în zona Comratului până la 1 noiembrie 1990 (Fig. 5)[630]. Cât privește evenimentele de la începutul lunii noiembrie 1990 de la Dubăsari, autorii consideră că „Apărătorii orașului au barat podul, care unește malul drept cu malul stâng, cu intenția fermă de a nu admite pătrunderea frontiștilor pe pământul său. Și atunci a fost dat ordinul de a trage la țintă”. Prin această afirmație, autorii arată că detașamentele paramilitare nistrene, de fapt, au tras în forțele de ordine oficiale, iar răspunsul acestora din urmă este catalogat ca „începutul terorii sângeroase a Moldovei în Nistrenia.”

628 *Ibidem*, p. 295-310.
629 *Ibidem*, p. 295.
630 *Ibidem*, p. 296.



Fig. 5



Fig. 6

(Fig. 6)[631] Autorii indică doar asupra victimelor din partea nistrenilor, fără a menționa că, de fapt, au fost victime de ambele părți. Totodată, se arată că arestarea liderilor separatiști de către autoritățile de la Chișinău a provocat mișcarea grevistă a femeilor în frunte cu Galina Andreeva, care a organizat blocada feroviară. La rubrica „Aceasta e important să cunoașteți” se atrage atenția elevilor că „La 31 august 1991 a început „războiul șinelor”: au barat circulația trenurilor feroviare în Moldova și din Moldova”. Autorii susțin că, anume datorită „presiunii obștimii largi”, autoritățile de la Chișinău au eliberat liderii separatiști care s-au întors la Tiraspol pe 1 octombrie 1990.

Abordarea continuă, în același stil, încercând să dea de înțeles că autoritățile de la Chișinău au atacat de mai multe ori orașul Dubăsari (a doua campanie, al treilea atac), deoarece „la Chișinău se acorda o însemnătate deosebită cotropirii acestui oraș, supunerea căruia ar fi permis ca republica să fie divizată în două părți.”, iar aceste atacuri „au fost doar un preludiu al războiului de proporții...” (Fig. 7)[632] În această ordine de idei, partea de bază a acestei

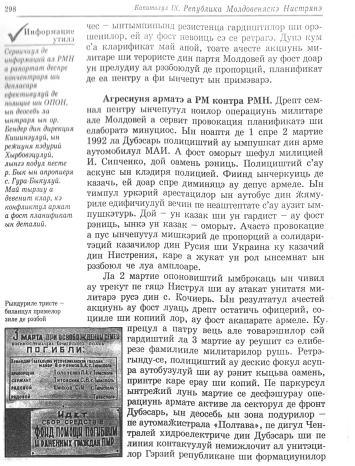


Fig. 7



Fig. 8

631 *Ibidem*, p. 296.

632 *Ibidem*, p. 298.

teme este denumită „Agresiunea armată a RM contra rmn” care chipurile a pornit astfel: „în noaptea de pe 1 spre 2 martie 1992 la Dubăsari poliţiştii au împuşcat din arme automobilul MAI. A fost omorât şeful miliţiei I. Sipcenko, doi oameni răniţi. Poliţiştii s-au ascuns în clădirea poliţiei. Fiind încercuiţi de cazaci, ei doar spre dimineaţă au depus armele. În timpul urcării arestaţilor în autobus din geamurile edificiului vecin pe neaşteptate s-au auzit împuşcături. Doi – un cazac şi un gardist – au fost răniţi, încă un cazac omorât. Această provocaţie a pus începutul mişcării de proporţii a solidarităţii cazacilor din Rusia şi Ucraina cu cazacii din Nistrenie, care a jucat un rol însemnat în războiul ce lua amploare”[633]. Mai departe, şi mai mult, se arată că doar „oponoviştii şi militarii Moldovei continuă să tragă din arme în poziţiile gardiştilor din raioanele Dubăsari şi Grigoriopol, săvârşeau incursiuni teroriste, omorau şi răneau oameni, supunându-i unor chinuri îngrozitoare”, „provocatorii trăgeau atât în gardişti, cât şi în poziţiile moldave, organizau acţiuni de înspăimântare, orientate împotriva populaţiei paşnice, omorau, jefuiau, prădau populaţia civilă din zona operaţiunilor militare”, iar gardiştii transnistreni şi cazacii doar „se apărau”. Pe aceeaşi pagină, de două-trei ori, se evidenţia-


300 Капитолул IX. Република Молдовеняскэ Нистрянэ

ore пентру дескиниря субдивизиунилор милитаре ши аутоикоповаря републичий. Ачаестэ декларацие а фост о декларацие формалэ а розболуялуй.

Ын диминяца зилей де 1 априлие доуэ машинь блиндате ал Молдовей суб стягул албэ не неаштептате ау ешоат ын Бендер. Ымпушкынд аутомобилул ку гардишть, опоновиштий ау дескис фокул асупра аутобузулуй, каре дупэ мунчиторий скимбулуй де диминяцэ ла фабрика де фелдраз а бомбакулуй. 6 оамень ау фост оморыць, 14 рэниць. Ситуация ын дирекция Бендерулуй се агравасе бруск. Дин ачестэ клипэ чокнирь ынтре гардишть ши полицишть ау лоок периодик ын диферите пунцтуре але Бендерулуй. Вслуцэторий де май мулте орь ынтреприндяу мэчерькь де а пэтруде ын ораш дин парта с. Гыска. Лупте авау лок лынгэ сателе Кицкань, Копанка, Кременчуг.

Ла 12 априлие ку привире ла ынчетаря фокулуй да Бендер ши изоларя пэрцилор белижеранте. Ла 19 априлие трупеле молдаве (ку екскепция полицией) ау фост ретрасе дин ораш, дар гардиштий суб контролул комисией патрулятарелор де обсерваторь милитарь дин парти Русией, Украиней, Ромыний ши Молдовей ау денус армеле.

Ынсэ Молдова континуа сэ акумулезе капкэуне милитаре ын дирекция Дубосэрилор ши сэ трагэ дин арме асупра позицилор гардиштилор ши казачилор пе ынтрег фронтул. Ла 17 май асупра Дубосэрилор а фост дескис уй фок ын рафале, инклузень дин инсталяциле ракетаре. Май бине де зече каце де локуинц ау фост трансформате ын рунне, а фост детериорат едификиу спиталуй, ши блокуриле де продукциэ але Централей хидроелектрице дин Дубосэрь ау избукнит инчендий. Дин трасформаторуй диструе ын Нистру а нимерит о солуциэ токсикэ, чея че се путя солда ку о катастрофэ еколожикэ. Периколуй полуярий алей рыу зуй де атрака ши де фаптуй ка оноповиштий арункау ын еа кадавреле че се дескомпуняу, каре се адунау ын партя де сус а резервоарулуй де апэ.

Ын трей зиле де зиуэ ла Дубосэри ау фост оморыць 20 де оамень, 60 рэниць. Кэтре миезюкоюл луний май ну-

М. Снегур, примуй Президинте ал РМ

Информацие утилэ

Ын дирекция Дубосэрилор дорисе примэварэ але нэпаднй ши ОНОН с'ау дислокат ын апропиере с. Холерикань. Ынсэ ын хоарэ-фебруарие окколо 4 фост адуся лежэнде де пэи пентру 300-500 оамень, продусе алиментаре, кантонаменте о унитате медикалэ.

Репрезентанць ал РМ мэсоаря дескис мэчетаря фокулуй. Априлие 1992


Осетиний Молдовей ау ешоатэкс де уй нуу атак

Осетиний Молдовей ау ешоатэкс де уй нуу атак

Осетиний Молдовей ау ешоатэкс де уй нуу атак

Fig. 9

§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попоруллй Нистреней 301

мэрул челор оморыць ера дежа де 60 де оамень, челор рэниць – май маре де 150, зечь де оамень дисперусерэ форэ урмэ.

Пе паркурсул луний априлие–май ес активизасе трупуриле теророисте, креате де Министерул окупэторитэций националэ ал Молдовей дин комбатанць-волунтарь, инструць ын лагэреле спечиале де антренамент, прекум ши дин фронтиште ши криминаль. Асемени формациуь диверсионист-теророисте, ка «Бужор», «Колорашь», «Бурундучий», «Дачиан», «Скорпионий», каре офичиал ын Молдова се нумэя «трупуль пентру лупта ку теорисмул», ау ынсэ о урме ын ынтрепе ын мемория инетрнилор. Пентру а лоа ынчепэ акордуриле ку привире ла ынчетаря фокулуй, провокаторий трэяу атыт ын гардиште, кыт ши ын позицииле молдаве, организау акциуь де инфэиьмынтаре, орыентате ымпотрива популацией пашнише, оморау, жефуяу, прадау популация чивилэ дин зона операциуилор милитаре.

Чел май бине куноскут ын Нистреня девениче групул «Бужор», кондус де фростистул тирасполян Илие Илашку. Ын априлие мембрий ачестуй груп, ымбрэкаць ын унифорыа де милицие, ау оприт ла периферия с. Караган аутомобилул, ын каре се афла пресединтеле Советулуй районал Слобозия Н. Остапенко ши й-ау ымпушкат дин аутомате пе тоць пасажерий че се афлау ын ел. Песте доуэ сэптэмыны, ла 8 май, теророиштий л-ау рэпит, оморыт ши apc ын автомобил пе А. Гусар, унул динтре организаторий арматей нерегулате де волунтарь дин районул Слобозия.

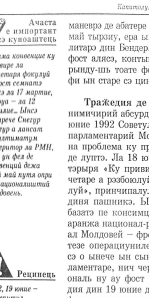
Ын нопцile де 4 спре 5 ыоние ор. Дубосэрь дин ноу а фост супус унуй фок де артилерие, каре се ынтеця не ынтрег фронтул. Ла 6 ыоние ын резултатул бомбардаментулуй де артилерие дин инсталяциле системулуй реактив де фок де салве «Град» ын сатул молдовенеск Цыбулэука ау фост оморыць 7 оамень, инклузень ун бэецел де 6 ань ши о фетицэ де 15 ань. Чирка 20 де локуитори пашнишь ау фост рэниць, мулте касе руинате.

Активизарь бомбардаментелор де артилерие асупра ор. Дубосэрь, ка ши имитаря ултеринрэ а всултуулуй оршиулуй, экуа уп рол де

Информацие утилэ

Литиштата групуриор диверсионисте-теророисте ера кондус де италиан Комелик, фостул шеф-адмкнист ал полицией дин Дубосэрь. Криминалул, пятрунс вине ореша, ся апроапе де плажиле ши декидэ фокул асупра лор.

Fig. 10


302 Капитолул IX. Република Молдовеняскэ Нистрянэ

Ачаста а ынпэртэят сэ кувоаштець

Прима конфесиуне ку привире ла ынчетаря фокулуй а фост семнатэ ымкэ ла 17 мартие, а доуа – ла 12 априлие. Ынсэ деодатэ Снегур семнэ ш анексэ уп рапортаж ал ресединтелуй ла РМН, ын ку фел де конфесиуй дека ну й май кунэ опри не нацоналиштий молдовеняь.

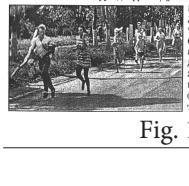
Рецинць

1992, 19 ыоние – конфесиуня трыгедией де ла Бендер.

маневра де абитере атунч кынд, дупэ кум а девенит клар май тырзиу, ера ын той претэпря пентру акциуня милитаро дин Бендер. Дирекциа лоивиторай причиняле а фост алеся, континуынд сэ не фаптуй ка РМН, конченрындуь-ць тоате форциле ын зона Дубосэрилор, ну ва фи ын старе сэ цинэ пепт атакулуй асупра Бендерулуй.

Траӂедия де ла Бендер. Пентру а пуне капэт нимичнрий абсурде а оаменилор, ла ынчепутул луний ыоние 1992 Советул Супрем ал РМН с'а адресат кэтре парламентарий Молдовей ку пропуняря де а екзамина проблема ку привире ла ынчетаря операциуилор де луптэ. Ла 18 ыоние Парламентул РМ а адоптат хотэрыря «Ку привире ла прачинциле де база де ынчетаре а розболуялуй ши де регламентаре а конфликтулуй», причинялуя динтре каре а фост нумитэ атитудиня пашниць. Ынсэ солуциоиаря ачестей проблеме базата пе конкламаментул речипрок ал пэрцилор ну ораюза национал-радикалий ши режимул диригуитор ал Молдовей – фронтиштий ну интенциоиау сэ ынчетезе операциуниле милитаре ын Нистрения, дорынд сэ о ынече ши сынгре. Ничь адоптаря хотэрырий парламентаре, ничь черинцеле сферей интернациоиаль ну ау фост ши старе сэ преынтымпине траӂедиа дин 19 ыоние де ла Бендер. Ын ачестэ зи трыеу а фост ынтрепринсэ операциуня де репримаре контра бенденрилор пашниць, каре а фост урматэ де о офенсиэ де пропорций контра РМН.

Разболуялуй а ынчепут ку провокация планификатэ дин тимп де лынгэ типография де ла Бендер, де унде гардиштий урмау сэ примеска фоиле волante пентру секторуй де фронт Дубосэрь. Трупуй де полицишть, каре


Ын примеле минуте але ыоние ын Молдова

примеска ординеле де а ну адмите дифузаря фоилор волante, а ынчепут о ынкэераре ши а дескис фокул. Ын резултатул ачестей акциуць ау фост рэниць 6 гардишть ши оморыт В. Воздвиженский, операторул телевизиунай бендерене, каре а избутит сэ филмезе тоате челе ынтымплате. Да ореле 19, пестe о орэ ши

Fig. 11


§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попоруллй Нистреней 303

Техника милитарэ а Молдовей ын ачтентаря орднокуцлуй де а ынчепе атакуул Бендерулуй. 19 ыоние 1992

жумэтате дупэ атакул асупра инстрепнилор, ын Бендер дин доуэ дирекций, не трасеуриле Кишинэу ши Кочиень ау ынтрат колоанеле милитаре, ынаинтате ку техника блиндатэ ши де артилерие. Конкомитент а фост дескис фокул асупра постуриlор де милиције ши казармелор гардиштилор. Трэяу дин ареоле де фок полицишть мэрконць ши чивил, милитарий Министерулуй секуритэций националe ши ай Арматей Националe а Молдовей, мембрий групуриlор диверсионист-теророисте, дунетиштий, каре суб протекцяря ши ку сприжинул репрезентанцилор ромыне ши молдовень ай комисией патрулятарелор де обсервэторь с'ау адунат дин тимп ши ораш ши с'ау кантонат суб формэ де рудь ын апартаментеле активиштилор ФІМ. Де ла Варница, Фылэндень, Гыска ши алте локалитэць спре Бендер ау порнит колоане меканизате. Орашул, деблокат ла дечизия Советулуй Бендер (ын фонд суб гаранциле internaционале де секуритате), с'а помеит абсолут недиспонибил де а респинже атаскуриле ши тимп де кытева оре а фост окупат. Ын ачаста зи ын чи май маре мэсуре а авут де суферит популация пашниць.

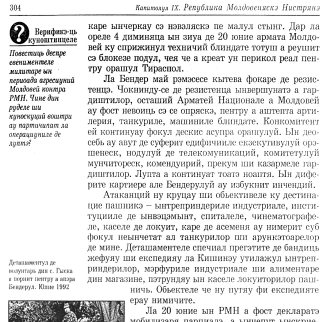
Гардиштий ау примит примуй ботез де луптэ не подуй дин Бендер, унде й-ау оприт не опоноВиштий

Моментэ але луптей де не подуй Бендерулуй

Fig. 12

633 *Ibidem*, p. 298.

ză victimele din partea transnistrenilor, iar combatanții moldoveni sunt calificați „ucigași", „diversioniști", „criminali-recidiviști", „grupuri teroriste" (Fig. 8-10)[634]. Decretul președintelui M. Snegur din 28 martie 1991 privind declarația stării excepționale, refacerea ordinii constituționale, cerințele față de liderii separatiști de a desființa subdiviziunile militare și autodizolvarea republicii sunt considerate de autorii manualului „o declarație formală a războiului" (Fig. 9)[635]. Situația de la Bender este prezentată, precum în cazul situațiilor de la Dubăsari și Cocieri, forțele armate ale Chișinăului „pe neașteptate au năvălit în Bender", iar luptele din 19 iunie sunt calificate ca „tragedia de la Bender" când „polițiști îmbrăcați în civil, militarii Ministerului securității naționale și ai Armatei Naționale a Moldovei, membrii grupurilor diversionist-teroriste, lunetiștii", au deschis concomitent focul asupra posturilor de miliție și cazărmilor gardiștilor[636]. Forțele militare moldovenești sunt prezentate ca „distrugători ai obiectivelor cu destinație pașnică – întreprinderi industriale, instituții de învățământ, spitale, cinematografe, case de locuit", iar „detașamente special pregătite de bandiți jefuiau și expediau la Chișinău utilajul întreprinderilor, mărfurile industriale și alimentare din magazine, pătrundeau în casele locuitorilor pașnici" (Fig. 13)[637]. Pe de altă parte, se eroizează „ostașii nistreni, care cu prețul vieții lor au asigurat legătura orașului Bender cu malul stâng". În acest context, autorii arată că din rândul voluntarilor transnistreni a fost formată armata neregulată compusă din „grupuri de luptă, echipaje de tancuri", ceea ce demonstrează clar susținerea separatiștilor de către Armata a 14-a, ce i-a dotat cu arme de foc și tehnică de luptă. Prin insistența de inocula eroismul transnistrenilor se vădește de fiecare dată implicarea Rusiei în acest război, deoarece o armată dezorganizată a unui nonstat formată din voluntari nu avea cum să dețină astfel de echipamente de luptă „tancurile au reușit să pătrundă în Bender, zdrobind teh-


304 Капитолул IX. Република Молдовеняскэ Нистрянэ

Вопрекь-ль аўтоатрибуе

Повестиць дескре евенименте милитаре ши политиче ажутошь Молдовей контра РМН. Чине дин руделе ши кунощинць ажунгь ла потривиреа ла операциуниле де луптэ?

каре ынчеркау сэ изоляскэ пе малул стынг. Дар ла ореле 4 димининца ын зиуа де 20 иуние армата Молдовей ку сприжинул техничий блиндате тотуш а реушит сэ бакокее подул, чея че а креат ун перикол реал пентру оршул Тираспол.

Ла Бендер май рэмэсесе кэтева фокаре де резистенцэ. Чокиндуː се де резистенца инверцынатэ а гардиштилор, осташий Арматей Националe а Молдовей ау фост невоиць сэ се опрякскэ, пентру а аштепта артилерия, танкуриле, машиниле блиндате. Конкомитент ей континуау фокул денсе асупра оршуцуй. Ын деосебь ау аварт де суферит едификиле сокиатицуй орэшенешть, подуцй де телекомуникацій, комитетуцй мучиторешть, комендуирий, прекум ши казармеле гардиштилор. Лупта а континуат тоатэ ноаптя. Ын диферите картиере але Бендерулуй ау избукнит инчендий.

Атакаций ну ерукау ши обиективе ку дестинацие пашникэ – ынтреприндериле индустриале, институциле де ынвэцэмынт, спиталеле, чинематографеле, каселе де локуит, каре де асеменя ау ынчерит суб фокуч невинчетат ал танкурилор ши артилеристорилор де мине. Деташаментеле спечиал пregэтите де бандиць жефуиау ши експедиау ла Кишинэу утилажул ынтреприндерилор, мэрфуриле индустриале ши алиментаре дин магазине, пэтрундеау ын каселе локуиторилор пашничь. Обиектеле че ну путяу фи експедиате ерау нимчиите.

Ла 20 иуние ын РМН а фост деклараць мобилизаря парциалэ, а ынчепут ынскриереа ын Армата нерегулатэ де волунтарь. Дин рындуриле волунтарилор ерау формате групуриь де луптэ, екипаже де танкурь. Ануме асупра лор а кэзут повара причиняля а операциунилор де ынтраре ын Бендер дин партя Тирасполулуй, де елибераре а подуцй ши де здробире а уней трупеь нумероасе де опоненць.

Ку прецул вецій сале осташий нистрень ау асигурат легэтура оршуцуй ку малул стынг песте доуэ подуцрь. Примеле ынчеркэрь де а потруне песте подуцй Бендерулуй ау ешуат – ау фост пердуте кэтева машиниь де луптэ. Ын тимпуй ынчеркэрий а патра

Деташаментуцй де волунтарь дин г. Тыраспол в период контрь-атакь Бендерул. Июнь 1992





Fig. 13


§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попорулуй Нистрений 305

танкуриле ау реушит сэ пэтрундэ ын Бендер, здробинд техника блиндатэ а инамикулуй, ар инфантерия а консолидат сучесул. Ла ореле 20 ши 30 де минуте примул танк нистрян, ар май апой ши о машинэ блиндатэ с'ау апропиат де едификиуй ексекутивулуй дин Бендер.

Пентру а сепара Бендерул де малул стынг, лидерий мынрониь ай Молдовей ау хотэрыт сэ утилизезе авиация. Ла 2 иулие авиоанеле МИГ-29 ау ынтреприс доуэ ловитурь де ракете ши бомбе асупра подуцй де песте Нистру, дар бомбеле ау кэзут де асупра ситуцй булгэр Пэркань. Ачаста ачиунe а ропит вецие а 6 оамень, 14 ау фост ронить, о парте дин каселе де локуит диструце.

Трупеле де ынтэрире де ла Тираспол каре ау ынтрат ын ораш ау рестабилит апэрара Бендерулуй ын тоате дирекциile. Акум ситуация с'а скимбат брусч: пердериле приитре нистрень, каре респиндяу ку ынвершунаре фокул инамикулуй, се редучяу, ар пердериле пэрций молдаве, каре ын тимпул луптелор а фост липситэ атыт де техника, кыт ши де форциле вий, крештяу. Ла ынчепутул луний иулие ын дирекция Коупенилор фокул де артилерие ай апэротоарилор нистрень а акоперит колоана де оноровить дин 500 де оамень ши кэтева зечь де унитэць де техникэ, ын дирекция Кишиновулуй а фост здробитэ колоана де артилерие, ши апропиерь Варницей – диструса о кантитате конспидерабилэ де техникэ, ла периферия подуцй Хырбовацуй – нимичите трупуриле де комбатанць молдавь.

Котитура неаштептатэ пентру кондучерь Молдовей ын ачест мэчел сынжерос, пердериле марь але офективулуй формациуниlор милитаре, кондамнаря ферм а акциуниlор РМН де мулте зиле дин луме ау форцат лидерий ей сэ кауте ешире дин ситуация грь. Ла 3 иулие ын ор. Москова а авут лок ынтревederя прешединциlор Б. Елцын ши М. Снегур, ла каре а фост семнат акордул ку привире ла ынтреприндеря мэсурилор пентру ынчетаря операциунилор де луптэ ын режиуня Нистряно.

Волунтарий де ла Бэлць ын дрептул дин Тираспол ла апэрря Бендерулуй. Июнь 1992

Информациe утилэ

...Де ачест адэпост родиця а кэзут умбра фашизмулуй. Кынтэрь, ка фоста маре фяря де маряця урмаш сэ штие дестре ачаста. Шя со-ль аминтеаскэ, че а констат о ку 47 де ань ын урмэ сэ вэдэскэ ынкэ фашизмул... Шя е датория со ынтэриндэ тоате мэсурile пентру ка фашизмул сэ ну май повасскэ вокря ле стрика.

(Кынтэря ынтыиеторулуй А.Н. Лебедь, командантул Армиеи а 14-а din OPY)

Fig. 14

634 *Ibidem*, p. 299-301.
635 *Ibidem*, p. 300.
636 *Ibidem*, p. 301.
637 *Ibidem*, p. 304.

nica blindată a inamicului, iar infanteria a consolidat succesul” (Fig. 14)[638]. Autorii evidențiază și faptul că pe lângă tehnica militară distrusă, separatiștii „au nimicit grupuri de combatanți moldavi”, încercând din nou să arate supremația transnistrenilor – „pierderile printre nistreni, care respingeau cu înverșunare focul inamicului, se reduceau, iar pierderile părții moldave, care în timpul luptelor a fost lipsită de tehnică, cât și de forțele vii, creșteau”[639]. Afirmația privind situația din 6 iulie 1992 de la Dubăsari urmează în același stil – „Drept răspuns artileria nistreană a supus pozițiile inamicului unui foc puternic. În rezultat au fost omorâți 300 de voluntari și mai mult de 500 răniți, nimicit un număr mare de automobile, tehnică militară, o coloană mecanizată cu muniții” (Fig. 15)[640].

Ilie Ilașcu este prezentat ca lider al grupului „Bujor” care au împușcat toți pasagerii autoturismului în care se afla și N. Ostapenco, președintele sovietului raional Slobozia, „l-au răpit, omorât și ars în automobil pe A. Gusar, unul dintre organizatorii armatei neregulate de voluntari din raionul Slobozia”. De fapt, majoritatea afirmațiilor autorilor nu fac referință la vreo sursă istorică, mizând victorios pe un de la sine înțeles că tot ce scriu în manual este „un adevăr general acceptat”. Inițiativa de încetare a focului este trecută pe seama sovietului suprem al rmn care „s-a adresat către parlamentarii Moldovei cu propunerea de a examina problema cu privire la încetarea operațiunilor de luptă”. Autorii manualului numără printre cauzele principale care au condus la oprirea focului pierderile mari ale efectivului formațiunilor militare și condamnarea fermă a acțiunilor rmn de către multe țări din lume, care au condus la semnarea de către M. Snegur și B. Elțân pe 3 iulie 1992 la Moscova a „Acordului cu privire la întreprinderea măsurilor pentru încetarea operațiunilor de luptă în regiunea nistreană”, urmat de Acordul interstatal din 21 iulie 1992. Cât privește „stabilirea păcii pe Nistru”, autorii evidențiază rolul Comisiei Unificate de Control, al forțelor de pacificare și misiunea OSCE. Autorii au dreptate când afirmă



306 Капитолул IX. Република Молдовеняскэ Нистрянэ

Конферинца де пресэ, конвокатэ ла Тираспол де А. Лебедь, командантул арматей а 14-я а Русией

Ынсэ кондукэторий Молдовей ну се грэбяу сэ емитэ ун асеменя ордин. Деспре ачаста мэртурисеште провокация ординарэ, сэвыршитэ ла 6 юлие ла Дубэсарь, кынд бомбардаментулуй де артилерие ау фост супусе ну позицииле гардиштилор, чи едифичиле пашниче – екзекутивул, хотелул, каселе де локуит. Нимерирея директэ а проектилулуй де маре калибру ын едифичиул екзекутивулуй, унде се афлау кондукэторий де ынтреприндерь, институций, депутаць, а рэпит вециле а зечь де оамень. Дрепт рэспунс артилерия нистрянэ а супус позицииле инамикулуй унуй фок путерник. Ын резултат ау фост оморыць чирка 300 де волунтарь ши май мулт де 500 рэниць, нимичит ун нумэр маре де аутомобиле, техникэ милитарэ, о колоанэ механизатэ ку муниций.

Тоталуриле рэзбоюлуй дин 1992 с'ау доведит а фи тражиче. Нумай ын Нистрения офичиал ау фост ынрежистраць май мулт де 500 де оамень оморыць – локуиторь дин стынга Ниструлуй ши четэцень стрэинь, каре акордау ажутор ла респинжеря агресиуний молдаве, де асеменя 899 де рэниць, 185 динтре каре ау девенит инвализь. Дателе офичиале але пердерилор умане дин партя Молдовей ау рэмас непубликате. Ынсэ, потривит лежилор некруцэтоаре але рэзбоюлуй, партя атакантэ ынтотдяуна перде де 3–5 орь май мулць осташь, декыт чя каре се апэрэ. Дателе сервичиулуй де информаций мэртурисеск деспре фаптул кэ пердериле Молдовей ау констиутит чирка 3500 де оамень оморыць, апроксиматив 9 мий де рэниць; чирка 200 де оамень ау диспэрут фэрэ урмэ.

Ачаста е импортант сэ куноаштець

Потривит дателор офичиале, ын рэзбоюл дин 1992 ау фост оморыць 209 бендерень, 109 тирасполень, 58 локуиторь ай районулуй Дубэсарь, 22 – Рыбница, 14 – Слобозия, 9 – Григориопол, 3 – дин районул Каменка ши 76 де четэцень стрэинь.

«Ордине конституционалэ» ын мод кишинэуян ла Пэркань ши Бендер

Fig. 15



§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попорулуй Нистренией 307

Пачификаторий рушь ынтрэ ын Бендер

Ла 21 юлие 1992 ла Москова прешединций Б. Елцин ши М. Снегур ау семнат Акордул билатерал ку привире ла принчипииле реглементэрий пашниче а конфликтулуй армат дин режиуня Нистрянэ а Републичий Молдова. Ла 1 аугуст трупеле ау ынчепут а се ретраже де пе линия фронтулуй ын пунктеле де дизлокаре перманентэ. Формал рэзбоюл с'а ынкеят. А ынчепут ынтраря Форцелор пачификатоаре пе линия де деспэрцире а трупелор.

Стабилиря пэчий пе Нистру. Операциуня пачификатоаре де сепараре а пэрцилор импликате ын конфликт ын Нистрения се реализа ын база Акордулуй интерстатал дин 21 юлие 1992 индикат май сус. Е деосебит де импортант фаптул кэ ла семнаря ачестуй документ а фост презент ши И.Н. Смирнов, ын пофида статутулуй президенциал «нерекуноскут».

Пентру асигураря контролулуй асупра ынчетэрий фокулуй, ретражерий трупелор ши техничий милитаре дин Бендер а фост креат ун орган политик деосебит – Комисия унификатэ де контрол (КУК), дин каре фэчяу парте репрезентанць ай челор трей пэрць, партичипанте ла реглементаря конфликтулуй. Ын субордонаря комисией ау фост трансмисе континжентеле милитаре, каре репрезентау ачесте

Ачаста е импортант сэ куноаштець

Ын резултатул примей етапе а активитэций пачификатоаре с'а ажунс ла ун консенс: адверсарий де ерь Молдова ши Нистрения ау девенит партичипанць ку дрептурь егале ай прочесулуй пачификатор, яр Русия а обцинут статут де парте де деспэрцире. Ау фост детерминате ши сарчиниле арматей а 14-я а ФР – де а фи о форцэ неутрэ, ун гарант ал пэчий ши стабилитэций.

Шединца Комисией унификате де контрол

Fig. 16

638 *Ibidem*, p. 305.
639 *Ibidem*, p. 305.
640 *Ibidem*, p. 306.


308 Капитолул IX. Република Молдовеняскэ Нистрянэ

Бэтэлиянул унификаторилор ла Бендер

Пачификаторул шаторт ын операциуне

Бекабулурă ерăдуцуță

Конфликт – încetarea luptelor, ieșirea adversarii cu ea textul documentului.

Рецинець

Zona de securitate – teritoriu, care se întinde de o parte și alta a liniei de contact a părților implicate în conflict, unde nu este permisă prezența forțelor armate.

пэрць. Ын активитатя са КУК утилиза трупуриле де обсерваторь милитарь, яр тоате дечизиile се адоптау прин метода *консенсуялэ*.

Ын конформитате ку Конвенция ку привире ла причинiile де регламентаре пашникэ а конфликтулуй армат дин режиуня Нистрянэ а Републичий Молдова континжентул Форцелор Пачификаторе а фост компус дин репрезентанць дин партя русэ, молдовеняскэ ши ун нистрянэ. Структура Форцелор Пачификаторе ера абсолут нетипикэ пентру операциуня интернационалэ де вяч фел. Де обичей, формациуниле армате але мижлоч пэрцилор имплицате ын конфликт ну сынт инклусе ын компонența Форцелор Пачификаторе. Инициал ын еле ау фост инклусе дин партя Русией 5 батальоане (2 мий де оамень), дин партя Молдовей – 3 батальоане (1200 де оамень), дин партя Нистрией – 2 батальоане (800 де оамень). Пентру асигурaря активитэций КУК ши контролулуй визуал асупра Зоней де секуритате ын компонența континжентулуй милитар рус а фост инклусэ о ескадрилэ де елиготпере, компусэ дин 10 авионе. Ынсэ дин 1994 Русия ын мод унилатерал а ынчепут а-шь лимита партичипаря ла операциуня пачификаторе.

Дин феброарие 1997 Комисия унификатэ де контрол а ынчепут дискутаря проблемей деспре колабораря ку Украина. Прин акордуриле, семнате ла 20 мартие 1998 ла Одеса, се преведа ынтродучеря ын Зона де секуритате а пачификаторилор украинень ын калитате де обсерваторь милитарь, активитатя кэроря а фост детерминатэ ын аугуст а ачелуяш ан. Потрi-

Fig. 17


§ 2. Агресиуня милитарэ а Молдовей контра попорулуй Нистрений 309

вит конвенциилор адоптате континжентул милитар ал Русией а фост редус пынэ ла 500 оамень, 175 дintre каре ерау милитарь ай унитэцилор де асигураре, яр континжентеле милитаре але Молдовей ши Нистрией – пынэ ла 500 оамень.

Ын аша мод, потенциалул милитар женерал ын каз де ескаладаре посибилэ а ынкордярий ын режиуне с'а редус де 3,5 ори.

Функциуниле пачификаторилор конетау ын контролул зоней де-а лунгул рыулуй Нистру ку о зэчиме де 4–15 км ши о лунжиме де 225 км, де асемени а ор. Бендер, унде актива КУК. Супрафаца женерал а ынтregулуй териториу контролат конститу чирка 2 мий километри патраць. Трептат зона контролулуй с'а редус ши с'а конченграт ын фонд асупра мажоритарелор рутиере, пунктелор де контрол ши подуриlор.

Уна динтре акциуниле позитиве але КУК, каре ау дат уи имболд активитэций пачификаторе, а девенит мытокомиря журидикэ а релациилор ку Мисиуня Организацией пентру Секуритате ши Колабораре ын Европа (ОСКЕ), каре а девенит медиатор ын процесул де ноткиверь дин Молдова ши Нистрения. Документул «Принчиниile де колабораре динтре Мисиуня ОСКЕ ши КУК ын Зона де секуритате», семнат ын иулие 1994 а пермис сэ фие солуционате мулте проблеме, цинынду-се конт ку нумаи де опиния унеи пэрць конкрете, дар ши де принчиниile практичий ши дрептулуй интернационал.

Даторитэ активитэцией Комисией унификате де контрол ши Форцелор Пачификаторе практик тимп де о сэптэмына ау фост сепарате унитэциле милитаре але пэрцилор, ретрасэ техника ши армаментул, пус ын функциуне механизмул де контрол асупра ситуацией, организатэ ноутэря челор пердуць фэрэ урмэ, креате кондиций пентру ынтоарчеря рефужиaцилор. Принчипалул мижа а фост ынчетаря опунерий армате. Акциуниле КУК ши Форцелор Пачификаторе ынтр'о маре мэсура ау контрибуит ла ынчетуяа процесулуй де ноткиверь динтре Молдова ши Нистрения, каре урмэря есолуя принчипал – регламентаря дефинитивэ а конфликтулуй.

Армистициул а фост семнс

Ачаста е импортант сэ куноаштець

Организация пентру секуритате ши колабораре ын Европа (ОСКЕ) – медиатор ын процесул де ноткиверь динтре Молдова ши Нистрения.

Верификэ-цэ куноштинцеле

Каре а фост скопул агресиуней милитаре а Молдовей контра попорулуй нистрян?

Fig. 18

că, acest război a fost „un măcel sângeros”, iar „totalurile s-au dovedit a fi tragice”, însă evită să arate că provocările au venit din partea liderilor separatiști, respectiv o parte din vină aparține celor care au provocat și susținut operațiile militare. Și în cazul prezentării statisticii victimelor, autorii afirmă din nou că numărul acestora a fost cu mult mai mare pe partea dreaptă a Nistrului decât pe partea stângă:

„în Nistrenia oficial au fost înregistrați mai mult de 500 de oameni omorâți, 899 de răniți, 185 dintre care au devenit invalizi. Datele oficiale ale pierderilor umane din partea Moldovei au rămas nepublicate. Însă, potrivit legilor necruțătoare ale războiului, partea atacantă întotdeauna pierde de 3-5 ori mai mulți ostași, decât cea care se apără. Datele serviciului de informații mărturisesc despre faptul că pierderile Moldovei au constituit circa 3500 de oameni omorâți, aproximativ 9 mii răniți, circa 200 de oameni au dispărut fără urmă.” (Fig. 14)[641]

Sarcinile didactice (întrebări și exerciții) sunt elaborate, la fel, într-un stil tendențios, cum ar fi spre exemplu: „Prin ce s-a manifestat teroarea Moldovei contra poporului Nistreniei?”; „Compuneți cronica evenimentelor militare din 1992 *Agresiunea militară a Moldovei contra RMN*” sau „Scrieți o povestire cu una din următoarele teme: *Ecoul tragediei de la Bender, Fiii tăi, Nistrenie, Femeile Nistreniei*”[642].

Concluzii

În final, constatăm că autorii manualului discută despre „lupta” locuitorilor regiunii transnistrene împotriva „legilor discriminatorii”, despre „politica de românizare și discriminare națională” promovată de Chișinău și redobândirea statalității[643]. Conflictul armat din 1992 este tratat unilateral ca

641 *Ibidem*, p. 306.
642 *Ibidem*, p. 310.
643 *Ibidem*, p. 285-290.

„agresiune militară a Moldovei împotriva poporului Transnistriei" (Fig. 4-5)[644], iar unele imagini relevă o ură fățișă față de populația care se identifică drept români: „Смерть румынским людоедам!" (Fig. 13)[645]. Manualul se încheie cu aspecte legate de crearea și afirmarea instituțiilor puterii și statalității regimului separatist de la Tiraspol, iar anexele sunt selectate special pentru a trezi ostilitate față de politica Chișinăului[646]. Deci putem observa că toată vina pentru crearea premiselor și pentru războiul dintre cele două maluri ale Nistrului este atribuită autorităților de la Chișinău.

Generația tânără din teritoriile aflate sub controlul autorităților separatiste este educată, prin intermediul manualelor de istorie în spiritul urii și neîncrederii față de autoritățile de la Chișinău și față de populația care se identifică drept română. Starea actuală din învățământul istoric din regiunea separatistă nistreană nu corespunde rigorilor unei societăți democratice. Această atitudine se simte pronunțat, în special la trecerea prin punctele de control, din partea angajaților organelor de miliție, vamă și armată ale autoproclamatei republici moldovenești nistrene.

Stagnarea și impasul negocierilor între autoritățile de la Chișinău și Tiraspol au avut impact direct asupra stării de spirit a populației de pe ambele maluri ale Nistrului. Educația istorică, precum și celelalte domenii social-economice, politice, financiare etc. au o dezvoltare paralele, constituind, de fapt, două sisteme diferite. Problema cea mai gravă, este lipsa comunicării și a schimbului de experiență în domeniul politicilor educaționale între cele două sisteme. Dar educația ar trebui să fie unul dintre cele mai importante instrumente în rezolvarea conflictelor.

Lista ilustrațiilor / List of illustrations:

Fig. 1. Coperta lucrării colective *Istoria republicii moldovenești nistrene* publicate în 2005 / Cover of the collective work *History of the transnistrian moldovan republic* published in 2005

Fig. 2-3. Coperta manualului *Istoria ținutului natal* pentru clasele a 8-a și a 9-a (versiunile în rusă și „moldovenească" cu caractere chirilice) / Cover of the *History of the homeland* for the 8th and 9th grades textbook (Russian and „Moldovan" with Cyrillic characters)

Fig. 4-18. Pagini din manualul *Istoria ținutului natal* pentru clasele a 8-a și a 9-a , tema 2. Agresiunea militară a Moldovei contra poporului Transnistriei / Pages from the textbook *History of the homeland for the 8th and 9th grades*, topic 2. Moldova's military aggression against the people of Transnistria

644 *Ibidem*, p. 295-296.
645 *Ibidem*, p. 304.
646 *Ibidem*, p. 331-335.

WESTERN NEIGHBORS IN UKRAINIAN HISTORY TEXTBOOKS.

Case studies: Republic of Moldova and Romania[647]

Abstract

The author of this paper debates the problem of presenting Western neighbors in Ukrainian history textbooks: the cases of the Republic of Moldova and Romania. The reforming of history education in Ukraine is part of a long and difficult transition process from a totalitarian to democratic political regime. Because of too-much politicized history programs and textbooks during the Soviet period, independent Ukraine, like other post-Soviet countries, has fully changed the school curriculum and rewritten history textbooks. But producing new textbooks, having a balanced approach, and representing all ethnic groups and neighbors is not an easy process. That is why an evaluation of the history curriculum and textbooks is extremely necessary for their improvement.

Keywords: Ukraine, Neighbors, Textbooks, History, Republic of Moldova, Romania.

Introduction

The process of changing the education system in general, and history education in particular, commenced in most Soviet republics in the late 1980s, during Gorbachev's "*glasnost*'" and "*perestroika*" initiatives. The liberalization of political and cultural life during Gorbachev's rule had a direct impact on historical research and history education. In 1989 the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Academy of Sciences of the Ukrainian Socialist Soviet Republic (USSR) established a program for the development of historical research in Ukraine.[648] The Academy of Sciences decided to open up access to all of M. S. Hrushevskys works, including *History of Ukraine,* and to use his works as the fundamental basis for the learning and teaching of the history of Ukraine.[649]

647 The paper is updated version of a chapter form the book signed by S. Musteață, *About Us and Our Neighbours: History Textbooks in the Republic of Moldova, Romania and Ukraine*. Georg Eckert Institute, Braunschweig, Eckert. Dossiers 7, 2017. ISSN 2191-0790. urn:nbn:de:0220-2017-0097. URI: http://repository.gei.de/handle/11428/213 (published on 2017-02-02).

648 S.V. Kul'činskij, "Prohrama rozvytku istoricnych doslidzen', polipsennja vyvcennja i propahandy istoriij URSR na 1991-2000 rr. jak istoriohraficne javysce" (paper presented at the Istoricna nauka na porozi XXI stolitja: pidsumky ta perspektyvy. Materialy vseukraijnskoij koneferenciij (m. Charkiv, 15-17 lystopada 1995 r.), Charkiv, 1995, 139.

649 Krylač and S. Kul'cickij, Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher, 163; see the reviews on recent republication of M. Hruševskiši' works. E. Baidaus, "Mihail Hrușevskișiistoria Ucrainei-Rusi," in *Revista istorică* XX, no. 3-4 (2009), 309-324; E. Baidaus, "Relațiile româno-ucrainene în istoria Ucrainei-Rusiei. Considerente

The collapse of the USSR and Ukraine's independence signaled the beginning of democratic reforms in all spheres of life. All political, economic and social changes had a direct link with education, as Soviet-era ideology and mentalities needed to be replaced with new ones. Since independence, Ukraine has launched new national policies in all areas, including education. The legal framework within which education was legislated for and delivered transformed, thenceforth being formed by the country's constitution, its Law on Education and other laws. These changes in curricula and textbooks have only slowly been implemented in schools. The most important pieces of legislation in the field of education are the Law of Ukraine on Education, adopted in 1991,[650] and the national program *Osvita. Ukraijyna XXI st. (Education: Ukraine of the 21st Century)*, adopted in 1992 at the First National Congress of Teachers.[651] The constitution, Ukrainian laws, and Ukrainian society are based on the principles of democracy and the elimination of the practices of the authoritarian Soviet regime. According to the Law on Education in Ukraine, education "is the basis of the intellectual, cultural, spiritual, social, and economic development of the society and the state", and "is based on the principles of humanism, democracy, national consciousness, and mutual respect between nations and peoples". Education in Ukraine remains the responsibility of the state and in the hands of the central state bodies, which decide the shape of educational policies. The Ukrainian education system thus remains very much centralized. The Ministry of Education is the main body in charge of the decision-making process for the content of curricula and the production of textbooks.[652] Concerning the nationalities living in the republic, the Law on Citizenship made all residents at the moment of its official approval (October 1991) citizens of Ukraine and removed from internal passports the space for entering the holder's nationality (in the sense of ethnic affiliation). The Law on National Minorities (June 1992), based on the Declaration of the Rights of the Nationalities of Ukraine (November 1991), "guarantees to all nations and national groups the right to use their mother tongue in all spheres of public life, including education, administration and the reception and dispersal of information".[653] If the laws on national rights in Ukraine

Istoriografice (I)", in *Revista istorică* XXI, no. 1-2 (2010), 167-182; E. Baidaus, "Relațiile Româno-Ucrainene În Istoria Ucrainei-Rusiei. Considerente Istoriografice (II)", in *Revista istorică* XXI, no. 3-4 (2010), 331-536.

650 The Law of Ukraine on Education, in Vidomosi Verkhovnoji Rady, no. 34, 1991, p. 451-452. The law has undergone several amendments over the last decade.

651 Derzavna nacionalna programa "Osvita": Ukraina XXI stolitia, zatverdzeno postanovoju Kabinetu Ministriv Ukraijny vid 3 lystopada 1993 roku, Kiïv: Raiduga, 1994; V. Volovič, "Neue Tendenzen im Bildungssystem der Ukraine", in *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research* 20, no. 4 (1998), 426-427; J. Dietsch, *Making Sense of Suffering. Holocaust and Holodomor in Ukrainian Culture,* Lund: Media Tryck, 2006, 78.

652 Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 79, 88.

653 Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine,* 64-65.

appeared very liberal, the reality was different; in post-Soviet Ukraine, one could observe a huge state-led effort to "Ukrainianize" public life. The new Constitution of Ukraine, approved on June 1, 1996, confirmed the status of Ukrainian as the sole state language, but the Constitution guarantees "the free development, use and protection of Russian, and other languages of national minorities of Ukraine".[654]

In Soviet historiography, Ukraine was a region of Russia and not an individual entity. During the Soviet era, the *History of Ukraine* was taught as part of general history, and it was not until the 1960s that the "History of the Ukrainian SSR" was introduced to the curriculum.[655] At the end of the 1980s, Ukraine embarked upon the process of rewriting and revising history affected by Soviet ideology. During the 1990s, Ukraine experienced a movement for the attainment of sovereignty and the construction of an independent state and nation. History became a powerful political instrument in the hands of politicians and intellectuals in the process of legitimizing the state.[656] After gaining its independence, Ukraine's strategic priority became the creation of a national historical image. Because Ukraine had never been a nation-state before 1991, the "Ukrainian Project" (Ukrainian People's Republic – Ukrainska Narodna Respublika/UNR 1918)[657] was paramount – the creation of a new ideology and national history that would legitimize Ukrainian statehood. J. Dietsch correctly observed that independent Ukraine is still very much affected by the past. Kievan Rus, in the present interpretation of Ukrainian historians, represents the first attempt at the construction of a Ukrainian state.[658] Nation-building in Ukraine is thus part of official education policy at

654 Article 10, p. 9, Constitution of Ukraine, 1996. These issues are treated in more detail in Ibid., 58-84 and 111-116.

655 J. Šapoval, "Entwicklung neuer Geschichts- und Sozialkundebücher in der Ukraine: Form und Inhalt", in *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 20, no. 4 (1998), 435; Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine*, 87. See the Soviet textbooks for years 7-8 and 9-10: V.H. Sarbei, H.Ya. Serhienko, and V.A. Smolyi, *Istorija Ukrainskoj SSR,* Kyïv: Radians´ka Škola, 1984; V.H. Sarbei and V.E Spytskyi, *Istorija Ukrainskoj SSR,* Kyïv: Radians´ka Škola, 1987.

656 Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 8-9, 49-50.

657 Ibid., 50-51.

658 I. Giric, "Ci superecit' nacional'nij mif istoricbij pradi?", in M. Telus and Ju. Šapoval (eds.), *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, Kyïv: Geneza, 2000, 47-54; J. Gricak, "Jak vikladati istoriju Uraijni pislja 1991 roku?", in M. Telus and Ju. Šapoval (eds.), *Ukraijns'ka istoricna didaktika: miznarodnij dialog (fachivci riznich kraijn pro sucasni ukrijns'ki pidrucniki z istoriij)*, Kyïv: Geneza, 2000, 63-75; V. Ijlge, "Nacional'na istorija na prikladi zobražennja dobi Kyïjvs'koï Rusi v ukraïns'kich Pidručnikach z istorii", in Telus and Šapoval (eds.), *Ukraijns'ka istorična didaktika*, 76-108; M. Karmazina, "Ideij ukraijns'koij derzavnisi kincja XIX - pocatku XX st. ta ijch vidobrazennja v skil'nich pidrucnikach", in Telus and Šapoval (eds.), 109-114; P. Gil'kes, "Politika j praktika v ukraijns'kij osviti: miz radjans'kim spadkom ta ´ukraijnizacieju´", in Telus and Šapoval (eds.), *Ukraijns'ka istoricna didaktika*, 134-144; Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 9, 53-54.

all levels.[659] After recent events in Ukraine, namely the annexation of Crimea and military conflict in eastern Ukraine, the country's relationship with the past has become an ever more present and pressing issue for Ukrainian society.

Rediscovering and Rewriting Ukrainian History

Since 1991, when Ukraine became an independent state, a process of writing and rewriting history has commenced, which has had a direct effect on school history curricula and textbooks. One of the first Ukrainian handbooks for teachers and pupils on Ukrainian history was O. Subtel'ny's work[660] translated from English and published in 1991 in Ukrainian.[661] Another handbook was published by F.H. Turchenko.[662] These two works also led to the rediscovery of national Ukrainian history among the Ukrainian diaspora. In 1991, one of the first experimental textbooks for the higher classes of secondary school was published.[663] It was the first Ukrainian textbook in which the authors exclusively addressed national history; it was used in schools beginning with the 1991-1992 academic year. The history of Russia became a part of *World History*. The book was published in both Ukrainian and Russian and attained a total print run of 760,000.[664] In 1993-1994, another experimental textbook for upper secondary school classes was published in Ukrainian and Russian; it was based on a concept of history education developed by the Institute of History of the Academy of Science of Ukraine.[665] The book was issued in 500,000 copies for Ukrainian schools and later translated for minority groups into Russian (1994/1995, 300,000 copies), Hungarian and Romanian.[666] An alternative textbook for upper secondary school classes was issued by the Heneza publishing house.[667] The Heneza books were prepared according to the new trends in the study of Ukrainian history and contained more maps, pictures, sources and similar content than had previous textbooks. These textbooks had a print run of about one million copies. The first generation of Ukrainian history textbooks differs from its Soviet counterparts; these textbooks are focused primarily on the history of Ukraine as a state and on

659 There is more detail on the relationship between education and nation-building in Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine*.

660 O. Subtel'ny, *Ukraine: a History,* Toronto, Bufalo, London: 1988.

661 O. Subtel'nyj, *Ukraijna: Istorija,* Kyïv 1991.

662 F. Turčenko, *Novitnja Istorija Ukraiïny. 1917-1945, castyna 1,* Kiïv: Heneza, 1994.

663 M.V. Koval' et al., *Istorija Ukraiïny,* Kiïv: Osvita, 1991.

664 Krylač and Kul'cickij, Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher, 164.

665 S. Kul'čyckyj, Ju.A. Kurnosov, and M.V. Koval', *Istorija Ukraiïny. Probnyj pidručnyk dlja 10-11 klasiv sredn'oij školy. Častyna 2,* Kiïv: Osvita, 1993.

666 Krylač, Kul'cickij, Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher, 164.

667 Turčenko, *Novitnja istorija Ukraïny. 1917-1945*, (in 1995 it was additionally published in Russian); F.G. Turčenko, P.P. Pančenko, and S.M. Tymchenko, *Novitniia istorija Ukraiïny. Častyna druha 1945-1995 roki. Pidručnyk dlija 11 klasy serednoi školy,* Kiïv: Heneza, 1995.

power and political movements, which are linked to nation-building. The relationship between "natives" and "foreigners" is treated using terms such as "occupation", "oppression", "exploitation" and "struggle".[668] The new textbooks did not meet expectations and were criticized by some leftist political leaders due to the textbook's critical attitude to the Soviet period.[669]

The official curriculum for history education in Ukrainian schools, approved by the Ministry of Education in 1996, stated that lesson number 42, in year 10, was designed to cover the "occupation regime and the establishment of the anti-Nazi movement in Ukraine", which was to be a "basic concept" that all pupils should be familiar with alongside other facts about the Second World War.[670] The curriculum declares history to be one of the most important school subjects in Ukrainian education, with the objective, *inter alia*, of "educating pupils in a patriotic spirit so that they cultivate a love for their nation".[671] The history curriculum, which was to come into force in 1998, included aspects of educational and social development based on the principles of humanism and democracy: "tolerance, unprejudiced perceptions, and a positive attitude toward other nationalities".[672] This manner of structuring history education had also been in use in the Soviet era when one course was on USSR history (*Istoriya SSSR*), another on world history, and the third on the history of the Ukrainian SSR (*Istoriya Ukrainskoi SSR*).

The history curriculum is now divided equally into two compulsory courses – History of Ukraine (*Istoriya Ukraini*) and World History (*Vsesvitna istoriya*) –with one optional course available dealing with regional or local history (*Istoriya ridnogo kraju*).[673] Each teacher can decide on the amount of time given to a particular topic and add topics relevant to their region. For example, in Odessa pupils study Bulgarian history, and in Crimea the history of Tatars.[674] Textbooks from the regions of Poltava, Zaporizhzhia, and Kamianets-Podilskyi are focused on their history from prehistory or, in some

668 Turčenko, *Novitnja istorija Ukraïny. 1917-1945*, (in 1995 it was additionally published in Russian); F.G. Turčenko, P.P. Pančenko, and S.M. Tymchenko, *Novitniia istorija Ukraïiny. Častyna druha 1945-1995 roki. Pidručnyk dlija 11 klasy serednoi školy,* Kiïv: Heneza, 1995.

669 See the newspaper of the Socialist Party of Ukraine: E. Krasnikov, "Novejsaja istorija" Ili novejsij obman," *Tovarišč* 38-39(1995); A. Samarin, "Čto vdalbivajut v golovu nasim detjam", in *Tovarišč* 47 (1995), 47.

670 Programy dlia sredni zahalnoosvitnoi shkoly. Istoriia Ukraïny 5-11 klasy, Vsesvitnia istoriia 6-11 klasy, Kiev: Perun, 1996, 56-58; Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 164.

671 Programi dlja seredn'oij zagal'noosvitn'oij školi. Istorija Ukraïni, 5-11 klasy, 9. J.G. Janmaat, "History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian Textbooks", in *History of Education* 35, no. 3 (2006), 361.

672 Programy dlja zachanoosvinikh navčalnych zakladiv: Istorija Ukraïni, Vsevitnia istorija (nova redakciia) 5-11 klasy, Kiïv: Ministerstvo osvity Ukraïni, 1998, 3-4.

673 Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 150.

674 Bennett, Seminar on History Curricula for Secondary Schools, 25.

instances, solely on events in the twentieth century.[675] The 1998 curriculum focused more on political history than on social, cultural and life issues.[676]

The history of the twentieth century was and is a hotly debated topic in all European countries. Over the last decade, the Council of Europe has carried out numerous projects, held many meetings and published many works in this field. In Ukraine, for example, some seminars and training sessions for teachers were held. In June of 1997 a seminar took place in Lviv on "The Initial and In-Service Training of History Teachers in European Countries of Democratic Transition", which was followed in October of the same year by a further seminar in Chernivtsi on "Central and Eastern Europe as a Historical Region: the Problem of Integration in Twentieth-Century World History". In 1998, the Council of Europe and the Ukrainian authorities organized a seminar in Yalta on "The Reform of Twentieth-Century World History Curricula in Secondary Schools, with Special Reference to Controversial and Sensitive Subjects and the Role of Famous Historical Persons".[677]

The debates around the content of the new history textbooks also involved the Ukrainian Parliament.[678] In May 1997, the Members of Parliament V. Kuy'ev and E. Krasnyakov wrote to the President of the Ukrainian Parliament, O. Moroz, claiming that the new history textbooks presented a misleading interpretation of historical facts. In this situation, the Ministry of Education had to prepare an expert defense of the content of the textbook by F.G. Turchenko et al. The Institute of History of Ukraine (??) established a commission, whose members were S. Kul'cockij (??), V. Verstyuk, V. Danilenko and M. Koval' and which eventually supported Kuy'ev and Krasnyakov's view in the statement that "the historical facts should be treated without emotion in textbooks". The authors of the textbook had demonstrated that the old Soviet-Stalinist view of history is incorrect and given a new interpretation of the history of the twentieth century. Parliamentarians did not discover concrete

675 O.A. Bilous'ko and O.B. Suprunenko, *Davnja istorija Poltavščini. XX tisjacolittja do n.e. - V stilittja. Pidručnik dlja 6 klasu,* Poltava: Orijana, 2004; I.V. Ribak, *Istorija ridnogo kraju vid najdavnisich casiv do novitn'oij dobi. Navnačal'nij posibnik dlja učniv 7-8-9 klasiv,* Kam'janec'-Podil'skij: Abetka-NOVA, 2004; I.V. Ribak, *Istorija ridnogo kraju, novitn'oij dobi. navnačal'nij posibnik dlja učniv 10-11 klasiv,* Kam'janec'-Podil'skij: Abetka-NOVA, 2004; O.M. Ignatusa, V.G. Tkačenko, and G.F. Turčenko, *Istorija ridnogo kraju (Zaporiz'ka oblast'): 1914-1939 rr., pidručnik dlja 10 klasu serednoij zagal'noosvitn'oij školi,* Zaporizzja: Prem'er, 2003.

676 A. Davletov, "Nacional-socializm v sovremennych ukrainskich i nemeckich ucebnikach po istorii: kakoe mesto v nich otvedeno pokazu povsednevnoj zizni?", in *Gistoryja stodzennasci i pravy calaveka*, ed. P. Sadoycki and M. Telus, Minsk: Technalogija, 2000, 167.

677 E. Pometun, "Seminar on the Reform of 20th Century History Curricula in Secondary Schools with Special Reference to Controversial and Sensitive Subjects and the Role of Famous Historical Persons." Yalta, Ukraine, 12-14 May 1998; Report by E. Pometun, [Council of Europe; the Secretary General's New Initiative], Decs/Edu/Hist (98), 58.

678 See the intervention by S. Dovgan in September 1996, in Kievskie vedomosi, 6 September 1996.

errors in the textbook, and their initiative was likely linked to the nostalgia felt by people who were born and educated in the Soviet era.

Public debate around twentieth-century history saw a resurgence in 2005, when communist Members of Parliament raised questions relating to the role of the USSR in the Second World War. In response to this initiative, a group of well-known historians addressed an open letter to the President of Ukraine and the parliament, largely criticizing the communist campaign.[679] The discussions around history education in Ukraine have continued following the publication of the new *Concept of the History of Ukraine and World History* in 2009, developed by teachers and politicians, including Members of the Ukrainian Parliament.[680]

In the curriculum currently in force in Ukraine, history is a compulsory subject and is on the list of final examinations to be taken in year 11. History is taught as an ordinary course on the history of Ukraine from ancient times to the present for one period per week, beginning in year 5. The curriculum states that the course should "prepare pupils for the successful absorption of historical knowledge in later classes, form in children the beginnings of an imagination of the most important pages of the history of the Ukrainian people, raise enthusiasm for Ukraine's past and a desire to learn more about it, and implant in schoolchildren a love of history as a science of past humanity."[681] During year 6, pupils proceed to learn world history from ancient times to the fall of the western part of the Roman Empire. Beginning in year 7, pupils study two parallel courses, on Ukrainian and world history until year 11.

Yu. Temirov, N. Temorvskaya, and I. Todorov, scholars from Donetsk State University, tried for the first time in 1998 to prepare an integrated history course in Ukraine for year 10 (covering the period 1914-1945), without much impact or support from their colleagues or Ukrainian schools.[682] In the same year, participants in the seminar referred to above on teaching the history of the twentieth century also discussed the idea of an integrated course of world and national history for schools, but it was an idea the Ukrainian authorities and historians did not support.[683]

679 J.G. Janmaat, "The Ethnic ´Other´ in Ukrainian History Textbooks: The Case of Russia and the Russians", in Kas'janov (ed.), *Istorična osvita v polikul´turnomu suspil´stvi*, 89.

680 Koncepcija ta programi vikladannja istorii Ukraïni v školi (proekti): Materialy IV ta V Rabočoï naradi z monitoringu škil´nich pidručnikiv istorii Ukraïni "Koncepcija istoričnoï isviti"/ Uporjadkuvannja ta redakcija N. Jakoveno, L. Vedmid´, Sistematozacija perebigu diskusij nad programami L. Vidmid´, Kiïv: VD Stilos 2009.

681 Programy dlja zahanoosvinikh navchalnykh zakladiv. *Istoria Ukrainy, Vsevitnia Istoria (nova redaktsiia) 5-11 klasy*, Kiïv: Ministerstvo osvity Ukrainy, 1998, 5.

682 Davletov. *Nacional-socializm v sovremennych ukrainskich i nemeckich ucebnikach po istorii*, 169.

683 Pometun, Seminar on the Reform of 20th Century History Curricula, 17.

J. Dietsch has observed that in the structure of history education as currently practised in Ukraine, the content of curricula and textbooks echo those of the Soviet era, and that "the Ukrainian Orange Revolution (2004) was linked not just with the political situation in the country but also with trends of what and how [the Ukrainian nation] should be."[684] The curriculum contains the topics required to be taught around the country and stipulates in which class and lesson these are to be taught. Further, as in the Soviet era, school curricula stipulate what is to be included in textbooks and which chapters. Therefore, while the content of history courses may have changed in Ukraine over the last decade, they have in structural terms remained close to their Soviet antecedents. Since 2004, history teachers are encouraged to stress national pride and patriotism, the struggle of the Ukrainian people against foreign invaders and the establishment of the Ukrainian nation.[685] However, one of the most difficult periods has remained the history of the twentieth century.[686]

For each history course there is one set of textbooks approved by the Ministry of Education, which is the main institution responsible for the curriculum content, approval and production of textbooks. The Ministry of Education, the National Academy of Science of Ukraine and the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, along with publishers, run competitions for new textbooks each year.[687] Every year the Ministry of Education approves and publishes a list of textbooks recommended for use in each class. Before they can be included in this list, the textbooks are required to go through a process of review, testing, revision, and then a recommendation for inclusion. Scholars and experts from various educational and research institutions are included in the process of reviewing history textbooks.

In 2010, the Minister of Education, D. Tabachnik, declared that the new understanding of history education in Ukraine should be friendlier to Russia. In this context, J.?? Boldyrev, a Member of Parliament, asserted that for two decades the main thrust of history education in Ukraine had been focused on the view that for 300 years Ukrainians were under Russian domination, and now the Ukrainians understood that this is not true. Continuing, he stated that the new curriculum would thus emphasize that Ukrainians, together with Russians, built the Russian Empire and later the USSR. However, A. German from the Ukrainian Presidential Office was opposed to this Ministry of Education initiative and expressed the view that Ukrainian history does not have to be influenced by Soviet ideology.[688] In January 2015, the Ukrainian

684 Dietsch, *Making Sense of Suffering,* 64.
685 Ibid., 150-151.
686 Ibid.d, 152.
687 Ibid., 89.
688 I.S. Šiškin, "Fal´sifikacija istorii Velikoj otečestvennoj vojny v učebnikach i process nacional´no-gosudarstvennogo stroitel´stva na postsovetskom prostranstve", in

Prime Minister, Arseniy Yatsenyuk, spoke in an interview about the Soviet invasion of Ukraine and Germany during the Second World War.[689] As we can see, then, the political debate around history education in Ukraine remains very current for Ukrainian society. It would be wise for politicians to exercise care for historical accuracy because speculations on the past tend to create more difficulties than solutions. Ukrainian society, as in other post-Soviet countries, needs a reconciliation process, in which history could play an important role.

Table 1. Structure of History Education in Ukraine[690]

No.	Educational level	Year	Discipline	Content
1.	Primary	3 (4)	History	General course
2.	Secondary	5	Introduction to the history of Ukraine	Medieval period, 19th – 20th centuries
		6	World History	Antiquity
		7	World History	Medieval period
			History of Ukraine	Medieval period
		8	World History	The first half of the 16th - end of the 18th century
			History of Ukraine	From the Union of Lublin to the mid-18th century
		9	World History	The second half of the 18th - beginning of the 20th century
			History of Ukraine	The 19th - beginning of the 20th century
3.	Upper secondary	10	World History	The first half of the 20th Century
			History of Ukraine	1914-1939
		11	World History	Since 1939
			History of Ukraine	Since 1939

T.S. Guzenkova and V.N. Filjanova (eds.), *Vtoraja Mirovaja i Velikaja Otečestvennaja Vojny v učebnikach istorii stran SNG i ES: Problemy, Podchody, Interpretacii (Moskva, 8-9 Aprelja 2010 G.): Materialy Meždunarodnoj Koferencii*, Moskva: Rossijskij institut strategičeskich issledovanij, 2010, 194-195; A. German, "Vsled Za Tojnbi," *Zerkalo nedeli* 13, no. 793 (2010).

689 Stefan Korinth, "Bildungsministerium will den Euromaidan als neuesten Nationalmythos etablieren. Ukraine: Geschichtsunterricht mit Beigeschmack – Teil 2." published on 22 October 2015, http://www.heise.de/tp/artikel/46/46301/1.html (last access 10 January 2016).

690 The table is compiled in accordance with Programi seredn´oï zagal´noosvit´oï školi z ukraïs´koju movoju navnačannja. Istorija Ukraïni, 5-11 klasi. Vsesvitnja istorija, 6-11 klasi, 1998; Programi dlja škil z pogliblenim vivčennjam istoriï. Istorija Ukraïni, 1996; "Perelik Program, pidručnikiv ta navčal´nich posibnikiv, rekomendovanich Ministerstrvom osviti i nauki Ukraïni dlja vikoristannja v zagal´noosvitnich navčal´nich zakladach z ukraïns´koju movoju navčannja u 200/01 navčal´nomu roci". In Istorija v školach Ukraïni 3/2000, 4-6.

Conclusions

In Ukraine, history as a school discipline remains a part of a centralizsed system.[691] All curricula and textbooks have to be approved and recommended by the Ministry of Education. We can see some changes in Ukrainian history textbooks from the 2000s compared with those from the 1990s, a move "from somewhat stronger Ethno-nationalist bias to a somewhat less ethnocentric bias".[692] A general characteristic of Ukrainian history textbooks is a lack of mention of ethnic minorities and a lack of interest in neighboring countries. Romania and Moldova appear only occasionally and often in terms of military conflicts. No references are made to society, culture, religion or everyday life in the wider region, and there are no mentions of Romanian communities in Ukraine or those of Ukrainian ethnicity living in the territories of contemporary Moldova and Romania. History textbooks for the Romanian community are simply translated from Ukrainian. This situation is found in many countries; another example might be Macedonia, where most textbooks for the Albanian, Turkish and Serbian ethnic groups were simply poorly translated from Macedonian.[693]

Although more than a hundred ethnic groups live in Ukraine, history textbooks tend to focus on the idea of Ukraine as one country, one nation, with one history. I. Hyrych and P. Verbytska have urged a wider perspective: "We should not present Ukrainian history as the history of the Ukrainian ethnicity. Based on the postulate of the political nation and the thesis of the adoption of a 'foreign' culture's achievements on the Ukrainian territory as 'native', we need a tolerant story about the fates of the Polish, Russian, Jewish, and other national minorities in Ukraine."[694] A good example of learning about others' cultures is the Crimean decision, in 2004, to begin teaching an integrated course on "*Kul´tura dobrosusidstva*" (culture of neighborliness), in which all ethnic groups are presented in a manner based on the values of tolerance and peace.[695]

Natalia Yakovenko has commented on the image of the "Other" in Ukrainian textbooks which rely on Soviet-style historiographical approaches.[696] Maryan Mudryi has likewise observed that Ukrainian history

691 See the chapter "The Implementation of Central Policy" in Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine*.

692 G.V. Kas'janov, *Istorična osvita v polikul´turnomu suspil´stvi: vikliki ta perspektivi dlja Ukraïni. Materiali mižnarodnogo kruglogo stolu, Kiïv, 14 Lipnja 2010 r.,* Kiïv: Institut istoriï Ukraïni NAN Ukraïni, 2011, 27.

693 Hunt, Five Case Histories of Textbook Development, 219.

694 Hyrych and Verbytska, Historical Education in Ukraine, 366.

695 O. Smirnov, In Kas'janov, *Istorična osvita v polikul´turnomu suspil´stvi: vikliki ta perspektivi dlja Ukraïni. Materiali Mižnarodnogo kruglogo stolu, Kiïv, 14 lipnja 2010 r,* 44. For more details, see the activities of the Centre for Inter-Cultural Education and Tolerance, http://www.ciet.org.ua/ (last access 7 January 2016).

696 Yakovenko, The Image of Self – the Image of the Other in School History Textbooks.

is built on Soviet patterns.[697]In this context, J.G. Janmaat considers "the fact that Ukraine has never had a period of sustained independence 'cruelly' interrupted by Russian/Soviet 'occupation' meant that no justification could be found for an exclusionary policy (i.e. there is no 'historical injustice' to be resolved). This makes the choice for an inclusive approach understandable."[698]

A survey of school students conducted by the Nova Doba association in partnership with the Fund of Democratic Initiatives in 2008/2009 found that "in students' opinions, the uniting factors of Ukraine as a single nation are the wish to build a better life in the country – cited by 50% of respondents, equal rights for the citizens of Ukraine, a common state language, the patriotic feelings of the citizens, and a common history – 25.3% and only 20.6% of students feel a sense of belonging to Ukraine, which testifies to the poor formation of their understanding of the political nation. Many students are advocates of a strong power in Ukraine."[699] At the same time, most pupils of the same age agreed with "the goal of building a better future together".[700]

In 2008, the Ukrainian Institute of National Memory founded a monitoring commission for Ukrainian history textbooks to analyse the development of critical thinking by current history curricula and textbooks. The findings reveal "a paradoxical disparity between the challenges of today and school textbooks".[701] P. Verbytska characterises the situation as follows:

The existing majority of history textbooks stress the ethnocentric vision of history, leaving aside the principles of multiethnicity, multiculturalness and multireligiousness – the priorities of modern school didactics in open societies; reflects Ukrainian society's unity as an ethnic, linguistic and religious entity; identifies monocultural community with socially lower suppressed strata. These textbooks are from a pessimistic understanding of Ukraine, with ideas of colonial status and an inferiority complex. […] Ukrainian society is represented in them with suppressed lower strata, motivations of various social groups are not paid attention to. As a result, the commission concluded that modern history textbooks do not correspond either to the modern state of […] historical science nor to the needs of society or […] state standards. […] Modern textbooks do not present the variant of […] collective identity which would satisfy the needs of the integration and consolidation of […] Ukrainian

697 M. Mudryi, "The Topic of 'Colonial Status' of Ukraine in History Textbooks", in N. Yakovenko (ed.), *School History through the Eyes of Scholars-Historians (the Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine*, Kyiv: Olena Teliha Publishing House, 2008, 87. http://khpg.org.ua/index.php?id=1224505574 (last access 9 July 2012).

698 Janmaat, *Nation-Building in Post-Soviet Ukraine*, 84.

699 P. Verbytska, *Civic Upbringing of Student Youth. Modern Aspects of Development,* Kyiv: Geneza, 2009, 227.

700 Hyrych and Verbytska, Historical Education in Ukraine, 359.

701 Yakovenko, The Image of Self – the Image of the Other in School History Textbooks, 64-81.

society and correspond to […] modern challenges. Thus, a paradoxical gap in time between the modern challenges and school textbooks needs to be dealt with.[702]

History textbooks stress an ethnocentric vision of history and are dominated by political and military history.[703] The major problem with Ukraine's history textbooks has been described in the following terms: "History textbooks give a mythologized version of the Ukrainian nation's origin and mix up the notions of ethnicity and nation, representing the existence of the nation as a linear, teleological, continuous and uninterrupted process from the pre-historical epoch onward."[704]

In recent years, the Ukrainian authorities have also been supporting other principles and perspectives in education, including the development of historical thinking and the promotion of the education of "Ukrainian patriots" and "European citizens"; however, this does not appear to take account of the task of school history to teach pupils that they are citizens of their country, of Europe, and the whole world.[705]

In 2005, I. Katchanovski published a comparative analysis of Tatars and Gagauz, two Turkish minorities from Ukraine and Moldova with numerous historical similarities and differences:

The education system in the Soviet Union prompted a convergence of the political cultures of different ethnic groups. However, in the case of Crimean Tatars, this mechanism of socialisation reinforced their differences from Russians, Ukrainians, and Gagauz. Soviet historical textbooks and literary texts emphasised military conflicts between Crimean Tatars and Ukrainian and Russian Cossacks, slave raids by Crimean Tatars and military help provided by the Russian government to the Gagauz, Bulgarian and other Orthodox Christian people of the Ottoman Empire. The history of the Second World War in Soviet textbooks presented Crimean Tatars as Nazi collaborators and ignored the ethnic cleansing of Crimean Tatars by the Soviet government. Soviet mass media and popular culture promoted similar historical images of Crimean Tatars and Gagauz.[706]

History education in Ukraine, particularly where it refers to its relationship with its neighbors, is, as we have seen in this analysis, rather

---

702 P. Verbytska, *History teaching in Ukraine*, Msc.

703 Hyrych and Verbytska, Historical Education in Ukraine, 359.

704 *Statements from the Summary protocol of the meeting on monitoring the school textbooks in history of Ukraine.* [The Materials of the Working Meeting on Monitoring the School Textbooks in History of Ukraine. Compiled and edited by Natalia Yakovenko]. http://osvita.khpg.org/index.php?id=1224512202 (last access 7 January 2016).

705 Orientovne kalendarno-tematichne planuvannia dlja zahalnoosvikh zakladiv. Istorija Ukrainy, vsevitnja istoriia 5-11 klasy, Lviv: Lvivskyi oblastnyi naykovo-metodychnyi instytut osvity, 1999, 3; Dietsch, *Making Sense of Suffering*, 151.

706 Katchanovski, Small Nations but Great Differences.

underdeveloped, a situation not helped by the attitude of Ukrainian leaders, which evinces a considerable lack of interest in this field.[707] Even President V. Yushchenko (2005-2010) – who promoted the restoration and preservation of the national memory of the Ukrainian people as state policy, implemented through numerous decrees ordering the commemoration of anniversaries of significant historical events and personalities – has on occasion been less than friendly to Ukraine's neighbors. An example of this attitude relating to Moldovans might be his reaction during a meeting in Odessa in 2009, when a participant did not manage to elucidate a local infrastructure project sufficiently and President Yushchenko said "You are like a Moldovan!", which indirectly means incompetent.

Under President V. Yanukovych, Ukraine's policy of historical memory reverted to a Soviet-style discourse. From 2010 onwards, an education reform replaced the previous twelve-year structure with an eleven-year system, which has affected curricula and textbooks. The upper secondary school curriculum of 2010 stipulates one hour a week of history teaching. History textbooks for year 11 have become shorter and shifted to a typically Soviet historiographical scheme. For example, the chapter which had been entitled "Ukraine During Second World War" in this textbook has been renamed "The Great Patriotic War" in a new textbook edition. P. Verbytska has commented: "Our textbooks, especially in the history of Ukraine, still contain elements of xenophobia, cultural and ethnic intolerance, and gender chauvinism."[708]

Beginning in 2011, new approaches to teaching history have been introduced following the Basic and Secondary Education Standards, which stress the reinforcement of the role of history as the main identity-forming subject in the school curriculum, one which teaches students dignity, human rights and democracy while developing in them a positive attitude towards common European values.[709] In this situation, if there is no consensus in Ukrainian society on a shared historical past, history curricula and textbooks should be rewritten by Ukrainian scholars according to today's democratic requirements and needs[710] and should take care to pay more attention to other minorities living in Ukraine and to Ukraine's neighbors. *Together in One Land: A Multicultural History of Ukraine*, a new textbook issued by the All-

707 "History school textbooks as a factor of youth historical memory forming". Analytical notes. http://www.niss.gov.ua/articles/241/ (last access 16 February 2012).

708 *The Conflict of Historical Memory as Reflected in History Teaching*, country report: case of Ukraine, prepared by Polina Verbytska, msc.

709 The Decree of the Cabinet of Ministry of Ukraine on approval of the State standard of basic and full general secondary education. 23 November 2011. № 1392 Kyiv. Available from: http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1053.24.0 (last access 16 February 2012).

710 V. Verstiuk, In Dmytro Rybakov, *Чому і як треба переписувати історію України* (*Why and How the History of Ukraine Should be Rewritten),* 31 January 2011, http://www.istpravda.com.ua/articles/2011/01/31/20201/ (last access 23 November 2012).

Ukrainian Association of Teachers of History and Social Studies, or "Nova Doba", is a good example of a textbook that meets these needs.[711]

Now more than ever, Ukrainian society needs a peaceful and reconciliatory approach. The promotion of discourses of hatred that seek to identify "enemies" will maintain a "battleground between two versions of Ukrainian history".[712] History should be a tool of unity in society. A consensus needs to be formed based on serious historical studies, and Ukraine needs to develop a history education founded on tolerance.[713]

The references to neighboring countries included in these textbooks are not significant and mostly relate to wars and conflicts. G. Gonta and N. Petrovschi observed in 2000 that Ukrainian textbooks, in particular those for secondary level, contain more facts than information for analysis and interpretation and that it would be necessary to include more information on the lives of Ukrainians during all historical periods and also about the other ethnic groups living in the territories of Ukraine.[714]

History textbooks play an important part in the process of collective identity formation, building a relationship with the past and creating an image of the "other". The content of textbooks determines, in many cases, students' attitudes to their neighbors. Therefore, to improve the situation in history education and to develop a tolerant approach to "others" in history textbooks, there is a great need for joint efforts by politicians, professionals and members of civil society in Ukraine. One aim of such efforts might be to achieve one of the objectives established by the UNESCO International Commission on Education in the 21st Century, "learning to live together by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values",[715] while also fulfilling the recommendations of the Council of Europe and the European Union on fighting intolerance and stereotypes about others through intercultural learning.[716]

---

711 Ju. Komarov et al., *Istorija epochi. Očima ljudini, Ukraïna ta Evropa u 1900-1939 rokach, navčal´nij posibnik z istorii Ukraïni ta vsesvitn´oï istorii, rekomendovano Ministerstvom Osviti i Nauki Ukraïni,* Kiïv: Geneza, 2004.

712 Hrycak, Wie soll man nach 1991 die Geschichte der Ukraine unterrichten?, 24.

713 Stefan, Korinth, "Ohne historische Aufarbeitung bleibt die Ukraine ein Pulverfass", published 10 February 2015, http://www.heise.de/tp/artikel/44/44107/1.html (last acces 10 January 2016).

714 Gh. Gonța and N. Petrovschi, "Novye Didakticeskie razrabotki v ukrainskich ucebnikac", in P. Sadoycki and M. Telus (eds.), *Gistoryja stodzennasci i pravy calaveka*, Minsk: Technalogija, 2000, 161.

715 *Learning: The Treasure Within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, Paris, 1996, 22.

716 Mogensen, Learning to Be of Culture or Learning to Increase Participation, 155.

HOW TO WRITE AND ANALYZE SCHOOL TEXTBOOKS, 2nd edition

SUMMARY

In contemporary education, learning assumes multiple forms. It relies on a wide range of pedagogical resources: oral (discussion, debate), written (narratives, research papers, essays, documentary sources), and visual (images, maps, charts, theatre, museums, mass media, and digital platforms). Despite this growing diversity, the school textbook remains the central integrative medium of formal education. It brings together textual explanation, visual representation, structured didactic tasks, and methodological guidance. In this sense, the textbook functions today as a structured instrument of mass educational communication, mediating between curriculum, teacher, and learner.

Adults write textbooks, but they are primarily addressed to children and adolescents. This asymmetry raises fundamental pedagogical and epistemological questions: How can adults design meaningful educational instruments if they do not critically reflect on their own conceptual frameworks, cultural assumptions, and value systems? How can complex scientific knowledge be transformed into age-appropriate educational content without distortion or simplification? Addressing these questions requires developing textbook analysis as a distinct, systematic, and interdisciplinary field of research.

Historically, textbooks have not been neutral instruments. Since the nineteenth century, they have frequently functioned as vehicles of state ideology, promoting dominant political, cultural, social, and national narratives. In various historical periods—nationalist, racial, gendered, and religious—textbooks reflected and reinforced prevailing power structures. During the Cold War, ideological polarisation significantly shaped educational content in many countries. In the aftermath of the Second World War—and even more decisively after the end of the Cold War—the international community increasingly recognised the urgent need to eliminate prejudice, stereotypes, and hostile representations from educational materials. Promoting peace, intercultural understanding, multiperspectivity, and democratic values became central objectives of educational reform.

Throughout the twentieth century, international practice confirmed the importance of systematic research into textbooks. Analytical studies of textbooks contribute to assessing educational quality, identifying biases, correcting factual inaccuracies, and enhancing curricular coherence. Institutions such as UNESCO and the Council of Europe have repeatedly emphasised the necessity of international cooperation in textbook development, grounded in scholarly rigour, transparency, and respect for cultural diversity. From these initiatives emerged a consolidated scientific domain commonly referred to as textbook research or textbook analysis.

The present work builds upon this international tradition while addressing the specific context of the Republic of Moldova. Drawing on research conducted at the Georg Eckert Institute for International Textbook Research and informed by contemporary scholarship, the study develops a comprehensive methodological framework for textbook analysis. Its objective is twofold: first, to systematise the theoretical and methodological foundations of textbook evaluation; second, to provide practical analytical tools applicable both within Moldova and in broader comparative contexts.

The first part of the volume establishes the conceptual architecture of textbook analysis. It clarifies the relationship between curriculum and textbook, emphasising that the curriculum constitutes the normative framework and value orientation of the educational system. In contrast, the textbook translates these norms into pedagogical practice. The textbook is analysed simultaneously as a didactic instrument and as a cultural-political actor that shapes historical consciousness, civic identity, and social representations.

The study further demonstrates that textbooks are situated at the intersection of multiple and sometimes conflicting expectations. Teachers expect professional support, methodological clarity, updated and multiperspectival content, and meaningful tasks that foster critical thinking. Students and parents expect clarity, accessibility, relevance to curricula and examinations, attractiveness, and affordability. Authors seek originality and scholarly recognition; publishers aim at quality and economic viability; Ministries of Education pursue curricular coherence and policy alignment. The textbook thus becomes a multidimensional product shaped by pedagogical, institutional, economic, and political interests.

To address this complexity, the work proposes four principal pathways of textbook analysis:

1. **Testing (piloting)** – experimental classroom implementation before mass publication, allowing empirical evaluation of effectiveness.

2. **Surveying** – a structured collection of feedback from teachers, students, authors, and other stakeholders after textbook implementation.
3. **Expert assessment** – institutional evaluation by interdisciplinary committees before approval and recommendation.
4. **Independent research** – scholarly investigations, including historical, comparative, and discourse analyses, examining both current and obsolete textbooks.

Two major methodological categories complement these analytical pathways:

- **Quantitative methods**, which measure frequency, thematic distribution, spatial allocation, terminology, and structural balance;
- **Qualitative methods**, which interpret discourse, values, representations, multiperspectivity, ideological dimensions, and narrative strategies.

The integration of quantitative and qualitative approaches ensures methodological rigour and reduces the risk of partial or impressionistic judgments. Textbook analysis must extend beyond textual content to include structure, didactic apparatus, linguistic accessibility, visual representation, design, and technical quality.

A central contribution of the work is the development of a systematic set of criteria organised into several domains: formal characteristics; conceptual and structural coherence; content balance and multiperspectivity; linguistic clarity and accessibility; quality of the didactic apparatus; graphic design and illustration; and the broader socio-political factors influencing the "life of a textbook." The study emphasises that textbook quality depends not only on authorship but also on institutional frameworks, editorial practices, political stability, economic realities, and the existence of transparent feedback mechanisms.

In the Moldovan context, insufficient methodological consolidation and the absence of institutionalised, continuous evaluation mechanisms have led to uneven textbook quality and recurrent public criticism. Competition among publishers has not automatically generated qualitative improvement. The study therefore advocates for the establishment of a transparent, interdisciplinary, and permanent evaluation system supported by research institutions and public authorities. Genuine cooperation among authors, publishers, teachers, students, and civil society actors is essential. The textbook

should exemplify professional partnership, institutional responsibility, and societal consensus.

The second part of the volume applies the theoretical and methodological framework to selected case studies, with particular focus on history textbooks and specific thematic units. Through concrete analysis, it demonstrates the practical applicability of the proposed criteria and methods, illustrating how discourse, structure, sources, and didactic tasks shape educational messages and historical representations.

By combining theoretical systematisation with empirical application, the study seeks to contribute to the professionalisation of textbook analysis, to stimulate further research in this field, and to support the development of higher-quality textbooks adapted to the requirements of contemporary democratic education systems. Ultimately, the work positions textbook analysis not as a peripheral academic exercise, but as a strategic component of educational reform and quality assurance.

CRITERIA FOR TEXTBOOKS' ANALYSIS

I. Formal criteria

I.1 Bibliographical references (title of textbook, names of the authors and the publisher)

I.2 Professionalism of the authors (education, research experience, teaching experience, textbook writing experience)

I.3 Experience of the publisher (nature of the publisher, experience with school textbooks, reputation on the market)

I.4 Customers (educational level, grade)

I.5 Textbook edition (1st or 2nd, 3rd, etc.)

I.6 Size and weight

I.7 Copyright, including the copyright of illustrations used

I.8 Price

I.9 Textbook supplements (teacher's guide, student's exercise book, maps, etc.)

II. The textbook's thematic concept

II.1 The authors' rationale in writing the textbook (in the preface or introduction)

II.2 Adequate to curriculum requirements and objectives

II.3 Information novelty and topicality
II.4 Promotes democratic values and develops a responsible citizen

III. Textbook content

III.1 Content adequate to the subject matter
III.2 How content is selected (depending on curriculum, student motivation and intelligence)
III.3 Textbook structure (table of contents, user's guide, introduction, content, conclusions, bibliography, index, glossary, annexes)
III.4 Titles of chapters and topics (should be relevant to the subject covered, should encourage learning, should be neutral, should not be discriminatory)
III.5 Narrative text (the contributions of the authors should correspond to the educational objectives set in the curriculum, the text should correspond to the title of the topic or chapter, should be scientifically accurate, impartial, should approach subject matter from the angle of various problematics, should be balanced and adapted to the age of the students, should relativize, should preserve continuity with previous subjects and should open the way to following topics)
III.6 Subjects to be approached from multiple angles, and controversial subjects should be interpreted in a comparative way
III.7 Multiple points of view and intercultural approach
III.8 Arguments to support the ideas presented
III.9 Compatibility of sources (documents, pictures) and the author's text and clarity of paratext.
III.10 Diversity of sources in terms of form, opinion, chronology and space, voice—social status, sex, age, level of culture
III.11 The sources should not represent authoritative arguments for the author's text, but should instead be followed by multiple-angle tasks
III.12 Sources should encourage critical thinking and reflection
III.13 Functionality of the textbook

IV. Quantitative analysis

IV.a Space analysis
IV.a.1 How much space is given to a country, region, etc.?
IV.a.2 How much space is given to each historic area: politics, economics, society, culture, religion, mentality, daily life, gender, etc.

IV.a.3 How much space is given to a specific subject?

IV.a.4 How much space is given for the history of neighbouring nations and ethnic minorities in comparison with the history of the majority

IV.b Frequency analysis

IV.b.1 frequency of familiar and unknown words

IV.b.2 frequency of names, dates, statistical data, terms

IV.b.3 frequency of academic, difficult, long words, and abbreviations

IV.b.4 How often does the text mention other nations, peoples, ethnicities, etc?

V. Qualitative analysis

V.1 Content relevant and adequate to democratic realities and values

V.2 Nature of dominant discourse (informative, normative, impersonal)

V.3 Form of narration (statement of facts in relation to explanations, opinions, comments, interpretations, theories, etc.)

V.4 Factual accuracy (exclusion of errors, stereotypes, etc.)

V. 5 Comparative, multicultural and multiple-angle approaches

V.6 Problematic approach

V. 7 How is the history of neighbouring nations and ethnic minorities presented: positively, neutrally, or negatively in the given thematic context (political, military, economic, cultural, religious)?

V. 8 Relationship between world culture, national culture, local and ethnic minorities' cultures

V. 9 The link to the topics studied in the previous grade and suggestions for the following grade

V.10 The link to other school areas of study (interdisciplinarity)

VI. Linguistic comprehensibility of the textbook

VI.1 Corresponds to the age of students/level of schooling

VI.2 The logical structure of topics and transitions from one topic to the next

VI.3 Coherence of ideas and their argumentation (logical, clear, grounded, relevant to the subject matter)

VI.4 Content motivation (captivating, emotional, engaging, diverse, personal)

VI.5 Textual cohesion: accuracy in expressing ideas, number of ideas in one unit, transition to a new idea, form of narration (active/passive or positive/negative)
VI.6 Sentence structure (simple presentation, short, specific, definition of terms)
VI.7 Length of sentences (number of words, characters, known/unknown words, etc.) and their complexity
VI.8 Grammar, style, syntax, vocabulary
VI.9 Terminology. Frequency of academic, difficult, long words, and abbreviations
VI.10 Meaning of terms (positive, negative, or neutral)

VII. Technical quality

VII.1 Format, size (size and total number of pages)
VII.2 Quality of cover (paperback, hard cover, laminated, number of colours, pictures) and its durability
VII.3 Quality of the textbook's paper, number of colours used inside
VII.4 Layout of information: density, number of columns, typeface, letter size
VII.5 Text/picture ratio: number of pictures per page, per subject, per topic, etc.
VII.6 Quality of pictures: size, location (up, down, left, right)
VII.7 Durability of the textbook

VIII. Textbook illustration/content/meaning/effectiveness/esthetics

VIII.1 Compatibility of pictures and text
VIII.2 Picture diversity: maps, photographs, portraits, documents, drawings, tables, charts
VIII.3 Typology of pictures: real and abstract
VIII.4 Meaning of pictures: distance of image and number of people/objects depicted
VIII.5 Captions: present/absent, succinct/complex

IX. Learning analysis of the textbook

IX.1 Explicit learning objectives (in introduction, preface)
IX.2 Planning learning units (linear, ramified)
IX.3 Diversity and precise wording of tasks/activities

IX.4 Flexibility of teaching methods from the point of view of the interactive approach
IX.5 Open nature of tasks (based on personal experience of child/ group)
IX.6 Problem situations and case studies (observation, research, analysis, etc. exercises)
IX.7 Developing skills, creativity, critical and analytical thinking (comparative analysis, problem situations)
IX.8 Feasibility of tasks
IX.9 How specific, practical and measurable the teaching tasks are
IX.10 Complexity of evaluation degrees (should be different)
IX.11 Encouraging individual work
IX.12 Presence of self-evaluation opportunities
IX.13 Bibliographical suggestions

BIBLIOGRAFIE / BIBLIOGRAPHY

A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials. Paris: UNESCO, Education Sector, Division for the Promotion of Quality Education, Section of Education for Peace and Human Rights, 2005.

Accardo, A., *Politica e storia: manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, 1, Roma, 2004.

Against bias and prejudice: the Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at the Council of Europe's conferences and symposia 1953-83, Strasbourg, Council of Europe, 1986.

Agarkova, T., *Seminar on "New history textbooks for secondary schools: approaches, perspectives and systems of evaluation"*, Yaroslavl, Russian Federation, 10-12 April 2000, Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, 2000.

Аймермахера, К. и Г. Бордюгова, Под ред., *Историки читают учебники истории: Традиционные и новые концепции учебной литературы*, Москва, 2002.

Алексашкина, Л.Н., Н.К. Боголюбова, Л.Я. Кораблёва, *Методы анализа отдельных элементов аппарата ориентировки,* В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 110-123.

Alexashkina, L., *Seminar on "Standards for history teaching for secondary schools: present situation and future developments"*, Irkutsk, Russian Federation, 16-18 September 1999, report, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Altbach, Ph. G. (ed.), *Textbooks in American society: politics, policy, and pedagogy*, New York, 1991.

Altbach, Ph. G., *Textbooks: the international dimension,* In: M. W. Apple , L. K. Christian-Smith,, (eds.), *The politics of the textbook*, London, 1991, pp. 242-258.

Ames, W. S., *An in-depth study of the readability of social studies textbooks*, In: The social studies 72, 1981, p. 77-81.

Angvik, M., B. von Borries (eds.), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vol. A: *Description*, vol. B: *Documentation*, Hamburg, 1997.

Ankersmit, F. R. (ed.), *Knowing and telling history: the anglo-saxon debate*, Wesleyan University, 1986.

Anon, E., *Learning to live together through the teaching of history and geography perspectives*, In: Quarterly Review of Comparative Education 28, 1998, no 2.

Apple, M. W., L. K. Christian-Smith, *The politics of the textbook*, In: M. W. Apple, L.K. Christian-Smith, (eds.), *The politics of the textbook*, London, 1991, p. 1-21.

Apple, M. W., *The culture and commerce of the textbook*, In: M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, (eds.), *The Politics of the textbook*, London, 1991, p. 22-40.

Arnold, U., *Schulbuchanalyse und deutsch-polnische Schulbuchgespräche: eine Einleitung*, In: I. Schmillen, (ed.), *Brandenburgisch-preußische Geschichte in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn-Bad Godesberg, 1974, p. 1-10.

Arthur, J., I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, D. Kerr, *Citizenship through secondary history*, London, 2001.

Arthur, J., R. Phillips, *Issues in history teaching*, London, 2000.

Ascenzi, A., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, 2004.

Bachmann, S., *Vergleichende Schulbuchanalyse - eine „pragmatische Kunst" im Dienste „internationaler Erziehung": aus der Arbeit des „Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung" in Braunschweig*, Braunschweig, 1976.

Badea, M., P. Nichițetea, *Filosofia istoriei. Orientări și tendințe contemporane*, București, 1982.

Баконис, Евалдас, Сост., *Учебник: десять разных мнений (Сборник статей)*. Вильнюс, 2000.

Баконис, Евалдас, *Мирные ли наши учебники по истории? Демилитаризация уроков истории при помощи учебника*, В: Евалдас Баконис, Сост., *Учебник: десять разных мнений (Сборник статей)*. Вильнюс, 2000, с. 77-88.

Ballof, R., (ed.), *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit: Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands „Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht" Quedlingburg 20*, 23. Oktober 1999, Wiesbaden, 2003.

Bamberg, R., *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung um Überblick,* In: R. Olechowski, R. (Hg.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main, 1995, p. 46-94.

Bamberger, R., L. Boyer, K. Stretenovic, H. Strietzel, *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur,* Wien, 1998.

Banks, J. A., *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Teachers College Press, 1997.

Banovitch, A., *L'évaluation des manuales scolaires (Methodologie et technique)*, In: Revue Camerounaise de Pedagogie 4, 1965, p. 83-98.

Barnard, Ch., *Language, Ideology, and Japanese History Textbooks*, Routledge Curzon, 2003.

Barr, I., H. Hooghoff (eds.), Report on the third international Dillingen symposium "The European *dimension in education", Dillingen, Bavaria, Germany, June 9-15, 1991*, Enschede, 1992.

Barricelli, M., *Schüler erzählen Geschichte: narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*, Schwalbach, 2005.

Baumann, M., *Kriterien der Schulbuchanalyse im Vergleich: Lehrbuchbeurteilung und gesellschaftliche Wende*, In: Schulbücher im Vergleich 15. Wissenschaftliche Schulbuchkonferenz Köthen am 1. u. 2. November 1990, Beiträge, p. 7-17.

Baumann, M., *Kriterien zum Vergleich und zur Auswahl von Schulbüchern*, In: Kriterien zur Auswahl von Schulbüchern, Köthen, 1991, p. 1-6.

Baumann, M., *Theoretische Ansätze und erste Ergebnisse der Textuntersuchungen innerhalb der Schulbuchforschung am Pädagogischen Institut Köthen*, In: Beiträge zu Fragen der Gestaltung und Wirkung von Schulbuchtexten, Berlin, 1974, p. 9-62.

Bălușoiu, V., L. Copoeru, A.C. Soare, E. Stănescu, C. Vitanos, *Istoria secolului al XX-lea și educația pentru cetățenie democratică. Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică în România*, București, 2006.

Beche, U., R. Riemenschneider (eds.), *Internationale Verständi*gung: *25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*, Hannover, 2000.

Behler, G., *Kriterien der Schulbuchzulassung in der Bundesrepublik an ausgewählten Beispielen der Darstellung des Nationalsozialismus,* In: *J. C. Heiß,*

H. Schissler, (eds.), Nachbarn zwischen Nähe und Distanz Deutschland und die Niederlande, Frankfurt am Main, 1988, p. 103-118.

Behrmann, G. C., *Sollte die Schulbuchforschung durch eine sozialwissenschaftliche Unterrichtsmedienforschung ersetzt werden*?, In: Internationale Schulbuchforschung 4, 1982, p. 53-61.

Бейленсон, В.Г., *Арсенал образования: Характеристика, подготовка, конструирование учебного издания*, Москва: Просвещение, 1986.

Бейленсон, В.Г., Д.Д. Зуев, *О функциональном подходе к оценке школьных кчебников*, В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 42-54.

Beishuizen, J., *Studying textbooks: effects of learning styles, study task, and instruction*, In: Learning and Instruction 4, 1994, p. 151-174.

Bender, T., Ph. M. Katz, C. Palmer, *The education of historians for the twenty-first century,* Urbana, Chicago, 2004.

Bendick, R., *La guerre et la paix dans les manuels scolaires: Allemagne et France (1918-1940),* 2004, In: Pietro Causarano, (Ed.), *Le XX^e siècle des guerres*, Paris, 2004, p. 331-342.

Bennett, S. (ed.), *History teaching and information and communication technology*, European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio, Den Haag, 1998.

Benz, S., *Praxis gegen Recht*: *Überlegungen zur Unterrichts- und Schulreform am Beispiel des Geschichtsunterrichts*, Aachen, 2004.

Bergeron, H., *School Textbooks: Books like any other?,* In: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 125-129.

Berhahn, V. R., H. Schissler (eds.), *Perceptions of history. An analysis of school textbooks. International textbook research on Britain, Germany and the United States,* BERG, 1987.

Bernhardt, M., G. Henke-Bockschatz, M. Sauer (eds.), *Bilder - Wahrnehmungen - Konstruktionen: Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*; In: Festschrift für Ulrich Mayer zum 65., 2006.

Bliss, T., *Visuals in perspective: an analysis of U.S. history textb*ooks, In: The social studies 81, 1, 1990, p. 10-14.

Boccignone, M., *Das Attentat auf Hitler vom 20. Juli 1944 in der Darstellung italienischer Schulgeschichtsbücher*, 2005.

Böckel, B., *Schulbuchanalyse*, 2000.

Bode, H., *Entwurf einer Tabelle zur Analyse neusprachlicher Unterrichtswerke*, In: E. H. Schallenberger, (ed.), *Das Schulbuch, Aspekte und Verfahren zur Analyse*, Ratingen, 1973, p. 95-120.

Boden, P., *Promoting international understanding through school textbooks: A case study*, Braunschweig-Georg-Eckert Institute for International Textbook Research, 1977.

Böhme, C., *Fragenkatalog zur Analyse und Beurteilung von Schulgeschichtsbüchern*, Klaus Oestreich (ed.), Lehrbücher für den Geschichtsunterricht: Analysen, Schlussfolgerungen, Hinweise, Halle (Saale), 1991. p. 69-72.

Boligauh, J., et. al., *Educational development: A practical issue: guidelines for the preparation, production and distribution*, Paris, UNESCO, 1980.

Bombardelli, O. (ed.), *The European dimension in schoolbooks for political education and history, International Conference held in Trent 1993, Università* di Trento, 1995.

Booth, A., P. Hyland (eds.), *History in Higher Education*, Blackwell Publishers, 1996.

Böttcher, W., *Projektbezogene Methoden: Überlegungen zu Schulbuchanalysen*, In: G. Stein (ed.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit: Analysen u. Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis u. politischem Alltag, Stuttgart, 1979, p. 140-157.

Bourdillon, H. (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992.

Braskavsky, Cecilia, in collaboration with Katya Halil (eds.). *Textbooks and Quality Learning for All: some lessons learned from International Experiences.* Geneva: SRO-KUNDIG, 2006.

Brettschneider, W. D., *Unterrichtsmaterialien und Curriculumreform: Überlegungen anläßlich einer Schulbuchanalyse*, In: Sportunterricht 28, 1979, p. 99-106.

Bröning, M., *"Jewish monopoly capitalists": Jewish history in East-German schoolbooks 1948 – 197*, Berlin, 2003.

Brophy, J. E., *Teaching and learning history in elementary schools*, New York, 1997.

Brophy, J. (ed.), *Advances in research on teaching,* Greenwich, 1993.

Brophy, J., B. von Sledright (eds.), *Teaching and learning history in elementary schools*, Columbia University, 1997.

Brumlik, M., *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*, Berlin, 2004.

Bruter, A., *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, 1997.

Bucher-Dinç, G., U. Geske, K. Otto, (eds.), *Looking back-looking forward: understanding history in Europe: with material from twelve countries and an extensive bibliography on learning and teaching history in Europe*, The Körber Foundation's EUSTORY Project, Hamburg, 2000, 176 p.

Bürger, Ch., *Textanalyse als Ideologiekritik: zur Rezeption zeitgenössischer Unterhaltungsliteratur*, Frankfurt am Main, 1980, 175 p.

Burgwinkel, U., *Die Grobstruktur von Fremdsprachenlehrwerken: Entwurf eines Beschreibungsmodells und einer Typologie*, Rheinland, 1977, 209 p.

Buttimer, A., S. D. Brunn, U. Wardenga, (eds.), *Text and image: social construction of regional knowledge's*, Leipzig, 1999, 304 p.

Byram, M., *Criteria for textbook evaluation,* In: M. Byram, (ed.), *Germany: its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*, Frankfurt am Main, 1993, p. 31-40.

Cajani, L., *Past and future, or history textbooks and the obscure object of despite,* In: H. Bourdillon, (ed.), History and social studies: methodologies of textbook analysis, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 60-71.

Cantu, D. A., W. J. Warren, *Teaching history in the digital classroom*, M. E. Sharpe, 2003.

Čapek, V., *Perspektivy školního dějepisu v Evropských zemích a v USA*, Praha, 2003.

Capița, L., M. Plesciuc, *Considerații referitoare la manualul de istorie,* In: Studii şi articole de istorie LIX (serie nouă), 1991.

Carretero, M., J. F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, 1994.

Cavalli, A. (ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, 2005.

Cazalis, P., *Churchill à l'école anglaise: évolution de l'image de Winston Spencer Churchill dans la littérature scolaire anglaise et irlandaise des années 1940 à nos jours*, 2003.

Chall, J.S., *Should textbooks challenge students: the case for easier or harder textbooks*, New York, 1991.

Chansel, D., *Europe on-screen: cinema and the teaching of history, Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century"*, Council for Cultural Co-operation, Paris, 2001.

Chenntouf, T., *Mondialisation et enseignement de l'histoire des civilisations*, Sonderdr., In: Identités, mémoires, conscience historique, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson, Saint-Étienne, 2003, p. 193-204.

Choppin, A., *Aspects of design,* In: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 85-95.

Choppin, A., *Manuels scolaires: Histoire et actualité*, Paris, 1992.

Choppin, A. (ed.), *Manuels scolaires, États et sociétés XIX^{e}-XX^{e} siècles*, In: Histoire de L'Éducation 58, mai 1993.

Choppin, A., *Aspekty illjustrirovanija i koncepcii učebnikov,* In: Bakonis, Evaldas, (Ed.), *Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej)*, Vilnus, 2000, p. 132-153.

Chouliaraki, L., *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh, 1999.

Clammer, D. G., *Textbook Research: An Internationalist Perspective*, The School of Education, The University of East Anglia, 1986.

Clement, J. A., *Manual for analyzing and selecting Textbooks*, Illinois, 1942.

Coeckelberghs, H., *Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung:*

methodologische Überlegungen, In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 18, 1977/78, p. 7-25.

Conlin, J. R., *The American Past. A survey of American history*, 6th ed., Harcout College Publishers, 1999.

Cooper, H., *History in the early years*, 2 ed., London, 2002.

Cooper, H., *The teaching of history in primary schools: implementing the revised national curriculum*, 3 ed, London, 2000.

Crawford, K., *Re-visiting Hiroshima: the role of US and Japanese history textbooks in the construction of national memory*, In: Asia Pacific education review 4, 1, 2003, p. 108-117.

Cristea, G. C., Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944), București, 2001.

Cristea, I., Reforma sistemului de evaluare în învățământului secundar din Republica Moldova, In: *Reformarea Sistemului Educațional, Institutul de Politici Publice,* Chișinău, 2001, p. 182-212.

Damiano, E., *Textbooks and Innovations in school*, In: O. Bombardelli, (ed.), *The European Dimension in schoolbooks for Political Education and History*, 1993.

Davies, I. (ed.), *Teaching the Holocaust: educational dimensions, principles and practice*, London, 2000.

Deichsel, A., *Das Schulbuch als Basis für Textindikatoren: Überlegungen zu einem neuen Typ von Bildungsindikator*, In: E. H. Schallenberger (ed.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun, 1976, p. 94-107.

Demantowsky, M., B. Schönemann, (eds.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik: Schnittmengen, Problemhorizonte,* Lernpotentiale, Bochum, 2004.

Depaepe, M., *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht: über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung*, In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8, 2002, 1, p. 7-15.

Der Krieg im Bild - Bilder vom Krieg: Hamburger Beiträge zur historischen Bildforschung, Arbeitskreis Historische Bildforschung, Frankfurt am Main, 2003.

Dickinson, A., P. Gordon, P. Lee (eds.), *Raising Standards in History Education*, London, 2001.

Diere, H., *Bemerkungen zu Möglichkeiten, Verfahren und Ergebnissen einer vergleichenden Analyse von Geschichtslehrbüchern der DDR und der UdSSR*, In: Zur Auswertung sowjetischer Erfahrungen in der Schulbucharbeit und der Schulbuchforschung, Berlin, 1978, p. 88-95.

Доблаев, Л.П., *Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*, Педагогика 1982.

Донской, Г.М., *Принципы отбора и описания фактов в учебниках истории*, В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, p. 7-22.

Doran, W., *71st European teachers' seminar on "Teaching about the history of Europe in the 20th century: approaches, resources and problems"*, Donaueschingen, Germany 6-11 May 1996, report by Wendy Doran, Council for Cultural Co-operation, In service training programme for teachers, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, In Service Training Programme for Teachers, 1996.

Dörr, M., *Das Schulbuch im Geschichtsunterricht: Kriterien für seine Beurteilung*, In: E. Jäckel, E. Weymar, (eds.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Stuttgart, 1975, p. 294-309.

Dostal, W., *Schulbuchanalyse*, In: S. Heine, (ed.), *Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch*, Köln, 1995, p. 221-237.

Draber, S., *Die Schulbuchrevision zwischen Polen und Deutschland als ein Beitrag zur Friedenspädagogik der UNESCO*, dargestellt am Beispiel der Geschichtsbücher, 2004.

Drăgan, Gh., *"… așa se scrie istoria!": documentar: 1944-2002*, Iași, 2003.

Ducke, I., The history textbook Issue 2001. A successful citizens' movement or foreign intervention?, Tokyo, 2002.

Duoblys, G., *Seminar on "The Reform of history teaching: curriculum, textbooks and teacher training":* Tirana, Albania, 6-8 October 1999, report, by Girvydas Duoblys, Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Education for peace: pilot application for the history and literature books of the 5th grade of the elementary school, Nicosia, UNDP, 2004.

Einsiedler, W., *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts*, Nürnberg, Institut für Grundschulforschung, 1997.

Eisenhuth, W., H. Strietzel (eds.), *Beiträge zur Methodologie der Schulbuchforschung*, Berlin, 1973.

Eisenhuth, W. (ed.), *Beiträge zur Methodologie der Schulbuchforschung und zur Literatur für den Wahlunterricht*, Berlin, 1975.

Elliot, D. L., A. Woodward (eds.), *Textbooks and schooling in the United States*, NSSE, 1990.

Elts, J., *Word length and its semantic complexity*, In: Family and Textbooks, Tartu, 1995, p. 115-126.

Elts, J., J. Mikk, *Determination of optimal values of text characteristics*, In: Journal of Quantitative Lingvistics 3, 2, 1993, p. 144-151.

Englert, R., *Schulbuchanalyse: Zeitschriften, Aufsätze, Bücher*, Münster, 1997.

Erfurter Kriterien für den Prüfaspekt „Europäische Dimension" bei Lehr- und Lernmitteln, In: B. Janssen, (ed.), *Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln*: Bericht von d. 3. Tagung zur europäischen Dimension in Unterricht u. Erziehung, Bonn, 1995, p. 163-166.

Esterl, D., *Was geschieht in Geschichte?: zum Geschichtsunterricht an der Waldorfschule*, 1, Stuttgart, 2005.

Fairclough, N., *Critical discourse analysis: the critical study of language*, London, 1999.

Farkas-Baumann, D., *Strukturen afrikanischer Geschichtsschulbücher: Namibia und Zimbabwe*, 2004.

Felezeu, C., *Didactica istoriei*, Cluj-Napoca, 2000.

Ferro, M., *The use and abuse of History or how the past is taught,* London, 1984.

Ferro, M., *The use and abuse of history: or how the past is taught to children*, London, 2003.

Fichera, U., *Schätze in der Schulbuchforschung: ein Beitrag zur pädagogischen Woche 1995*, Oldenburg, 1997.

Fillitz, T., *Schulbuchanalyse*, In: Heine, Susanne, (Ed.), *Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch*, Köln, 1995.

Fines, J., *The history teacher and other disciplines*, London.

Finley, M. I., *Uzul şi abuzul de istorie. De la miturile grecilor la Lévi-Strauss, trecutul viu şi prezentul iluminat*, Chişinău, 2002.

Firer, R., *The israeli-palestinian conflict in history and civics textbooks of both nations*, Hannover, 2004.

Fischer, H. J., *Auswahlbibliographie zur Schulbuchanalyse,* In: Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der Bundesrepublik, Düsseldorf, 1973, p. 220-224.

Fischer, J., *Geschichte im Dienste der Politik: die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR von 1959 bis 1989*, Frankfurt am Main, 2004.

Fitz G., *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*, Little, 1979.

Fontaine, P. F. M., *Schoolbookanalyse*, Groningen, 1980.

Foster, S. J., *The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks*, In: History of education 28, 3, 1999, p. 251-278.

Frendo, H., *Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire - diversité des sources et didactiques nouvelles: symposium,* Bruxelles, Belgique, 10-12 décembre 1998, rapport final, par Henry Frendo. Council of Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle, Version provisoire, Strasbourg, Council of Europe, 1999.

Fritzsche, K. P., (ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven d. Schulbuchforschung u. Schulbuchbeurteilung in Europa*, Frankfurt am Main, 1992.

Fritzsche, K. P., *Prejudice and underlying assumptions,* In: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 52-59.

Fröhlich, V., U. Stenger (eds.), *Das Unsichtbare sichtbar machen: Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*, Weinheim, 2003.

Fuchs, E., F. Pingel, V. Radkau (eds.), Teaching the Holocaust and national socialism: Approaches and Suggestions, Wien, 2001.

Furet, F., *Atelierul istoriei*, Bucureşti, 2002.

Fyfe, A., P. Figueroa (eds), Education for cultural diversity. The challenge for a new era**,** London, 1993.

Gagnon, P. A., *Democracy's untold story: what world history textbooks neglect*, Washington D.C., 1987.

Gagnon, P. A., *Democracy's half-told story: what American history textbooks should add, Washington,* D.C., 1989.

Gail, A. J., *Schulbuchrevision und vergleichende Schulbuchanalyse: der pädagogische Aspekt der Völkerverständigung*, In: Zeitschrift für praktische Psychologie 4, 1964, p. 74-81.

Gallagher, C., *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance: a handbook for teachers*, Strasbourg, Council of Europe, 1996.

Garcia, P., *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, 2003.

Gardner, R., J. Cairns, D. Lawton (eds.), *Education for values: morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*, 2000.

Gärtner, H., *Das Schulbuch, Lernmedium zwischen Chance und Schelte: Aspekte zur Marktsituation*, *Kritik, Beurteilung und didaktischer Funktion von Schulbüchern*, In: Die Scholle 48, 1, 1980, p. 3-15.

Gavriliță, G., *Reflectarea relațiilor româno-turce în manualele şcolare din Republica Moldova,* In: Cugetul 4, 2000, p. 49-51.

Гельфман, Э.Г., М.А. Холодная, *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*, СПб.: Питер, 2006.

Gennert, M., *Maria in Religionsbüchern: Kriterien zur Schulbuchanalyse*, Bochum, 1989.

Gerard, Francois-Marie, Xavier Roegiers. *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser.* Bruxelles: De Boeck, 2003.

Gervereau, L., *Voir comprendre analyser les images*, Paris, 1994.

Geyer, M., *World History and general education: How to bring the World into the classroom*, In: H. Schissler, Y. H. Soysal, (eds.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula Transition*, Berghahn Books, 2005, p. 193-210.

Gies, H., *Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Köln, 2004.

Gifford, B. R. (ed.), *History in the schools: what shall we teach*?, New York, 1988.

Giordano, G., *Twentieth-century textbook wars. A history of advocacy and opposition*, Frankfurt am Main, 2003.

Gîrneț, Gh., *Starea curentă a învățămîntului general din Republica Moldova*, In: Reformarea sistemului educațional, Institutul de Politici Publice, Chișinău, 2001, p. 37-71.

Goodson, I. F., *The changing Curriculum. Studies in social construction*, Frankfurt am Main, 1997.

Gottschling, S., *Konzeption und Gestaltung von Schulbüchern nach Erkenntnissen der Werbung*, Augsburg, 1993.

Granik, G.G., S. M. Bondarenko, *Iz opyta proverki učebnika*, In: Problemy škol'nogo učebnika, vyp. 5, Moskva, 1977, p. 68-81.

Graves, N. J., *School textbook research: the case of geography 1800-2000*, London, 2001.

Guibbert, P., *L'école de la Revanche: (1871-1919),* Montpellier, 2003.

Günther-Arndt, H. (ed.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* 1, Berlin, 2003.

Guthrie, J. T., *Learning values from textbooks*, In: Journal of Reading 26, 1983, p. 574-576.

Gutschow, H., *Das visuelle Element in fremdsprachlichen Unterrichtswerken*, Harald Gutschow, 1968, p. 160-168.

Habermann, M., *Das nationalsozialistische Schulgeschichtsbuch*, 2004.

Haheu, V., N. Petrovschi, *Evaluarea randamentului şcolar la istorie*, In: Cugetul 2, 2000, p. 51-54.

Haheu, V., N. Petrovschi, *Implementarea curriculum-ului de istorie în şcoală*, In: Cugetul 4, 1999, p. 42-44.

Handro, S., B. Schönemann, (eds.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden-Analysen-Perspektiven*, Münster, 2004.

Hasberg, W., V. Dotterweich, (eds.), *Erinnern-Gedenken-historisches Lernen*, München, 2003.

Hasberg, W., M. Seidenfuß, (eds.), *Zwischen Politik und Kultur: Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik*, Neuried, 2003.

Haskell, F., *Die Geschichte und ihre Bilder: die Kunst und die Deutung der Vergangenheit*, München, 1995.

Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M., *Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience*, London, 1997.

Hein, L., Selden, M. (eds.), *Censoring history: citizenship and memory in Japan, Germany, and the United State*s, New York, 2000.

Heine, S., *Kriterien der Untersuchung,* In: S. Heine (ed.), *Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch*, Köln, 1995, p. 59-116.

Heine, S., *Schulbuchanalyse*, in: S. Heine (ed.), Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch, Köln, 1995, S. 117–220.

Beilner, H., (ed.), *Europäische Perspektiven im Geschichtsunterricht*, Neuried, 2003.

Henke-Bockschatz, G., (ed.), *Migration und Fremdverstehen: Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*, Idstein, 2004.

Herlihy, J. G., (ed.), *The textbook controversy: issues, aspects and perspectives*, Ablex Publishing Corporation, 1992.

Heuer, H., *Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik: Versuch eines objektiven Zugriffs*, In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 16, 1969, p. 365-387.

High school social studies survey textbooks, Muncie, 1990.

Hinrichs, E., *Subject matter adequacy,* In: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 42-51.

History 14-19: report and recommendations to the Secretary of State, The Historical Association Curriculum Development Project, London, The Historical Association, 2005.

Jeleft, S. (ed.), *History and its interpretation,* Strasbourg, Council of Europe, 1997.

Bourdillon, H. (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig, Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992.

History textbooks: a standard and guide, American Textbook Council, New York, 1994/95, 1994.

Höhne, T., *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main, 2003.

Hoof, D., *Methodische Probleme*, In: Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der Bundesrepublik, Düsseldorf, 1973, p. 21-26.

Höpken, W., *Öl ins Feuer? Oil on Fire?. Schulbücher, ethnische Stereotype und Gewalt in Südosteuropa Textbooks, Ethnic Sterotypes and Violence in South-Eastern Europe*, Hannover, 1996.

Horsley, M. (ed.), *The future of textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Sydney, 2001.

Horsley, M., *Emerging institutions and pressing paradoxes. Reports from the virtual school and 'ecotone', the virtual and real classroom research on the nexus between printed and electronic publishing,* In: M. Horsley (ed.), The future of textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends, Sydney, 2001, p. 35-51.

Horvat, A., G. Hielscher, (eds.), *Sharing the burden of the past: legacies of war in Europe, America, and Asia, proceedings of the symposium "Textbooks, history, and war memory in Europe, America, and Asia", held in Tokyo on 13 and 14 November 200*1, and the forum "Raying wages 60 years overdue: compensating victims of World War II forced labor, Does Germany's example apply to Japan?" convened in Tokyo on 5 February 2002, Tokyo, 2003.

Hrebicek, L., G. Altmann, *Qualitative text analysis*, Trier, 1993.

Hrehovčík, T., *Evaluation of foreign language textbooks: theoretical and methodological considerations*, 1. vyd, Prešov, 2002.

Husbands, Ch. R., *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham, 1996.

Husbands, Ch., *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*, Maidenhead, 2003.

Iffert, M., *Die Inhaltsstruktur des Geschichtsbewusstseins: empirische rekonstruktionslogische Analyse und Theoriebildung*, Hamburg, 2005.

Ihrig, S. *Wer sind die Moldawier? Rumänismus versus Moldowanismus in Historiographie und Schulbüchern der Republik Moldova, 1991-2006*, Ibidem, 2007.

Imhof, U., *Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht*, In: Arbeiten + Lernen, Wirtschaft 3, 12, 1993, p. 22-25.

Inokuchi, J., *On the textbook illustrations: the case of "Orbis pictus"*, 2000, 5 Bl. Vortrag anlässlich: XXIIth International Standing Conference for the History of Education, ISCHE, Alcalá de Henares, 6-9 Sept. 2000.

Issitt, J., *Reflections on the study of textbooks*, In: History of education 33, 6, 2004, p. 683-696.

Jacobmeyer, W., *International textbook research*, Göteborg, 1990.

Jaeger, J., *Photographie: Bilder der Neuzeit, Einführung in die historische Bildforschung*, Tübingen, 2000.

Jäger, S., *Kritische Diskursanalyse : eine Einführung*, Duisburg, 1993.

Jäger, S., *Text- und Diskursanalyse: eine Anleitung zur Analyse politischer Texte*, Duisburg, 1995.

Jansen, R., *Schwarz in Weiß: von der Frühgeschichte zur Zukunft der Menschheit am Beispiel des Verhältnisses von wissenschaftlichem Erkenntnisstand und schulischem Kanon in Deutschland seit 1870*, 2003.

Jeleff, S. (ed.), *History and its interpretations*, Pref. by Marc Ferro, Parliamentary Assembly, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

Pascu, Şt., Şt. Ştefănescu, (ed.), *Jocul periculos al falsificării istoriei. Culegere de studii şi articole,* Bucureşti, 1986.

Johnsen, E. B., *Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches*, In: K. P. Fritzsche, (ed.), *Schukbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Frankfurt am Main, 1992, p. 79-96.

Johnsen, E. B., *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo, 1993.

Johnsen, E. B., S. Lorentzen, S. Selander, P. Skyum-Nielsen, *The texts of knowledge in pursuit of the good textbook,* Oslo, 2000.

Jovanović, M., S. Naumović (eds.), *Gender relations in South Eastern Eu-*

rope: historical perspectives on womanhood and manhood in 19th and 20th century, Belgrade, 2002.

Kalmus, V., *Ethno-Political discourse in Estonian school textbooks*, In: M. Lauristin, M. Heidmets (eds.), *The challenge of the russian minority: emerging multicultural democracy in Estonia*, Tartu, 2002, p. 255-263.

Kalmus, V., *School textbooks in the field of socialization*, Tartu, 2003.

Kaplan, V., P. Agmon, L. Ermolaeva, (eds.), *The teaching of history in contemporary Russia. Trends and perspectives*, Tel Aviv, 1999.

Karge, H., *Report on the training seminar for textbook analysis within the framework of the project on Intercultural Education and Human Rights Education in Albania (UNESCO): 28 January 2002-1. February 2002, Tirana, Albania*, Braunschweig, 2002.

Keith, S., *Politics of textbook selection,* Stanford, 1981.

King, A. S., M. J. Reiss, (eds.), *The multicultural dimension of the national curriculum*, London, 1997.

Kissling, W., *Schulbuchforschung in Österreich: eine zu nutzende u. gemeinsam zu entwickelnde Hilfe für d. Schulpraxis, Walter Kissling*, In: Informationen für Geschichtslehrer 9, 1987, p. 67-79.

Kleßmann, Ch., *Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse*, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 17, 1976, S. 59–68.

Klose, D., *Klios Kinder und Geschichtslernen heute: eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*, Hamburg, 2004.

Knütter, H. H., *Schulbuchanalyse: Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs, In: G. Stei* (ed.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Klett-Cotta, 1979, p. 165-172.

Koch, H., *Inhaltsanalyse: Methodische Überlegungen zur Untersuchung von Schulbüchern*, In: G. Stein, E. H. Schallenberger, (eds.), Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik: im Brennpunkt Juden, Judentum u. Staat Israel, Studien zu Methode u. Verfahren wiss. Schulbucharbeit sowie Beitr. u. Materialien zu e. Forschungsprojekt an d. Gesamthochsch. Duisburg, „Darstellung d. Juden, d. Judentums u. d. Staates Israel in Schulbüchern d. Bundesrepublik Deutschland", Duisburg, 1976, Sozialwissenschaftliche Schriften 10, p. 9-20.

Körber, A. (ed.), Geschichte-Leben-Lernen: Bodo von Borries zum 60., Schwalbach, 2003.

Kotte, E., *„Not to have ideologies but to be one": die Gründungsgeschichte der USA in amerikanischen Schulgeschichtsbüchern aus den Jahren 1968 bis 1985*, Hannover, 1997.

Koulouri, Ch., (ed.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki, 2002.

Koulouri, Ch., (Ed.), *Teaching the history of South Eastern Europe*, Thessaloniki, 2001.

Koza, I., *Überlegungen zur vergleichenden Analyse von Schulgeschichtsbüchern*, In: Das Schulbuch: Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Ernst H. Schallenberger, Zur Sache Schulbuch 2, Ratingen, 1973, p. 14-24.

Krichevsky, L., *The treatment of Jewish themes in Russian schools*, New York, 2001.

Krippner, D., *Anleitung zur Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik: als Beispiel, Schulbücher für den Mathematikunterricht*, In: Blätter für Lehrerfortbildung 28, 1976, p. 241-245.

Kriterien zur Auswahl von Schulbüchern, Köthen, 1991.

Kriterienkatalog zur Analyse sozialwissenschaftlicher Schulbücher, In: Synopse der in allen Bundesländern zugelassenen Unterrichtsmaterialien für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Politik, Soziologie, Ökonomie) an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien 1974-1976/77, Gabriele Hess-Daniel, Hans Helmuth Knütter, Bonn, 1977, p. IV-XIII.

Kriterienkatalog zur Analyse von Lehrbüchern = Grille d'analyse des manuels scolaires, In: R. Riemenschneider, (ed.), Industrialisierung und Industrieregionen: Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen in Geschichte und Geographie, Hannover, 1999, p. 56-59.

Крючкова, Е.А., *Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России: 90-е гг. XX - начало XXI вв.*, Дис. канд. пед. Наук. Москва, 2005.

Kuljutkin, Ju. N., *Analiz funkcional'nyh stilej učebnogo teksta*, In: Problemy škol'nogo učebnika, vyp. 5, Moskva, 1977, p. 91-97.

Kukemelk, H., *The appeal of illustrations and other characteristics of textbooks*, In: Family and Textbooks, Tartu, 1995, p. 150-164.

Kumar, K., *Prejudice and pride: school histories of the freedom struggle in India and Pakistan*, New Delhi, 2002.

Lamnek, S., *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht*, In: W. Schreiber, (ed.), Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen: ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Neuried, 2000, p. 319-347.

Landwehr, A., *Geschichte des Sagbaren: Einführung in die historische Diskursanalyse*, 2, Tübingen, 2004.

Lang, S., *Istoričeskoe čtenie: problema podhoda,* In: E. Bakonis, (ed.), Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej), Vilnus, 2000, p. 114-131.

Lange, D., *Historisch-politische Didaktik: zur Begründung historisch-politischen Lernens*, Schwalbach, 2004.

Lange, K., *Zu Methodologie und Methoden einer sozialwissenschaftlichen Unterrichtsmedienforschung*, In: Internationale Schulbuchforschung 3, 1981, p. 16-28.

Lange, T., *Historisches Lernen im Archiv*, Schwalbach, 2004.

Latger, H.,J. F. Wagniart, *De la recherche à l'enseignement: penser le social*, Paris, 2004.

Laubig, M., H. Peters, P. Weinbrenner, *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse,* Bielefeld, 1986.

Laubig, M., *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017 an d. Fak. für Soziologie d. Univ. Bielefeld in Zsarb. mit d. Fak. für Wirtschaftswiss*, Bielefeld, 1986.

Lauckner, N. A., M. Jokiniemi (eds.), *Shedding light on the darkness: a guide to teaching the Holocaust*, New York, 2000.

Lauwerys, J. A., *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, Paris, UNESCO, 1953.

Lecomte, J. M., *Enseigner l'Holocauste au 21e siècle, Projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle»*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

Lee, D. H., *Media discourses on the other: remembering Japanese colonialism in Korea*, 2002.

Лернер, И.Я., Н.М. Шахмаева, Под ред., *Каким быть учебнику: дидактические принципы построения*, часть 1, 2, Москва: RAO, 1992.

Lerner, R., *Molding the good citizen: the politics of high school history texts*, Conn, 1995.

Lienert, W., *Zur Methodologie von Schulbuchanalysen*, 1981.

Lindaman, D., *History lessons: how textbooks from around the world portray U.S. history*, New York, 2004.

Linde, Ch., *Life stories: the creation of coherence*, Oxford, 1993.

Lipski, S., *Zu Kriterien für die Lehrbuchkritik im Fach Geschichte*, In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28, 1976, p. 503-509.

Lippstreu, M., (ed.), *Beiträge zu Methoden der Schulbuchforschung*, Materialien der VII. Wissenschaftliche Konferenz der Forschungsgruppe Schulbuch an der Pädagogischen Hochschule „Wolfgang Ratke" Köthen im März 1982, Berlin, 1983.

Loewen, J. W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York, 1996.

Low-Beer, A., *Seminar on "The reform of history teaching: curriculum, textbooks and teacher training": Mavrovo, "the former Yugoslav Republic of Macedonia", 19-21 October 1999*, Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, 2000.

Low Beer, A., (ed.), *A changing world, the significance of everyday life in the learning and teaching of history with focus on the 20th century, Tallinn 2001*, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Association, Bulletin 15, 2001.

Low Beer, A. (ed.), *History inside and outside the classroom*, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations. Bulletin 16, The Hague, Euroclio, 2002.

Low Beer, A. (ed.), Rich and varied diversity: the learning and teaching about ethnic, religious and linguistic minorities in history, *Prague 2002*, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio 17, 2002.

Low-Beer, A., L. van Wijk, (eds.), *Looking outwards, looking inwards*, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio 18, 2003.

Lühmann, L., *Urteilsbildung im Schulbuch: exemplarische Analyse*, In: Politische Urteilsbildung, Bonn, 1997, p. 276-291.

Luke, A., *Literacy, textbooks, and ideology,* Philadelphia, 1988.

Lungershausen, H., *Kriterien zur Beurteilung von Lehrbüchern im Fach Wirtschaftslehre*, In: Wirtschaft und Erziehung 29, 1977, 2, p. 40-42.

McCutchen Ritchie, B., *History of free nation*, Glen, Council of Europe, 1992.

Maier, R. (ed.), *Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen: Nationalgeschichte im Schulunterricht in Ostmitteleuropa*, Hannover, 2004.

Manea, M., *Cum alegem și cum folosim un manual de istorie*, In: M. Manea, E. Palade, N. Sasu, *Istorie. Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative*, Bucureşti, 2006, p. 60-62.

Manea, M., E. Palade, N. Sasu, *Istorie. Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative*, Bucureşti, 2006.

Manning, P., *Navigating world history: historians create a global past*, New York, 2003.

Manuel scolaire: recherche et évaluation: actes de l'Atelier International de l'Unesco «Recherche pédagogique et élaboration des manuels» = School textbooks: research and evaluation, Chaire Unesco (UNITWIN) de l'Université de Patras en Apprentissage, Didactique et Evaluation. Commission Nationale Hellénique pour l'Unesco, M. Kondyli, Y. Papamichael, Rion-Patras, (ed.), The Unesco Chair of Patras University in Learning, Teaching and Evaluation, 1996.

Marienfeld, W., *Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule*, Stuttgart, 1972.

Marienfeld, W., *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: zur Methodenproblematik*, In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 17, 1976, p. 47-58.

Marienfeld, W., *Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge*, In: Geschichtsdidaktik 4, 1979, p. 130-156.

Marienfeld, W., *Tipy učebnikov i razvitie učebnika v processe prepodavanija istorii v Germanii,* In: E. Bakonis, (ed.), *Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej)*, Vilnus, 2000, p. 89-99.

Marsden, W. E., *The school textbook: geography, history and social studies*, London, 2001.

Marsh, C. J., *Perspectives: key concepts for understanding curriculum,* 1, The Falmer Press, 1997.

Marsh, C. J., *Planning, management and ideology, key concept for understanding curriculum,* 2, The Falmer Press, 1997.

Martschinke, S., *Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen: eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen, Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule*, 1997.

Mayer, R. E., *Systematic thinking fostered by illustration in scientific text,* In: Journal of Educational Psychology 81, 2, 1989, p. 240-246.

Mayer, R.E., *Visual aids to knowledge construction: Building mental representation from pictures and words,* In: Schnotz, W., Kulhavy, R. W., (Eds.), *Comprehension of Graphics*, Amsterdam, 1994, p. 125-138.

Mayer, R. E., J.K. Gallini, *When an illustration is worth ten thousand words?*, In: Journal of Educational Psychology 82, 1990, p. 715-726.

Mayer, U., H. J. Pandel, G., Schneider, (eds.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach, 2004.

Mayring, Ph., *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken,* Weinheim, 2000.

McCall, A. L., *Teaching state history: a guide to developing a multicultural curriculum*, Portsmouth, 2003.

McCully, A., C. O'Neill, *Values in history teacher education and research,* History Teacher Education Network, Lancaster, 2002.

McKellar, I., L. van Wijk (eds.), *School history on the move: changes in history teaching and learning in the decade of educational reform, Bologna*/Castel San Pietro, March 2003, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio 19, 2004.

Meeting of experts on "The Greeks in the history of the Black Sea": Thessaloniki, Greece, 2-4 December 1999, report, Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, 2000.

Meijer, H., *International textbook revision in the field of geography: some reflections on methods and principles*, In: Internationale Schulbuchforschung 3, 1981, p. 193-208.

Merten, K., *Inhaltsanalyse*: *Einführung in Theorie, Methode und Praxis*, Opladen, 1983.

Mertineit, W., *Strategies, concepts and methods of international history textbook revision: A German share in education for international understanding, In: International Journal of Political Education* 2, 1979, p. 101-114.

Meseth, W., M. Proske, F. O. Radtke, (eds.), *Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main, 2004.

Meyers, P., *Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher*, In: E. H. Schallenberger, (ed.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun, 1976, p. 47-73.

Meyers, P., *Zur Problematik der Analyse von Schulgeschichtsbüchern*, In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 24, 1973, p. 722-739.

Michali, K. (ed.), *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht,* Braunschweig, 2004.

Mickel, W. W., *Analysekriterien für Schulbücher*, In: Blickpunkt Schulbuch 18, 1976, p. 46-48.

Mickel, W. W., *Politische Analysekriterien für Schulbücher*, In: Lehr- und Lernmittel, Frankfurt am Main, 1977, p. 38-42.

Микк, Я., *Оценка учебников формулами трудности текста,* В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 98-109.

Mikk, J., *Methods for determining optimal readability of texts*, In: Journal of quantitative linguistics 2, 2, 1995, p. 125-132.

Mikk, J., *Some guidelines for illustrating textbooks*, In: Family and Textbooks, Tartu, 1995, p. 127-149

Mikk, J., *Textbook: Research and Writing*, Frankfurt am Main, 2000.

Miles, M. B., A. M. Hubman, *Qualitative data analysis. An expanded source book,* Thousand Oaks, 1994, 2 ed.

Мирзеханова, В.С., Н.И. Девятайкиной, Под ред., *История в программах и учебниках конца XX века: Сборник памяти профессора А.А. Кредера*, Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 2002.

Morris, D. J., *Getting the most from your textbooks*, Chicago, 1994.

Murgescu, M. L., *Între "bunul creştin" şi "bravul român". Rolul şcolii primare în constituirea identităţii naţionale româneşti (1831-1878)*, Bucureşti, 1999.

Musteață, S., (ed.), Demisificarea sau Remistificarea Istoriei, Materialele Dezbaterilor Naționale, 26-27 aprilie 1999, Chișinău, 2000.

Musteață, S., *The Religion Education in School: between Reality and Need,* In: S. Musteață, (ed.), *Religion, Society and Education in Post-Totalitarian Countries in Central and South Eastern Europe,* Chişinău, 2001, p. 137-142.

Musteață, S., *Curriculumul național şi manualele de istorie din Republica Moldova: realizări şi perspective. Studiu de caz: ciclul liceal Istoria românilor (clasele X – XII)*, In: Didactica Pro 3 (13), iunie, 2002, p. 65-69.

Musteață, S., *Reflectarea istoriei, culturii şi civilizației greceşti în manualele de istorie din Republica Moldova*, (Studiu de caz: manualele de istoria românilor, clasele X-XII), In: Rezumatele Conferinței ştiințifice internaționale "Raporturile moldo-greceşti: probleme şi perspective", Chişinău, 22 – 24 octombrie 2002, p.27-29 (română), p. 146-147 (English version).

Мустяцэ, С., *Преподавание истории в Республике Молдова в последние десять лет,* В: Ab Imperio 1, Казань, 2003, с. 467-484.

Musteață, S., *Realizări şi perspective: Învățământul istoric preuniversitar din Republica Moldova*, In: Dosarele istoriei VIII, no. 5 (81), 2003, p. 10-15.

Musteață, S., *The structures and standards of initial training for history teachers in South-East Europe*, Alois Ecker (Ed.), Council of Europe, 2004, p. 121-135, Moldova (country report).

Musteață, S., *We and our neighbours. The majority and the minorities are included in the recent history textbooks in Romania, Bulgaria, and Hungary. With a case study: Republic of Moldova*, Bucharest, 2004, http://www.minorities-in-textbooks.com/ (co-author)

Musteață, S., *The Black Sea. A history of Interaction*, Council of Europe, 2004 (co-author).

Musteață, S., *Situația învățământului istoric preuniversitar din Republica Moldova (2001-2004)*, In: Buletinul Universității Petrol-Gaze din Ploieşti, vol. LVII, seria Stiinte Socio-Umane şi Juridice, nr.2/2005, p. 217-223.

Musteață, S., *Predarea istoriei în Republica Moldova. Între reformă şi antireformă*, In: Iu. Oncescu, S. Miloiu (eds), Istoria: Contribuții în căutarea unui nou mesaj. Profesorului Ion Stanciu la împlinirea vârstei de 60 de ani, Târgovişte, 2005, p. 376-392.

Musteață, S., *Predarea istoriei în Europa la începutul secolului XXI*, In: Cugetul 2 (30), 2006, p. 61-66.

Musteață, S., *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare*, Chișinău: Cartdidact, 2006.

Musteață, S. (ed.), *Educația toleranței și cetățeniei democratice prin intermediul istoriei,* Chișinău: Cartdidact, 2006.

Musteață, S., *Identitatea naționala între istorie și politică: un studiu de caz Republica Moldova (2001-2005),* In: Monica Heintz, (ed.), *Stat slab, cetățenie incertă. Studii despre Republica Moldova,* Bucureşti: Curtea Veche, 2007, p. 175-190.

Musteață, S., *Învățământul istoric din Republica Moldova și implicarea Consiliului Europei*, In: Magazin Istoric, număr special, Basarabia, 2007, p. 83-86.

Musteață, S., *National identity between history teaching and politics: a case study of the Republic of Moldova (2001-2007)*, In: Monica Heintz, (ed.), Weak state, uncertain citizenship. Study about the Republic of Moldova, Berlin: Peter Lang, 2007.

Musteață, S., Educational reforms in the Republic of Moldova: Quo vadis? In: Buletinul Universității Petrol-Gaze din Ploiești, vol. LX, seria Științe Socio-Umane și Juridice, nr. 1, 2008, 91-104.

Musteață, *Как составляются и анализируются школьные учебники* [How to write and analyse textbooks], Chișinău: Pontos, 2008, 136 p.

Musteață, S., Predarea istoriei în școlile din regiunea separatistă nistreană [History teaching in schools from the Nistrean separatis region]. In: Andrei Galben, Gheorghe Postică, (Eds.), Probleme actuale de istorie națională. Studii în onoarea profesorului Pavel Parasca, Chișinău, 2009, 335-345.

Musteață, S., Marea Unire din 1918 în manualele școlare din Republica Moldova. Studiu de caz: clasele a IV-a, a VIII-a și a IX-a [The Great Unification from 1918 in the history textbooks from the Republic of Moldova. A case study: 4th, 8th, and 9th grades]. In: A. Vițalaru, I. Ghercă Munteanu (coordonatori), Secvențe din trecut: Studii de istorie și de relații internaționale, Iași, Editura Performantica, 2009, 95-131

Musteață, S., Adevărul despre manualele de istorie integrată [The true about integrated history textbooks]. In: Destin Românesc S.N., An IV (XV), nr. 4 (62), 2009, p 7-21; In: Didactica Pro nr. 5-6 (57-58), decembrie 2009, 15-24.

Musteață, S., *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova,* Seria IDN, M3, Chișinău, Editura Pontos, 2010, 364 pag.

Musteață, S., Predarea istoriei în Republica Moldova și tentativele de revenire la practicile imperialiste sovietice. In: S. Opriș, M. Brie, I. Horga, I. Gumenâi, V. Ștefănescu (coordonatorii volumului), Politici imperiale în estul și vestul spațiului românesc, Editura Universității din Oradea/Editura Cartdidact din Chișinău, Oradea/Chișinău, 2010, 512-520.

Musteață, (ed.), Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori [History teaching. Methodological guide for teachers], Chișinău, Editura Pontos, 2010, 408 pag.

Musteață, S., Negură, P., Îndoctrinare, sovietizare și rusificare prin în învățământ în RSSM. In: Musteață, S., Caşu, i. (Eds), Fără termen de prescripție. Aspecte ale investigării crimelor comunismului în Europa, Chișinău, Editura Cartier, Colecția Cartier istoric, 2011, 646-675.

Musteață, S., *An essay on research approaches and possible consequences of the textbooks research.* In: Colloquim politicum, anul II, nr. 1 (3), 2011, 69-80.

Musteață, S., *Why history teaching is so often debated in the Republic of Moldova?* In: ISEEES Newsletters, Spring 2012, 12-18.

Musteață, S., *Что значило быть историком в Советской Молдавии.* In: Trudy Karel´skogo naucnogo centra Rossijskoj Akademii Nauk, Serija Gumanitarnye issledovanija, no. 4, 2013, 99-106.

Musteață, S., *Dialogues of Generations*. Oral History and Adult Education in the Republic of Moldova. In: R. Grosescu (ed.), Teaching the History of Communism in Eastern Europe. Compendium of Good Practices, Bucharest, 2013, 119-121.

Musteață, S., *The Republic of Moldova between its Soviet legacy and State building.* In: S. Musteață (ed.), Two Decades of Development in Post-Soviet States: Successes and Failures, Colecția Academica, 232, Iași, Institutul European, 2014, 227-255.

Musteață, S., *We and our neighbours: what we know about each other. History teaching and textbooks in the Republic of Moldova and Romania.* In: New Europe College. *Black Sea Link Program.* Yearbook 2013-2014, Bucharest, 2015, 139-191

Musteață, S., *Twentieth Century Leaders in the Moldovan History Textbooks,* PLURAL. History. Culture. Society, 2016, vol. 4, no. 1, 29-50

Musteață, S., *The history of teaching in Ukraine: two decades of public, academic and political debates,* Dieter Segert (Ed.), Civic Education and Parti-

cipation in Eastern Partnership Countries**,** Erscheinungsdatum: 01.03.2016, Erscheinungsort: Bonn, Bestellnummer: 1697, Verfügbarkeit: E-Book (in English)**,** http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/222223/civic-education-and-democratisation-in-the-eastern-partnership-countries. Print version: ISBN 978-3-83-89-0697-3, 123-138.

Musteață, S. (ed.), *O istorie multidimensională a carierelor universitare: instituții, rețele sociale, biografii*, Chișinău, Editura ARC, 2017, 360 pag.

Musteață, S., *About Us and Our Neighbours: History Textbooks in the Republic of Moldova, Romania and Ukraine*. Georg Eckert Institute, Braunschweig, Eckert. Dossiers 7, 2017. ISSN 2191-0790. urn:nbn:de:0220-2017-0097, **On-line version**: URI: http://repository.gei.de/handle/11428/213 (published on 2017-02-02).

Musteață, S., *Anul 1918 în manualele școlare din Republica Moldova*. Magazin istoric, nr. 2 (611), februarie 2018, p. 10-14.

Musteață, S., *Noi despre vecini și vecinii despre noi. Manualele de istorie în Republica Moldova, România și Ucraina*, Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2018, 252 pag.

Musteață, S., *What are Learning Romanian Students about Eastern Neighbours?* In: F. Anghel, C.A. Leonte, A. Pavel (eds.), *The image of the other. Memory and representation of the neighbourhood and the World*, Târgoviște, Cetatea de Scaun, 2018, p. 413-431.

Musteață, S., History Education and the Construction of Identity in a Conflict Region: the Case of Transnistria, the Republic of Moldova, I. Rath, R. Maier, P. Kendzor (eds), *Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung: Zivilgesellschaftliches Engagement und Reaktionen im Bildungssektor auf gewaltsame Konflikte im östlichen Europa sowie im überregionalen historischen Vergleich*. Eckert Dossier 6, Braunschweig, 2019, p. 84-104.

Musteață, S., The Great War in the History Textbooks of the Republic of Moldova, In: Ioan Bolovan and Oana Mihaela Tămaș (eds), *World War I and the Birth of a New World Order: The End of an Era.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020, 227-238.

Musteață, S., „Evenimentele din 1992 în manualul de istorie din școlile transnistrene", Plural. History. Culture. Society, vol. 9. No. 2, 2021, p. 215-236.

Musteață, S., „Western Neighbors in Ukrainian History Textbooks: Case Studies of the Republic of Moldova and Romania", sebastian schäffer, *Ukraine*

in Central and Eastern Europe. Kyiv's Foreign Affairs and the International Relations of the Post-Communist Region, Stuttgart: *ibidem*-Verlag, 2022, 235-253.

Nagl, J., *Deutsche Geschichte 1945-1990 als Gegenstand britischer Schulgeschichtsbücher*, Münster, 2004.

Neagu, M., *Rolul Consiliului Europei în elaborarea concepției de istorie în Republica Moldova*, In: Analele ANTIM 6, Chișinău, 2005, p. 268-276.

Neagu, M., *Istorie, memorie, identitate în Moldova postsovietică. Considerații asupra evoluției istoriografiei școlare din Republica Moldova (1991-2005)*, In: Cugetul 1 (29), 2006, p. 9-25.

Neff, G., *Schulbuchanalyse unter der Perspektive des entdeckenden Lernens: Kriterien zur Beurteilung von Sachbüchern der Grundschule im sozialwissenschaftlichen Bereich*, In: Praxis des entdeckenden Lernens in der Grundschule, Kronberg, 1977, p. 48-81.

Nelson, J. K., *Tempest in a textbook: a report on the new middle-school history textbook in Japan*, In: Critical Asian studies 34, 1, 2002, p. 129-148.

Nestler, K., *Methoden der Schulbuchforschung,Käte Nestler*, In: Pädagogik 37, 1982, p. 750-753.

Newton, D. P., *A way of classifying and measuring some aspects of the illustration style textbooks*, In: Journal of the Association for Programmed Learning and Educational Technology. 21, 1, 1984, p. 21-27.

Newton, L. D. *The effect of illustrations on the readability of some junior school textbooks*, In: Reading 17, 1983, p. 43-54.

Nicholls, J., *Methods in school textbook research,* In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, vol. 3, 2003, no. 2. Published online at: http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm

Nichols, J., *The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research.* In: Paradigm 3 (1), 2006, p. 24-35.

Nichols, J. (ed.), *School History Textbooks across Cultures: international debates and perspectives.* Cambridge: Symposium Books, 2006.

Nonnenmacher, F., (ed.), *Schulbücher in der Kritik: Analyse neuerer Sozialkundebücher*, Marburg, 1994.

Nonnenmacher, F., *Analysekriterien und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern*, In: F. Nonnenmacher, (ed.), *Schulbücher in der Kritik: Analyse neuerer Sozialkundebücher*, Marburg, 1994, p. 7-16.

Nortrup, A., *Reformaspekte des französischen Bildungssystems: regionale Förderprogramme und mediale Öffnung in europäischer Perspektive*, 2005.

Novick, P., *That noble dream. The "Objectivity Question" and the American historical profession*, Cambridge, 1988.

Paquet, M., (ed.), *O lecție de istorie cu Fernand Braudel. Châteauvallon "Zilele Fernand Braudel" 18, 19 și 20 octombrie 1985,* București, 2002.

Ojog, I., Gavriliță, G., *Problema identității naționale în manualele de istorie din Republica Moldova,* In: F. Solomon, Al. Zub, (eds.), *Basarabia. Dilemele identității*, Iași, 2001, p. 83-96.

Olaru, A., *Istoria ca unealtă de manipulare*, In: Democrația, săptămînal de politici publice, anul III, nr. 10 (64), marți, 25 martie 2003, p. 6.

Olechowski, R., (ed.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main, 1995.

Oppel, Y., *L'analyse des manuels scolaires. Élaboration d'une grille descriptive*, Neuchâtel, 1976.

Ornstein, A. C., F. P. Hunkins, *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues,* 4 ed., Pearson Education, 2004.

Osler, A., H. F. Rathenow, H. Starkey (eds.), *Teaching for citizenship in Europe*, Trentham Books, 1995.

Otvetstvennost' istorika: prepodavanie istorii v globalizirujuščemsja obščestve, materialy meždunarodnoj konferencii Moskva 15-17 sentjabrja 1998 g., Moskva, 2000.

Oueslati, B., M. McAndrew, D. Helly, *Rapport de recherche, Le traitement de l'Islam, des Arabes et des musulmans dans les manuels scolaires de langue française de secondaire québécois (histoire, géographie, éducation économique, formation personnelle et sociale),* 2004.

Paleit, D., *Lehrwerksbeurteilung als aktuelles Thema*, In: Deutsch lernen 15, 1990, p. 44-48.

Pandel, H. J., *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach, 2005.

Patraș, E., *Minoritățile naționale din Ucraina și Republica Moldova. Statutul juridic,* Cernăuți, 1999.

Păun, Șt., *Didactica istoriei*, București, 2003.

Pearce, D., *Textbooks production in developing countries: some problems of preparation, production and distribution,* Paris, UNESCO, 1982.

Pearce, D., *A guide to planning and administering government school textbook projects,* Paris, UNESCO, 1988.

Pellens, K., *The international dimensions of the didactics of history,* In: K. Pellens, G. Behre (eds.), Historical consciousness and history teaching in a globalising society, Frankfurt am Main, 2001, p. 39-61.

Pellens, K., G. Behre (eds.), Historical consciousness and history teaching in a globalising *society*, Frankfurt am Main, 2001.

Pellens, K., S. Quandt, H. Süssmuth (eds.), *Historical culture - historical communication. International bibliography*, Frankfurt am Main, 1994.

Petrovschi, N., *Manualul şcolar de istorie*, In: Cugetul 4, 2000, p. 46-48.

Petrovschi, N., Didactica istoriei, Chisinau, 2007.

Philippou, S., Ch. Makriyianni, (eds.), *What does it mean to think historically?: approaches to teaching and learning history*, proceedings of the First Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, 2004.

Piepho, H. E., *Wie man Lehrbücher beurteilt: systematische Lehrwerkanalyse als Grundlage einer lernergerechten Unterrichtsplanung*, In: Lehrmittel aktuell 2, 1976, 2, p. 46-49.

Pinar, W. F., *What is curriculum theory?*, Studies in Curriculum Theory, London, 2004.

Pingel, F., *The European community: social segregation, national traditions and economic integration; the presentation of Europe in school textbooks*, In: *Report on the Third International Dillingen Symposium "The European Dimension in Education"*, Dillingen, Bavaria, Germany, June 9-15, 1991, p. 27-36.

Pingel, F., *The ways in which the history of Europe in the 20th century is presented in textbooks for secondary schools: a study,* by Falk Pingel. In conjunction with: Michael Bojcov, Tina Khomorova, Elena Zevzikova, Krzysztof Ruchniewicz, Leo Pekkala, Klaus Fenselau, Rolf Westheider, Annegret Pohl, Mark Engel and Luigi Cajani. Council for Cultural Co-operation. Project on Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century, Provisional version, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1997.

Pingel, F., *International textbook analysis against different national/regional backgrounds: theoretical problems and practical experience*, In: Yuan, Chang, Chou, Liang-Kai, (Eds.), Proceedings of the International Conference *Methodologies: Historical Consciousness and History Textbook Research,* Taiwan, 1998, p. 37-48.

Pingel, F., *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision,* Hannover, 1999.

Пингел, Ф., *Национальная история и/или европейская история,* В: Е. Баконис, Состав., *Учебник: десять разных мнений (Сборник статей)*, Вильнус, 2000, с. 52-76.

Pingel, F., *Praktičeskie sovety po analizu učebnika*, In: E. Bakonis, (ed.), *Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej)*, Vilnus, 2000, p. 169-185.

Pingel, F., *The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks,* Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Pingel, F., *National History and/or European History*, In: P. D. Xochellis, F. I. Toloudi, (eds.), *The image of the "Other"Neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, 2001, p. 193-212.

Pingel, F. (ed.), *Contested past, disputed present: curricula and teaching in Israeli and Palestinian schools*, Hannover, 2003.

Pingel, F. (ed.), *Insegnare l'Europa: concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, 2003.

Pingel, F., *Contested past, disputed present: curricula and teaching in Israeli and Palestinian schools*, Hannover, 2003.

Pîslaru, V., *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene*, In: Reformarea Sistemului Educațional, Institutul de Politici Publice, Chișinău, 2001, p. 9-36.

Pôde, E., *The Arab-Israeli conflict in Israeli history textbooks*, 1948-2000, Westport, 2002.

Pop, I. A., *Istoria, adevărul şi miturile*, Bucureşti, 2002.

Попава, Н.М., *Основные методики гигиенической оценки школьных учебников,* В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 132-144.

Popp, S., J. Forster, (eds.), *Curriculum Weltgeschichte: interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach, 2003.

Pratt, D., *Value judgements in textbooks: the Council of Europe's efficiency of evaluation as a quantitative measure*, In: Interchange 2, 3, 1971, p. 1-14.

Procacci, G., *La memoria controversa: revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Cagliari, 2003.

Project for the improvement of Balkan history textbooks: draft national reports ..., International Conference on Balkan History Textbooks 30 November-2 December 2001, Istanbul: Economic and Social History Foundation of Turkey, 2001.

Projet sur la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire: deuxième réunion du groupe de projet et du groupe de travail sur l'élaboration du CD-ROM, Strasbourg, 7-8 octobre 2004, rapport, Council of Europe, Strasbourg, 2004.

Quisumbing, L. R., *Values education through history: peace & tolerance, published in commemoration of International Day of Tolerance and the fiftieth Anniversary of UNESCO, November 16, 1996*, UNESCO national commission of the Philippines, Pasay City, 1996.

Quitzow, W., *Schulbuchanalyse als Gegenstand und Methode der Fachdidaktik: Darstellung am Beispiel der Naturwissenschaften*, In: Die Deutsche Schule 72, 1980, p. 428-435.

Radkau, V., E. Fuchs, T. Lutz, (eds.), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*, Innsbruck, 2004.

Радкау, В., *Подготовка учебника в Германии,* В: Е. Баконис, Состав, Учебник: десять разных мнений (Сборник статей), Вильнус, 2000, с. 100-113.

Rampillon, U., *Von der Schulbuchanalyse zur Unterrichtsplanung: oder, endlich ein neues Schulbuch, Hilfe!*, In: Englisch-Amerikanische Studien 5, 1983, p. 486-494.

Rauch, M., *Reutlinger Raster. Short version: a checklist for evaluating teaching materials*, Freiburg, 1995.

Rauch, M., *Reutlinger Raster: zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*, Reutlingen, 1986.

Rauch, M., *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung: vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt), (mit ausführlicher Dokumentation der Messinstrumente)*, Frankfurt am Main, 1997.

Raufuss, D., *Fragen zur Begutachtung von Schulbüchern*, In: Neue Unterrichtspraxis 13, 1980, p. 420-426.

Ravitch, Diane. *The language police. How Pressure Groups Restrict What Students Learn.* New York: Alfred A. Knopf, 2003.

Raymond, A., *Introducere în filosofia istoriei*, Bucureşti, 1997.

Recomandarea (85)7 a Comitetului Miniştrilor al Consiliului Europei către statele membre privind predarea şi învăţarea dreptului omului în şcoli

Recommendation 1111 (1989) of the Council of Europe Parliamentary Assembly on the European dimension of education

Recommendation 1283 (1996) of the Council of Europe Parliamentary Assembly on history and the learning of history in Europe

Recomandarea (97)20 a Comitetului Miniştrilor al Consiliului Europei către statele membre cu privire la „discursul de ură"

Recommendation R (2000)13 of the Committee of Ministers of the Council of Europe on a European policy on access to archives

Recomandarea (2001)15 a Comitetului Miniştrilor al Consiliului Europei către statele membre privind predarea istoriei în Europa în secolul XXI

Recomandarea (2002)12 a Comitetului Miniştrilor al Consiliului Europei către statele membre cu privire la educaţia pentru o cetăţenie democratică

Recomandarea (2004)4 a Comitetului Miniştrilor al Consiliului Europei către statele membre cu privire la Convenţia europeană a drepturilor omului în învăţământul universitar şi instruirea profesională

Rezoluția Asambleia Parlamentare a Consiliului Europei nr. 1481 (2006) privind necesitatea unei condamnări internaționale a crimelor regimurilor comuniste totalitare

Reden, F., *"From Hitler Youth to Papa Ratzi"-das britische Geschichtsbild von NS-Deutschland als ein Aspekt der Fremdwahrnehmung,vorgelegt von Friederike von Reden*, 2005.

Reinfried, M., *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: eine Geschichte d. visuellen Medien am Beispiel d. Französischunterrichts*, Tübingen, 1992.

Reints, A. J., *Towards a model for analysis of textbook lessons*, In: S. Selander (ed.), *Textbooks and educational media. Collected papers 1991-1995*, IARTEM, Stockholm, 1997, p. 167-171.

Reisener, H., *15 Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht*, In: Der fremdsprachliche Unterricht 12, 1978, 45, p. 68-70.

Reiser, H., *Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon*, Arbeitspapiere 1973-1976, Hamburg, 1977.

Richardson, R., *The hidden messages of schoolbooks*, In: The Journal of Moral Education 15, 1986, p. 26-42.

Richter, S., *Geschichtsschulbücher als Medium neonationalistischer Identitätskonstruktion: der Fall „Tsukuru-Kai"*, In: I. Amelung, et. al., (eds.), *Selbstbehauptungsdiskurse in Asien: China-Japan-Korea*, München, 2003.

Richter, S., W. Höpken (eds.), *Vergangenheit im Gesellschaftskonflikt: ein Historikerstreit in Japan*, Köln, 2003.

Riekenberg, M. (ed.), *Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß?: Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften,* Leipzig, 2005.

Riemenschneider, R., *Intentionen und Perspektiven internationaler Schulbuchforschung: Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Internationale Schulbuchforschung 3, 1981, S. 5–15.*

Riemenschneider, R., *Stereotypen und Klischees in Fremdsprachenlehrbüchern: Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse*, In: Internationale Schulbuchforschung, 2, 1980, 1, p. 29-40.

Rieser, H., *Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon: Arbeitspapiere 1973-1976*, Hamburg, 1977.

Riley, M., R. Harris, *Past forward: a vision for school history 2002-2012,* London, 2003.

Richaudeau, F., *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique,* Paris, UNESCO, 1979.

Rittelmeyer, R., *Kriterien zur Beurteilung von Lehrbüchern der Wirtschaftslehre: ein Diskussionsvorschlag*, In: Wirtschaft und Erziehung 28, 10, 1976, p. 276-280.

Roberts, M. (ed.), *After the wall: history teaching in Europe since 1989*, Hamburg, 2004.

Roberts, M. (ed.), *History teaching: a key to democracy*?: Neuchâtel (Switzerland), 21-23 March 1996, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio, Bulletin 6, 1996.

Rogger, H., *Didaktik der Technikgeschichte: Ort, Zeit, Objekt*, Hamburg, 2003.

Roloff, E. A., *Lehrbücher, Kriterien zu ihrer Beurteilung*, Göttingen, 1974, p. 53-66.

Rudic, Gh., *Cum să alegi un manual. Tehnologoa pedagogică modulară pentru autoinstruire,* Chișinău, 2000.

Ruesen, J., *Historical consciousness as a matter of research on history textbooks,* In: Ch. Yuan, L. K. Chou, (eds.), Proceedings of the international conference methodologies: historical consciousness and history textbook research*,* Taiwan, 1998, p. 1-18.

Rüsen, J., *Das ideale Schulbuch: Überlegungen zum Leitmedium des Geschi*chtsunterrichts, In: Internationale Schulbuchforschung 14, 1992, p. 237-250.

Рюсен, Я., *Идеальный учебник,* В: Е. Баконис, Состав, *Учебник: десять разных мнений* (Сборник статей), Вильнус, 2000, с. 31-51.

Rutar, S., *Beyond the powder keg?: representations of the former Yugoslav countries in Italian history textbooks of the 1990s*, In: Journal of Southern Europe and the Balkans 6, 2, 2004, p. 183-204.

Рывчин, В.И., *Полиграфические и эмоционально-эстетические критерии оценки школьного учебника,* В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 124-131.

Saaler, S., *Neue Entwicklungen in der japanischen Schulbuchdebatte*, In: M. Pohl, I. Wieczorik (eds.), Japan 2003: Politik und Wirtschaft, Hamburg, 2003, S. 259–287.

Saaler, S., *Politics, memory and public opinion: the history textbook controversy and Japanese society*, München, 2005.

Sattler, R. J., *Die Stellung der Zeitgeschichte in ausländischen Schulbüchern: ein Versuch zur Methode der vergleichenden Schulbuchanalyse*, In: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht 8, 1961/62, p. 57-124.

Sattler, R. J., *Schulbuchvergleich und Schulbuchanalyse in internationaler Zusammenarbeit*, In: Das Schulbuch, Aspekte und Verfahren zur Analyse, Ratingen, 1973, p. 16-33.

Sauer, H., *Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht*, In: Lehrwerkkritik zwei, Dortmund, 1975, p. 7-17.

Sauer, M., *Bilder im Geschichtsunterricht*, 2, Seelze-Velber, Kallmeyer, 2003.

Sauer, M., *Bilder im Geschichtsunterricht, Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*, 1, Kallmeyer, 2000.

Sauer, M., *Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol, In: Geschichte in Wissenschaft* und Unterricht 49, 1998, p. 144-156.

Sava, I. N., *Zece ani de tranziție în Europa de Est*, București, 2000.

Schäfer, Ch., *Development of textbook research: research report 99*, World Conference on Religion and Peace (WCRP), Peace Education Standing Commission, 19, Internet http://www.wcrp.de/pesc/p99schae.htm am 03.04.00

Schäffner, Ch., H. Kelly-Holmes, (eds.), *Discourse and ideologies*, Clevedon, 1996.

Schallenberger, H. E., *Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, In: E. Horst, Schallenberger (Hg.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun, 1976, p. 3-9.

Schallenberger, E. H., (Hg.), *Das Schulbuch, Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Ratingen, 1973.

Schallenberger, E. H. (Hg.), *Das Schulbuch. Aspekte und Verfahren zur Analyse*, Ratingen, 1973.

Schallenberger, E. H., (ed.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun, 1976.

Schallenberger, E. H. (Hg.), *Zur Sache Schulbuch. Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse.* Düsseldorf, 1993.

Schanz, G., *Zur Bewertung von Erdkunde-Schulbüchern*, In: Geographische Rundschau 29, 1977, p. 84-88.

Scherthan, H., *Kriterienkatalog für Schulbücher*, In: Forum E 29, 1976, p. 246-247.

Scherthan, H., *Kriterienkatalog für Schulbücher: entscheidend für die Brauchbarkeit ist...*, In: Lehr- und Lernmittel, Institut für Bildungsmedien e. V., Frankfurt am Main, 1977, p. 53-54.

Schissler, H., Y. H. Soysal, (eds.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula Transition*, Berghahn Books, 2005.

Schissler, H., Y. H. Soysal, *Introduction: teaching beyond the national narrative,* In: H. Schissler, Y. H. Soysal, (eds.), The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula Transition, Berghahn Books, 2005, p. 1-12.

Schissler, H., *World history: making sense of the present,* In: H. Schissler, Y. H. Soysal, (eds.), The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula Transition, Berghahn Books, 2005, p. 228-246.

Schmelzer, A., *Aktuelles Mittelalter: zum Geschichtsunterricht der 11. Klasse an Waldorfschulen*, Stuttgart, 2003.

Schmid, G., *Die Geschichtsfalle: über Bilder, Einbildungen und Geschichtsbilder*, Wien, 2000.

Schmidt, H. J., *Fächerübergreifende Gesichtspunkte zur Beurteilung von Schulbüchern*, In: Aus dem wissenschaftlichen Leben der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen, 1991, 2, p. 18-24.

Schmidt, H. J., *Hilfen für die Auswahl von Schulbüchern*, In: Grundschule 23, 1991, 9, p. 50-52.

Schmidt, W., *Konferenz für Geschichtsdidaktik, Landesgruppe Hessen: Kriterien zur Beurteilung von Lehrplänen*, In: Geschichtsdidaktik 11, 1986, p. 280-282.

Schmitter, R., *Schulbuchanalyse*, In: Bremer Lehrerzeitung 35, 1985, 2, p. 7-9.

Schneider, G., (ed.), *Die visuelle Dimension des Historischen: Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag*, Schwalbach, 2002.

Schoeps, H. J., *Ideologiekritik, Schulbuchanalyse, Zeitgeistforschung*, In: G. Neumann, (ed.), *Das Schulbuch als Politikum: sozialwissenschaftliche Beiträge zur Medien- u. Unterrichtsforschung*, Duisburg, 1974, p. 61-78.

Scholle, D., *Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik*, In: H. Süssmuth, (ed.), *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland: erweiterte Dokumentation d. Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland*, 22, 25. Oktober 1990, Bonn u. Düsseldorf, 1991, p. 275-283.

Scholle, D., *Schulbuchanalyse*, In: K. Bergmann (ed.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 5, 1997, p. 369-375.

Schueddekopf, O. E., E. Bruley, E.H. Dance, H. Vigander (eds.), *History teaching and history textbook revising*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1967.

Schulz, M., *Ordnungen der Bilder: eine Einführung in die Bildwissenschaft*, München, 2005.

Schulz-Hageleit, P., *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge: Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs, Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde",* Herbolzheim, 2004.

Schuster, M., B. P. Woschek, (eds.), *Nonverbale Kommunikation durch Bilder*, Stuttgart, 1989.

Sebba, J., *History for all*, London, 1997.

Séférian, M. A., *Using photographs in foreign language teaching,* In: Text and Quality, Oslo, 1995.

Segerer, K. M., *Schulbücher – kaum reflektierte Selbstverständlichkeit: Raffinesse als Standardqualität?, In: Grundschulmagazin 11, 1996, S. 4–7.*

Seguin, R., *Programmes et manuels scolaires: rapport technique,* Paris, UNESCO, 1986.

Seguin, R., *The elaboration of school textbooks. Methodological guide,* Paris, UNESCO, 1989, http://www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf

Selander, S., *Research on pedagogic texts: an approach to the institutionally and individually constructed landscape of meaning*, In: Text and Quality, 1995.

Selander, S. (ed.), *Textbooks and educational media. Collected papers 1991-1995*, Stockholm, 1997.

Silvani, M., *L'idea di nazione in Italia e nel Regno Unito: indagine sui manuali di storia della scuola secondaria dell'obbligo*, Milano, 2003.

Skyum-Nielsen, P. (ed.), *Text and quality: studies of educational texts*, Oslo, 1995.

Slater, J., *History teaching in the new Europe: challenges, problems and opportunities. A commentary on a symposium organized by the Council of Europe, Bruges, December 1991,* In: International Yearbook of History Education 1, 1995, p. 173-178.

Slater, J., *Methodologies of textbook analysis: report on an educational research workshop of history and social studies, Braunschweig, Germany, 11-14 September 1990*, In: International Yearbook of History Education 1, 1995, p. 179-189.

Slater, J., *Teaching history in the new Europe*, Cassel, Council of Europe, 1995.

Solomon, F., Al. Zub, (eds.), *Basarabia. Dilemele identității*, Iaşi, 2001.

Soysal, Y. N., *A common regional past: portrayals of the Byzantine and Ottoman heritages from within and without*, Brighton, 2000.

Spinei, I., *Principii de evaluare a cunoştinţelor în învăţământul preuniversitar,* In: Reformarea sistemului educațional, Institutul de Politici Publice, Chişinău, 2001, p. 135-167.

Staley, D. J., *Computers, visualization, and history: how new technology will transform our understanding of the past*, Armonk, 2003.

Stalker, S., *The portrayal of Central America in selected contemporary social studies textbooks: an outline of the methodology*, In: Internationale Schulbuchforschung 10, 1988, p. 261-269.

Stearns, P. N., P. Seixas, J. Wineburg (eds.), *Knowing. Teaching and learning history. National and international perspectives*, New York, 2000.

Stein, G., *Multiperspektivische Schulbuchforschung im Umriß*, In: Blickpunkt Schulbuch 24, 1981, p. 20-22.

Stein, G., *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, In: G. Stein (ed.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Stuttgart, 1979, S. 15–28.

Stobart, M., *Fifty years of European co-operation on history textbooks: The role and contribution of the Council of Europe,* In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 21, 2, 1999, p. 147-161.

Stoica A., S. Musteață, *Evaluarea randamentului şcolar*. *Ghid metodologic*, Chişinău, 1997.

Stradling, R., M. Noctor, B. Baines, *Teaching controversial issues,* London, 1984.

Stradling, R.*, Second National Stocktaking Conference on "History teaching in the Russian Federation*": St Petersburg, Russian Federation, 11-13 March 1999, report, Council of Europe, Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability (ADACS), Strasbourg, 1999.

Stradling, R., *The preparation and publication of new history textbooks for schools in European countries in democratic transition*, Seminar report, Warsaw, Poland, 14-16 November 1996, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

Stradling, R., *The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, consolidated report*, Strasbourg, Council of Europe, 1999.

Stradling, R., *Conference on "The initial and in-service training of history teachers in South Eastern Europe":* Athens, Greece, 28-30 September 2000, Stability Pact, History and History Teaching in South Eastern Europe. Council of Europe, Draft report, Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Stradling, R., *Meeting of the working group on "History and history teaching in South Eastern Europe":* Blagoevgrad, Bulgaria, 14-15 December 2000, report, Task Force Education and Youth, Council of Europe, Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe, Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Stradling, R., *Meeting of the working group on "History and history teaching in South Eastern Europe":* Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 16-17 December 2001, report, Task Force Education and Youth, Council of Europe, Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe, Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Stradling, R., *Teaching 20th-century European history,* by Robert Stradling. Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century", Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 2001.

Strandling, R., *Teaching 20th century European history*, Strasbourg, Council of Europe, 2001.

Stradling, R., *Conference on "History textbooks and teaching resources in South Eastern Europe: a future?": Sinaia*, Romania, 6-8 June 2002, report, Task Force Education and Youth, Working Table 1, Stability Pact for South, Foreign & Commonwealth Office, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Stradling, R., *Project on the European dimension in history teaching: first meetings of the project group and CD-ROM group,* Strasbourg, 28- 29 November and 2 December, report, Strasbourg, Council of Europe, 2003.

Stradling, R., *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*, In: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/European_Dimension/Multiromanian.asp#TopOfPage

Стрелова, О.Ю., Е.Е. Вяземский, *Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя*, Москва: Просвещение, 2006.

Ströhlein, G., *Welche Konzeption verwirklichen die neuen Erdkundebücher?: Fragen zur Methode und zur Verwertung der Ergebnisse einer Schulbuchanalyse von Ursula Scholl*, In: Geographie im Unterricht 3, 1978, p. 126-129.

Studer, B., *Der stalinistische Parteikader : identitätsstiftende Praktiken und Diskurse in der Sowjetunion der dreißiger Jahre*, Köln, 2001.

Сукиасян, М.А., Ред., *Возрождение из руин: воспоминания, мифы и табу в преподавании истории поствоенного времени в России и Германии*, Волгоград, 2002.

Suvac, S., *Război și pace în manualele școlare de istorie din Republica Moldova și România, ciclul gimnazial,* Târgoviște: Editura Cetatea de Scaun, 2022. 417 p.

Свинков, В.И., *Логические аспекты совершенствования учебника,* В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 23-41.

Szebenyi, P., *The approval of history textbooks in Hungary from the beginning of the 17th century till the present, In: XXIIth International Standing Conference for the History Education, ISCHE, Alcalá de Henares, 6-9 September* 2000.

Табакова, К., *Мексико-Вălгария, образователни паралели: (сравнителноисторическо образование в края на XX век),* София, 2003.

Tae-Young, L., *Problems in the writing of Korean History Textbooks*, In: Korea Journal 38, 1, 1998, p. 323-336.

Tănase, Gh., *Metodica predării – învățării istoriei în şcoală*, Iaşi, 1996.

Textbooks and learning materials: component of quality education that can foster peace, human rights, mutual understanding and dialogue, expert meeting, Unesco headquarters, Paris 12-13 December 2002, conclusions and recommendations, 2002.

The 20th century: an interplay of views: "Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century", final conference, Bonn (Germany), 22-24 March 2001, European Cultural Convention, Strasbourg, 2002.

The culture of European history in the 21st century, Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 1999.

The learning and teaching of history: with a focus on textbooks, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Euroclio 14, 2001.

The misuse of history: symposium on "Facing misuses of history", Oslo (Norway), 28-30 June 1999, general report, keynote speech by Georg Iggers. General report by Laurent Wirth. Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century", Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, 2000.

The Secretary General's new initiative. The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, Consolidated Report by Dr R. Stradling,

Leirsinn Centre for Gaelic Affairs, Isle of Skye, United Kingdom, Council of Europe, 1999.

The trend of history research and the writing of history textbooks: for making Korea-Japan common subsidiary textbooks: the 6th Japan-Korea history textbook symposium, June 23-24, 2000, co-authors: Committee of History Textbook Research (Korea), Committee of History Education Research (Japan), Seoul, 2000.

The trend of history research and the writing of history textbooks: review of textbook draft from prehistory to current history, the 7th Japan-Korea history textbook symposium, January 13, 2001, Committee of History Education Research (Japan), Committee of History Textbook Research (Korea), Seoul, 2001.

The trend of history research and the writing of history textbooks: for making Korea-Japan common subsidiary textbooks, the 8th Japan-Korea history textbook symposium, Committee of History Textbook Research (Korea), Committee of History Education Research (Japan), Seoul, 2001.

Thiemann, F., *Zur Erkenntnis von Entscheidungsprozessen: Schulbuchanalyse im Zusammenhang einer kommunikationswissenschaftlich ansetzenden Didaktik*, In: Schallenberger, Ernst H., *Das Schulbuch: Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Ratingen, 1973, p. 63-76.

Tholey, M., *Methodenfragen zur Schulbuchforschung: ein Instrument zur Analyse des Deutschlandbildes in niederländischen Schulbüchern für die Sozialfächer und für Deutsch als Fremdsprache*, In: U. A. Becher, (ed.), *Grenzen und Ambivalenzen: Analysen zum Deutschlandbild in d. Niederlanden u. in niederländischen Schulbüchern*, Frankfurt am Main, 1996, p. 97-112.

Tholey, M., *On the importance of the textbook analysis in educational innovation,* In: Report on the Third International Dillingen Symposium "The European Dimension in Education", Dillingen, Bavaria, Germany, June 9-15, 1991.

Tholey, M., *The quality of textbooks, a preliminary to curriculum implementation. The new core curriculum in the Netherlands and its consequences for modern language textbooks*, Eschede, 1994.

Tholey, M., *The quality of textbooks: a basis for education with a European dimension*, Enschede, 1994.

Thonhauser, J., *Was Schulbücher (nicht) lehren: Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (am Beispiel Österreichs)*, In: K. P. Fritzsche, (ed.), Schulbücher auf dem Prüfstand, Frankfurt am Main, 1992.

Tiron, Şt., *Politica europeană în domeniul educaţiei*, In: Reformarea Sistemului Educaţional, Institutul de Politici Publice, Chişinău, 2001, p. 72-114

Titscher, St., Meyer, M., Ruth, W., Vetter, E., *Methods of text and discourse analysis*, London, 2005.

Totten, S., Bartrop, P. R., Leonard, S., Forew, J., Locke, H. (eds.), *Teaching about the Holocaust: essays by college and university teachers*, Westport, 2004.

Totten, S., Feinberg, S. (eds.), Teaching and Studying *the Holocaust*, Boston, 2001.

Totten, S., *Remembering the past, educating for the present and the future: personal and pedagogical stories of Holocaust educators*, Westport, 2002.

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics, symposium, 10-12 December 1998, Brussels (Belgium), general report, keynote address by Marc Ferro. General report by Henry Frendo. Project "Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century", Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 2000.

Tudor, R., *Teaching 20th century women's history: a classroom approach: a teaching pack designed for use in secondary schools,* Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century", Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 2000.

Тупальский, Н.И., *Методика оценки качества учебников*, В: Проблемы школьного учебника, вып. 5, Москва, 1977, с. 55-67.

Tutiaux-Guillon, N., Nourrisson, D. (eds.), *Identités, mémoires, conscience historique*, IUFM Lyon-Saint-Étienne, 2003.

Tyson-Bernstein, H., *A conspiracy of good intentions. america's textbook fiasco,* Washington, DC, 1988.

Tyson-Bernstein, H., *Textbook development in the United States. How good ideas become bad textbooks,* In: J. P. Farrell, S. P. Heyneman, Textbooks in the developing world. Economic and educational choices, Washington D.C., 1989, p. 72-87.

Uhe, E., *Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, In: E.H. Schallenberger* (ed.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schlbucharbeit*, Henn, 1976, p. 74-93.

Uhe, E., *Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters – Intention und Gesichtspunkte, In: G. Stei* (ed.), *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Klett-Cotta, 1979, p. 158-164.

Uibo, H., *Computer readability analysis of Estonian texts*, In: Family and Textbooks, Tartu, 1995, p. 96-114

Ulrich, N., *Towards a methodology for analysing the cultural content of Modern Foreign Language textbooks*, In: Internationale Schulbuchforschung 26, 2004, p. 165-179.

Ulrich, W., *Keine „Illustrationen" mehr!: Zur Funktion des Bildes im Lesebuch der Grundschule*, In: Lehren und Lernen 11, 1980, p. 46-74.

UNESCO: *Looking at the World through Textbooks*, Docs. C/9, Paris, 1946.

UNESCO: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris, UNESCO, 1949.

UNESCO: *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks,* Educational Studies, Document no. IV, July, UNESCO Educational Clearing House, Paris, 1953.

UNESCO: *Report on the experimental project for the international exchange and review of history textbooks,* Paris, 1970.

UNESCO: *Education for international understanding and peace, with special reference to moral and civic education,* Paris, 1970.

Loveridge, A.J., Cornelsen, F., Lewis, L.J., Terekhov, I.M. (eds.), *Preparing a textbook manuscript. A guide for authors in developing countries*, UNESCO, 1970.

UNESCO: *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, Paris, 1974.

UNESCO: *Recommendation 13 of the final report of the intergovernmental conference on education for international understanding, co-operation and peace,* April 20, 1983.

UNESCO: *Multilateral evaluation of history and social studies teaching material and curricula in the light of the UNESCO Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms,* Finish National Commission for UNESCO, Helsinki, 1983.

UNESCO: *Textbooks and reading materials,* vol. 2, Outcomes of Regional Seminar, Bangkok, UNESCO, 1983.

UNESCO: *Textbooks and reading materials,* vol. 3, Textbook Production and Utilization in Asia and the Pacific, Bangkok, UNESCO, 1983.

UNESCO: *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*: elaborated on the basis of two International Expert Meetings organized by UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 and Brisbane, Australia, 1991), UNESCO, Paris, 1995.

UNESCO: *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. UNESCO, Paris, 1995, http://www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf

UNESCO forum on history textbooks for the 21st century, September 24/25, 1997, Seoul, Korean National Commission for UNESCO, German Commission for UNESCO, Munhwa Ilbo (Daily Newspaper), 1997.

Leeuw-Roord, J. van der, (ed.), *History for today and tomorrow: what does Europe mean for school history*?, results of the project "European Historical Consciousness", Hamburg, Körber-Stiftung, 2001.

Leeuw-Roord, J. van der, (ed.), *The state of history education in Europe: challenges and implications of the "Youth and History"-Survey*, Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, Hamburg, 1998.

Leeuw-Roord, J. van der, *Učebniki istorii v Evrope. Čto takoe horošij učebnik istorii?* In: Bakonis, Evaldas, (Ed.), *Učebnik: deseat' raznich mnenij (Sbornik statej)*, Vilnus, 2000, p. 7-30.

Leew-Roord, J. van der (ed.), *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the "Youth and History-Survey"*, Hamburg, 1998.

Wiele, J. van, *In het atelier van de theoloog: een instrumentarium voor interreligieuze schoolboekanalyse*, Leuven, 1999.

Wiele, J., *The necessity for a contextual approach in the methodology of religious school textbook analysis: a case study on the basis of the theme Islam*, In: Paedagogica Historica 37, 2001, p. 369-390.

Vassilchenko, L., *Students' self-rating: possibilities of its application in the study of information conditions of the learning process*, In: Family and Textbooks, Tartu, 1995, p. 61-77

Veccia, S. H., *Uncovering our history: teaching with primary sources*, Chicago, 2004.

Veil, S., *How can we teach about the Holocaust in the 21st century,* Council of Europe, Strasbourg, 2002.

Verduin-Muller, H. S., *Criteria and trends with Regard to subject matter didactics (Geography),* In: H. Bourdillon, (ed.), History and social studies: methodologies of textbook analysis, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 72-84.

Vezin, L., *Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage de textes*, In: Enfance 39, 1, 1986, p. 109-126.

Vickers, E., A. Jones, *History education and national identity in East Asia,* New York, 2004.

Vigander, H., *Mutual revision of history textbooks in the Nordic countries*, Paris, UNESCO, 1950.

Вяземский, Е.Е., О. Ю. Стрелова, Ред., *Как преподавать историю в школе*, Москва, 2000.

Вяземский, Е.Е., Науч. ред., *Историческое образование в современной российской школе: вопросы теории и практики*: Сб. науч. Трудов, Москва: АПК и ПРО, 2003.

Volk, H., *Kriterien für die Erarbeitung und Beurteilung eines Schulbuchs für den RU, Hermann Volk, Gerd Wiesner*, In: Erziehen heute 3, 1976, 2, p. 21-24.

Volkmann, H., *Lehrwerke für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe I: Kriterien zu ihrer Beurteilung*, In: Geographische Rundschau 28, 1976, p. 242-247.

Volkmann, H., *Textbook analysis: theories and challenges*, In: A. Hecht, A. Pletsch, (eds.), Geographies of Germany and Canada: paradigms, concepts, stereotypes, images, Schulbücher und Atlanten in deutsch-kanadischer Perspektive, perspectives on German and Canadian textbooks and atlases, Hannover, 1997, p. 189-199.

Borries, B. von, (ed.), *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, Neuried, 2005.

Voss, J. F., Carretero, M., *Learning and reasoning in his*tory, London, 1998.

Voutilainen, M. K., *Comparative textbook research on Nazi Germany, East Germany, and West Germany*, 2000.

Wade, R. C., *Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of res*earch, In: Theory and research in social education 21, 3, p. 232-256.

Wain, K., *Different perspectives on evaluating textbooks*, In: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 35-41.

Wain, K., *Evaluation history and social studies textbooks. Whose criteria really does matter?*, In: K. P. Fritzsche (ed.), Schubbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt am Main, 1992, S. 23–31.

Вайн, К., Оценка учебника по истории и гражноведению. *Чьи критерии в самом деле значимы?* В: Е. Баконис, Состав., *Учебник: десять разных мнений* (Сборник статей), Вильнус, 2000, с. 154-168.

Waltke, M., *Schulbuchanalyse: to be or not to be-Aufrüstung statt Friedenspädagogik*, In: G. Heck, M. Schurig, (eds.), *Friedenspädagogik: Theorien, Ansätze u. bildungspolitische Vorgaben e. Erziehung zum Frieden (1945-1985),* Darmstadt, 1991, p. 286-294.

Wassermann, H. P., *Verfälschte Geschichte im Unterricht: Nationalsozialismus und Österreich nach 1945*, Innsbruck, 2004.

Watts, R., Grosvenor, I. (eds.), Crossing the key stages of history, London, 1995.

Wayne, I., *Can history textbooks be analyzed systematically?: a methodological inquiry*, Washington D.C., 1971.

Weinbrenner, P., *Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel*, In: Internationale Schulbuchforschung 8, 1986, p. 321-337.

Weinbrenner, P., *Methodologies of textbook analysis used so far, education research workshop on history and social studies – methodologies of textbook analysis*, Braunschweig, 11-14 September 1990, Council of Europe, 1990.

Weinbrenner, P., *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*, In: K.P. Fritzsche, (ed.), Schulbücher auf dem Prüfstand.

Perspectiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt am Main, 1992, S. 33–44.

Weinbrenner, P., *Methodologies of textbook analysis used to date,* In: H. Bourdillon, (ed.), History and social studies: methodologies of textbook analysis, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Strasbourg, Council of Europe, 1992, p. 21-34.

Weinbrenner, P., *Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse wirtschafts- und sozialkundlicher Schulbücher*, Bielefeld, 1993.

Weinbrenner, P., *Entwicklung eines Instrumentariums für die Ideologiekritik wirtschafts- und sozialwissenschaftl. Lehr- und Lernmittel*, Bielefeld, 1996.

Weitzmann, A., Milles, M. B., *Computer programs for qualitative data analysis. A software sourcebook*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 1995.

Wiater, W., (ed.), *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, Bad Heilbrunn, 2003.

Wiater, W., *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, In: W. Wiater (ed.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperpektive, Bad Heilbrunn, 2003, S. 11–22.*

Wieczorek, U., *Überlegungen zur Weiterentwicklung der Qualitätsüberprüfung von Erdkunde-Schulbüchern*, In: U. Wieczorek, (ed.), Zur Beurteilung von Schulbüchern, Augsburg, 1995, p. 69-99.

Wilson, V. S., Litle, J. A., G. Lee Wilson, (eds.), *Teaching social studies: handbook of trends, issues, and implications for the future*, Westport, 1993.

Wineburg, S., *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Philadelphia, 2001.

Woods, A., *What we know about textbooks: a research bibliography*, London, 1999.

Woodward, A., *Textbooks in school and society: an annotated bibliography and guide to research*, New York, 1988.

Wright, D.R., *International textbook research – past stagnation and future potential*, In: Curriculum 4, 2, Autumn 1983, p. 14-17.

Xochellis, P. D., Toloudi, F. I., (eds.), *The image of the "Other". Neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, 2001.

Занков, Л.В., и. др., Ред., *Проблемы школьного учебника*, Методы анализа и оценки учебника, Москва, вып. 5, 1977.

Zeuschner, H. D., *Das nächste Schulbuch kommt bestimmt*! - *Ein Instrument zur Analyse von Lehrbüchern,* http://www.kfztech.de/gast/zeuschner/schulbuch.htm

Ziechmann, J., *Überlegungen zur Analyse von Schulbüchern für den Sachunterricht an der Grundschule*, In: I. Hantsche, (ed.), *Zur Sache Schulbuch: Analyse, Kritik, Konstruktion, ausgewählte Analysen u. Beurteilungen von Geschichtsbüchern*, Kastellaun, 1978.

Ziege, E. M., *Mythische Kohärenz: Diskursanalyse des völkischen Antisemitismus*, Konstanz, 2002.

Zimmerman, J., *Whose America?: culture wars in the public schools*, Cambridge, 2002.

Zimmermann, G., *Zum Problem der Validierung von Kriterien für die Beurteilung von Englischlehrwerken*, In: Englisch an Volkshochschulen 24, 1970, p. 382-388.

Zimmermann, H., *Geschichte(n) erzählen: geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*, Frankfurt am Main, 2004.

Зуев, Д.Д., *Школьный учебник*, Москва: Педагогика, 1983.