

Scientific and Technical Bulletin

Series: Social and Humanistic Sciences

Anul XIII, Nr. 11, 2007

ISSN 1582-7976

2

Scientific and Technical Bulletin

Series: Social and Humanistic Sciences

**Anul XIII, Nr. 11, 2007
ISSN 1582-7976**

Editorial Board

Professor **Genaro Zalpa**, University of Aguascalientes,;
Professor **Ioan N. Roșca**, University of Bucharest;
Professor **Nicanor Ursoa Lezaun**, University of Pais Vasco, San Sebastian; Professor **Heribert Hinzen**, Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association in Bonn; Professor **Liliana Mișuț**, University Babes – Bolyai, Cluj – Napoca; Professor **Nicolae Râmbu**, University Alexandru Ioan Cuza, Iași; Professor **Ioan Biriș**, West University, Timișoara; Professor **Constantin Solomon**, State University of Chișinău; Professor **Dorin Herlo**, University Aurel Vlaicu, Arad; Professor **Anton Ilica**, University Aurel Vlaicu, Arad; Professor **Katarina Popovic**, University of Belgrade.

Acest număr conține lucrările workshopului internațional “Interculturalitatea în lumea contemporană”, Arad, 25-26 mai, 2007, ediția a treia

Editor: Professor Matei Șimandan
Assistant to the editor: Camelia Bran
Teodor Cilan

Adress
University Aurel Vlaicu of Arad
Romania, 77 Revoluției Avenue, 310130, Arad
Tel/fax: 0040-257-280679
E-mail : rectorat.uav@inext.ro, cidd@inext.ro

CUPRINS

Valeriu Capelcea

Locul și rolul normelor sociale în administrarea și structurarea relațiilor sociale.....7

Tiberiu Dughi

Cultură și tipuri de valori în familie. perspective teoretice..22

Albu Natalia

Determinarea riscurilor și amenințărilor la adresa securității naționale a Republicii Moldova.....33

Achim Florina

Formarea competenței interculturale - finalitate subsecventă a competenței de comunicare religioasă47

Caius Cuțaru

Dialogul bilateral creștino-iudaic. accente și perspective...56

Maria-Tereza Pirău

Educație interculturală prin strategia limitei absurde68

Mariana Țibulac

Cultura ca obiectiv al „Programului de vecinătate Republica Moldova – România”.....78

Carmen Bal

Educația interculturală. aspecte ale predării/învățării disciplinelor tehnice din perspectivă interculturală.....86

Gabriela Ciot

Perspective interculturale ale educației incluzive.....91

Alina Boja

Rolul educației interculturale în integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (ces).....105

Anca Petroi

Dezvoltarea coeziunii grupului de elevi prin intermediul
stilurilor manageriale.....116

Nicoleta Chinoncel, Alina Roman

Evaluarea formativă în educația interculturală.....129

Anca Petroi, Tiberiu Dughi

Educația interculturală – modalitate de depășire a barierelor de
interrelaționare145

**LOCUL ȘI ROLUL NORMELOR SOCIALE ÎN
ADMINISTRAREA ȘI STRUCTURAREA
RELAȚIILOR SOCIALE**

**THE PLACE AND THE ROLE OF SOCIAL
NORMS IN THE ADMINISTRATION AND
STRUCTURE OF SOCIAL RELATIONS**

Valeriu Capcelea
Universitatea „Alecu Russo”
Bălți, Republica Moldova

Abstract: This article points out the idea that the origin of social norms is determined by social needs and it is presented under two aspects: socio-historic and constructive-systematic. The article reflects also the steps of normative cycle and it is studied the correlation problem between administration objectives and social norms. The author characterizes the normative institutional and non-institutional administration, mentioning the need of their realization in common in order to get over the state of chaos that exists in the society nowadays at the same time, the author focuses the social norms as mechanism of social control, especially the role of judicial norms in the structure and establishment of social being.

Keywords: social norms, social needs, normative cycle, social control.

Normele sociale reprezintă o formă deosebită a manifestării structurării relațiilor sociale, care obține, în cadrul lor, o existență specifică pe motiv, că prin intermediul lor, structura relațiilor sociale din „sistem în sine” se transformă în „sistem pentru noi”¹. Prin urmare, este necesar ca norma socială să fie definită ca un fenomen specific al structurării relațiilor sociale, ce este depistat în mod subiectiv, reflectat și transformat în conformitate cu necesitățile sociale. Prin norme,

¹ A se vedea în această ordine de idei: Беляев, А. А.; Коротков, Э. М. Системология организации. Москва: ИНФРА-М, 2000.

structurarea relațiilor sociale este strict determinată și, totodată, normelor le este caracteristic caracterul abstract, simplitate relativă și comunitate. Aspectele în cauză ale normelor sociale pot fi examinate drept principii ale structurării normative a relațiilor sociale.

În procesul evoluției istorice a existenței sociale, are loc elaborarea normelor sociale în calitate de mecanisme socioculturale specifice ale reglementării relațiilor sociale, ale dirijării acțiunilor subiective și a conduitei, a înlăturării indeterminării statistice a structurii sociale în lupta cu entropia sistemică sau cu dezorganizarea.

Există, în opinia noastră, un principiu general al conexiunii sistemice între structura socială și norma socială - calitatea și cantitatea structurii se află într-o dependență nemijlocită de particularitățile calitative și cantitative ale normelor sociale, care sunt determinate, la rândul lor, de activitatea subiectivă corespunzătoare, de activitatea normativă de creație, ce poate fi determinată ca o activitate a subiectului în vederea înlăturării entropiei din sistemul de relații sociale². Astfel, structura socială reprezintă, într-un anumit sens, sistematizarea normativă a relațiilor sociale și gradul de structurare socială se evaluează prin definitivarea normativă a relațiilor sociale.

Geneza normelor sociale este determinată, în ultimă instanță, de necesitățile sociale și are două aspecte ale investigării: social-istorică – din unghiul de vedere al dezvoltării istorice a normelor sociale și a relațiilor normative pe parcursul evoluției formei sociale a dezvoltării materiei și, constructiv-sistemică – din unghiul de vedere al conlucrării normelor în procesele sistemice de creație care se produc în relațiile sociale.

Spre deosebire de „starea de natură”, presocială a dezvoltării lumii materiale, unde sistematizarea proceselor se efectua în mod spontan, orbește, în rezultatul acțiunii legilor naturale și a mecanismelor sistemice intrinseci, în societate structurarea relațiilor sociale este legată, în mod direct sau

² Плахов, В. Д. Социальные нормы: философские основания общей теории. Москва: Мысль, 1985, p. 178.

indirect, de activitatea conștientă a oamenilor și depinde, într-un anumit mod, de ea. Se poate de stabilit trei tipuri de structurare a relațiilor sociale în sistemul social³. Primul tip reflectă sistematizarea ce se definitivează în sistemele sociale în rezultatul acțiunii unor mecanisme sistemice intrinseci, și de aceea acest tip al structurării, după geneza sa, este asemănător cu configurarea legăturilor sistemice și a proceselor din natură la diferite niveluri ale evoluției ei. Celelalte două tipuri de sistematizare a relațiilor sociale au ca izvor diverse activități de ordin subiectiv, însă ele se deosebesc în mod substanțial, pe motiv că sunt niște produse specifice ale activității subiective. Al doilea tip de structurare a relațiilor sociale se afirmă în conformitate cu scopurile și planurile subiective și se manifestă, de multe ori, ca un rezultat bine programat al unei activități organizaționale subiective adecvate. El este un produs specific al activității conștiente care se realizează în baza unui scop bine determinat. Tipul al treilea al structurării, cu toate că își are izvorul în activitatea subiectivă, apare totuși în calitate de produs indirect, accesoriu, fiind determinat în anumite cazuri, de procesele sistemice intrinseci.

Pentru a funcționa în mod adecvat, este necesar ca societatea să impună membrilor săi, pe lângă drepturile pe care le posedă și anumite obligațiuni. Respectarea liberă consimțită a acestor obligații reprezintă premiza unui consens social minimal care constă în acordul, explicit sau implicit, între membrii ei asupra necesității efectuării unor scopuri colective cu caracter general prin mijloace legitime.

Normele sociale și administrarea socială sunt strâns legate între ele: în anumite circumstanțe, norma socială apare în calitate de factor determinant al conținutului și caracterului procesului de administrare, a programului „tehnologic” și „operațional” (contribuția normelor la administrarea socială va fi directă, iar administrarea va deveni normativă); totodată, normele sociale sunt prezente în diversele verigi ale procesului sistemic specific, formând baza lui.

În relațiile de administrare, normele sociale sunt un mijloc al structurării, reglementării și sistematizării vieții

³ Ibidem, p. 178-179.

sociale. Momentul inițial al administrării în ciclul administrativ este definitivarea și clarificarea scopului. În această ordine de idei, savantul rus V. Plahov, menționează că apare, în mod inevitabil, problema: în ce corelație se află scopurile administrării cu normele sociale?⁴. Pentru a da un răspuns concret la această întrebare este necesar de a cerceta următoarele variante posibile: 1) dacă normele sociale pot fi în calitate de scop al administrării sau constituie conținutul lui; 2) dacă scopul compus sau „trunchiul scopurilor” conține în sine, în calitate de parte componentă, unele sau altele formațiuni normative; 3) dacă scopul administrării este definitivat din punct de vedere normativ; 4) dacă scopul administrării e determinat de către normele sociale complet sau parțial dintr-o anumită parte.

O etapă importantă a ciclului administrativ este adoptarea deciziei de administrare, care, în conținutul său, posedă, în mod obligatoriu, o dispoziție care poate fi mai mult sau mai puțin imperativă, generală și necesară.

Etapa finală a ciclului administrativ este evidența și controlul executării deciziei de administrare⁵. În acest caz, intră în acțiune un întreg sistem de criterii sociale, printre care un loc important îl ocupă normele sociale – etaloanele sociale legiferaute, standardele, principiile, dispozițiile. Controlul executării deciziei de administrare, faptul dacă ele corespund normelor, se efectuează din două părți: extrinsec, din punctul de vedere al corespunderii realizării deciziei cu normele sociale existente – legile, deciziile, standardele acceptate etc., și intrinsec – din punctul de vedere a realizării de facto a deciziei-normă, planului-lege etc.

În măsura în care ciclul administrativ este după natura sa normativ, este influențat și condiționat de normele sociale, ele determină conținutul și caracterul administrării. Reieșind din conținutul procesului de administrare, putem conchide că dirijarea reprezintă adaptarea sistemului de administrare la dispozițiile normelor sociale.

⁴ Ibidem, p. 203.

⁵ A se vedea: Harrington, H. J.; Harrington, J. S., 2001., *Managementul total în firma secolului 21*, București, Ed. Teora,

În continuare, este necesar să ne referim la aportul direct al normelor sociale la administrare, care sunt în stare să determine conținutul și caracterul ei. Aceasta ne arată că administrarea reprezintă prin sine procesul de a aduce sistemul care este administrat în conformitate cu dispozițiile normei sociale. Totodată, caracterul normelor determină, într-un anumit sens, și caracterul administrării: normele elaborate în mod instituțional necesită pentru exercitarea lor, crearea unor instituții speciale ale administrării, iar normele neinstituționale funcționează în mod spontan, fără intervenția unor astfel de instituții. În afară de aceasta, asupra caracterului administrării, o influență deosebită o are și duritatea sau difuziunea, determinarea sau indeterminarea, lipsa de personalitate sau personificarea normelor sociale.

Administrarea normativă semnifică, într-un anumit sens, interdicția manifestărilor asistemice și asociale, pe motiv că ea este îndreptată spre limitarea diversității statistice a relațiilor sociale și spre eliminarea indeterminării, care apare, în mod inevitabil, în legătură cu aceasta în comportamentul și în activitatea subiectivă a omului. Grație administrării normative, este posibil de a păstra organizarea sistemului de relații sociale. În această situație, administrarea normativă, în calitate de proces legitim, se contrapune administrării sociale, care se efectuează în baza și prin intermediul formelor „receptorice”, adică a prescripțiilor tactice de tipul comenzilor, ordinilor etc., ce sunt în stare nu numai să sporească structurarea socială, dar și să introducă în ea elementele haosului, asimetriei, întâmplării, adică a dezorganizării⁶. Asemenea fenomene s-au manifestat în mod deosebit în societatea totalitaristă, unde, în pofida faptului că era utilizat în mod excesiv sistemul de planificare și forța coercitivă a statului, administrarea normativă nu a fost la nivel.

Am sesizat deja că administrarea normativă poate fi instituțională și neinstituțională. Pentru cea instituțională este caracteristic un scop bine definit, conștiințiozitatea, caracterul planificat, care este realizat prin intermediul unor mecanisme

⁶ Vezi: Система. Симметрия. Гармония / Под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. Москва: Мысль, 1988, p. 193-196.

sau instituții specializate cu caracter statal. Simultan, pentru acest tip de administrare este caracteristic un grad înalt de determinare, ea înclină deseori spre forme dure de administrare, se bazează pe coercițiune și se manifestă frecvent prin forme autoritare.

Administrarea neinstituțională, care se efectuează prin intermediul obiceiurilor sau tradițiilor, prin interacțiunile reciproce dintre indivizi, prin contribuția acestora la viața colectivă, prin opinia publică, este mai îngăduitoare, amorfă, indeterminată, nu posedă frontiere sociale certe în spațiu și timp. În cadrul administrării neinstituționale, destul de cert, se manifestă caracterul statistic al proceselor sociale sistemice, iar în unele cazuri ea se poate materializa la fel ca procesele „orbești”, ce au loc în natură. Administrarea instituțională, în comparație cu cea neinstituțională, poate să se constituie nu numai ca ceva conștient, cu un scop bine determinat, planificat, dar și în mod spontan. De obicei, administrarea neinstituțională se bazează pe un caracter voluntar, pe recunoașterea autorității normelor și pe acțiunea mecanismelor social-psihologice al comunicării umane – imitare, contaminare etc. Una din formele specifice ale administrării neinstituționale este supunerea comportamentului subiectiv opiniei publice.

Un rol important în administrarea neinstituțională îl joacă și normele corporative adoptate de către asociațiile obștești, colectivele de muncă, uniunile antreprenorilor, instituțiile de învățământ⁷. O mare parte din normele corporative sunt reguli cu caracter organizatoric. Ele consolidează ordinea formării, structurării și funcționării corporațiilor. Concomitent, ele stipulează drepturile, obligațiunile, responsabilitatea, corelația dintre membrii acestor corporații. Normele corporative sunt stabilite de către asociație și exprimă interesele membrilor ei, fiind respectate în

⁷ A se vedea: Попов, Ю. Н. Корпоративная этика – философия социального партнерства // Труд и социальные отношения, 2003, nr. 1, p. 107-120; Попов, Ю. Корпоративная этика содействует повышению социальных качеств предприятия // Проблемы теории и практики управления, 2003, nr. 4, p. 40-43.

virtutea raționalității, echității acestor prescripții. În același timp, încălcarea normelor corporative conduce la aplicarea unor sancțiuni care sunt stipulate de către statutul corporației în cauză. Normele corporative ce se conțin în statute, regulamente și nu trebuie să contravină normelor morale și dreptului pozitiv. Din această cauză, organele statului și autoadministrarea locală trebuie să asigure caracterul legitim al creării și legalitatea acțiunilor normelor corporative⁸. Principiile morale, normele moralității, conștiinciozitatea și responsabilitatea membrilor asociațiilor corporative trebuie să determine ordinea activităților lor vitale.

În condițiile economiei de piață, un rol deosebit îl exercită legile și normele economice⁹, care reglează relațiile dintre ramurile industriei, agriculturii, sferei de deservire și comerțului. Știința economică, prin normă înțelege un regulament, o ordine obligatorie recunoscută, o măsură instituită, o mărime sau o valoare medie. Economia de piață reprezintă un sistem al relațiilor și proceselor economice, ce se autoreglează, ceea ce duce la sporirea eficienței legilor și a normelor economice. Totodată, statul trebuie să stimuleze dezvoltarea economiei, să asigure menținerea stabilității social-politice a societății, sporirea nivelului de viață al populației. Din această cauză, statul trebuie să apere ordinea stabilită a antreprenoriatului liber, să ia măsuri pentru prevenirea reducerii producției, crizei vieții economice, creșterii și consolidării economiei în baza realizărilor științei, tehnicii, tehnologiilor progresive. Concomitent, statul trebuie să contracareze criminalitatea economică organizată și corupția, cu scopul de a consolida democrația și legalitatea. Prin urmare, în condițiile economiei de piață, sistemul normelor economice, al normativelor funcționează într-o unitate dialectică cu normele de drept.

⁸ A se vedea mai amănunțit: Elster, J. , 1989, *Social Norms and Economic Theory* // Journal of Economic Perspectives, nr. 3 (4), p. 99-117.

⁹ A se vedea spre exemplu: Gheorghe, I. Ana. Profitul: concept, norme, politici. București: Ed. Economică, 1998.

Un rol deosebit în condițiile actuale ale crizei ecologice globale, îl au normele ecologice, care pot să normeze activitatea umană și să stabilească criterii de calitate a mediului, care pot să asigure atât condiții favorabile de viață, cât și menținerea și regenerarea resurselor naturale. Statul trebuie să stabilească normativele ecologice pentru a asigura: securitatea producției, a produselor și a serviciilor pentru mediul înconjurător, sănătatea și bunurile oamenilor; calității produselor, a serviciilor în corespundere cu nivelul dezvoltării științei, al tehnicii și tehnologiilor; unificării măsurărilor; economiei resurselor; securității obiectivelor economice, ținând cont de riscul apariției catastrofelor naturale și industriale, al altor situații excepționale¹⁰.

Așadar, administrarea instituțională este fondată pe autoritatea puterii, în timp ce administrarea neinstituțională se sprijină pe autoritatea morală. Acceptând, în anumite cazuri, coercițiunea, ea, spre deosebire de administrarea instituțională, care se sprijină pe forță, pe aparatul represiv al statului, este legată de mecanismele psihice ale conformării subiectului cerințelor sociale.

În același timp, administrarea normativă, independent de faptul dacă este instituțională sau neinstituțională, poartă un caracter personificat sau anonim. Însă, spre deosebire de administrarea neinstituțională, în condițiile căreia lipsesc frontierele genezei și ale procesului de funcționare a normelor, administrarea instituțională, în anumite cazuri, se compune din activitatea legislativă și administrativă propriu-zisă. Ambele forme sunt destul de autonome, independente una de alta, forma instituțională a genezei normelor poate să se transforme, în mod dialectic, în forma neinstituțională de funcționare, dezvoltare, acțiune și, viceversa, normele ce s-au format în mod spontan pot, în anumite condiții, în procesul funcționării și dezvoltării lor să obțină o asigurare instituțională. Sunt posibile și alte variante, de exemplu, apariția și funcționarea normelor sociale concomitent conform celor două tipuri – instituțional și neinstituțional. Așadar, în pofida specificului genezei și

¹⁰ A se vedea în detalii: Capcelea, A. , 2000, *Dreptul ecologic*. Ch.: Ed. Știința, p. 75.

funcționării normelor sociale, ele sunt într-o conexiune dialectică. În cazul în care în administrarea instituțională ele acționează relativ independent, această administrare se divizează în activitate legislativă și administrativă.

Instituția administrării normative are scopul de a asigura nu numai procesele formării normelor sociale de specialiști în domeniu: juriști, eticieni, economiști, ecologiști etc. - dar și transformarea acestor norme în relații reale și conduită umană. Metodele și formele creării normelor și realizarea lor pot fi diverse. Unele includ atât acțiunea fizică, cât și cea psihică, atât elemente creatoare, cât și viceversa. Un rol deosebit în administrarea normativă îl joacă controlul social și sistemul de stimulare din societate.

O funcție importantă a normelor sociale este cea a controlului social. Încă în sec. al XVII-lea Th. Hobbes a formulat întrebarea: „Cum este posibilă o ordine socială rațională atâta vreme cât oamenii, în mod natural și inevitabil egoiști, vor fi tentați întotdeauna să desfășoare acțiuni iraționale și să dea frâu liber numai instinctelor și intereselor lor individuale?”¹¹. Răspunsul la ea i-a împărțit pe filozofi, juriști, istoricieni, politologi și psihologi în două mari categorii: 1) cei care au accentuat, prin noțiunea de „control social” extrinsec, importanța normativității, a instituțiilor, normelor și a legii în asigurarea ordinii sociale; 2) cei care au remarcat, prin noțiunea de „control social” sau „moralitate intrinsecă” rolul important, exercitat de valorile și idealurile sociale în socializarea unor indivizi capabili să prezerve imperativele ordinii sociale și să le identifice cu propriile mobiluri de acțiune¹².

Noțiunea de control social desemnează ansamblul de mijloace, mecanisme sau instituții, de natură psihologică, socială, culturală, juridică ori politică, prin intermediul cărora

¹¹ Nobbes, Th. Leviathan sau materia, forma și puterea unui stat ecleziastic și civil // Bacon, Morus, Hobbes, Locke. București: Ed. De Stat pentru literatură științifică și didactică, colecția „Texte filozofice”, 1951, p. 99.

¹² Rădulescu, S., 1994, *Homo sociologicus (Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană)*. București: Ed. Șansa, p. 259-260.

orice societate impune membrilor săi exigențele respectării ordinii sociale și morale¹³.

S-a constatat că în societățile tradiționale de până la epoca modernă exista o slabă stratificare și diferențiere a rolurilor și funcțiilor sociale și normele morale erau mecanismele esențiale de control social, pentru care era caracteristic: 1) uniformitatea (capacitatea lor de a regla atât relațiile de status, de a conduce acțiunile și conduitele tuturor indivizilor și de a fi învățate de toți membrii societății); 2) legitimitatea implicită (calitatea lor de a răspunde comandamentelor morale ale colectivității, în virtutea caracterului lor „sacru” fortificată de autoritatea religioasă); 3) caracter informal (funcționarea lor era asigurată pe baza aplicării unor sancțiuni neformale, mergând de la simpla dezaprobare până la excluderea din grup, ori aplicarea unor metode violente, care prevedeau exterminarea individului deviant); 4) lipsa de specializare și a intervenției unui terț (absența unor agenți de control social specializați, care să se situeze deasupra intereselor particulare ale părților. Sancțiunile erau aplicate de cei mai vârstnici sau de capul familiei ori comunității).

Celebrul sociolog francez E. Durkheim¹⁴ considera că principala caracteristică a normelor morale în societatea tradițională, era represivitatea, tendința lor de a sancționa orice ruptură a legăturii de „solidaritate mecanică”, care cere, în mod imperativ, membrilor săi să manifeste conduite și să dezvolte acțiuni asemănătoare. Odată cu apariția societății moderne, principala caracteristică a normelor morale devine cea restitativă, care stimulează legăturile de „solidaritate organică” bazate pe „nesimilarități convergente”, pe diferențierea și specializarea funcțiilor, în cadrul cărora se desfășoară acțiuni similare subordonate unui scop comun. Din această cauză, E. Durkheim făcea o distincție între dreptul represiv și cel

¹³ Ibidem, p. 260.

¹⁴ Durkheim, É. De la division du travail social. Paris: P.U.F., 1973, p. 98-101 // Lallement, M. Istoria ideilor sociologice. Volumul 1 de la origini până la Weber. / Trad. din limba franceză de Marius Conceatu. Oradea: Ed. Antet, 1997.

restitutiv pentru a caracteriza trecerea de la societatea tradițională la cea modernă, de la „comunitate” la „societate”.

Reieșind din această dualitate, Durkheim deduce două forme istorice de solidaritate socială. Prima caracterizează societățile cu solidaritate mecanică, în societățile „primitive” sau „inferioare”. În cadrul lor, cele două consecințe ale ființei umane, conștiința individuală și conștiința colectivă, sunt unite: pe indivizi îi leagă asemănarea reciprocă. Întrucât în aceste societăți un anumit număr de stări de conștiință sunt comune tuturor membrilor, orice abatere trebuie sancționată cu pedepsirea vinovatului. Aceasta este logica dreptului represiv.

A doua formă e caracteristică pentru societățile cu solidaritate organică, numite de el „industriale” sau „superioare”. În cadrul lor, solidaritatea leagă cele două conștiințe ale ființei umane și nu mai rezultă din asemănare, ci din diferențierea din ce în ce mai accentuată dintre indivizi. Altfel spus, rolurile, în cadrul sistemului social, devin tot mai compartimentale și complementare.

În societatea contemporană, spre deosebire de societatea tradițională, are loc creșterea eterogenității, a stratificării și specializării funcționale, care duc spre schimbări radicale în controlul social: 1) apariția mai multor sisteme morale comune diverselor grupuri sociale; 2) trecerea de la reglarea prin intermediul relațiilor de status la reglarea pe bază de contracte încheiate între părți, supravegheate de un terț; 3) apariția legii ca formă principală de control social legitim, caracterizată prin voința generală, impersonală, a colectivității, care se situează deasupra intereselor particulare ale părților aflate în litigiu; 4) autonomizarea dreptului, desprinderea lui de alte instituții (economice, politice, religioase), valorile și interesele acestora; 5) crearea unor mecanisme specializate și a unor agenți specializați cu aplicarea deciziilor legale¹⁵.

Ilustrul politolog german M. Weber¹⁶ consideră dreptul, în opoziție cu morala sau cu consuetudinea, ca una

¹⁵ Rădulescu, S. Op. cit., p. 262-263.

¹⁶ A se vedea: Weber, M., 1993, *Etica protestantă și spiritual capitalismului*. Traducere de Ihor Lemnij, postfață de Ioan Mihăilescu. București: Ed. Humanitas.

dintre principalele forme de raționalizare a societății moderne și contemporane care, alături de alte instrumente normative, presupune precizie, eficiență, ierarhizare, eliminarea raporturilor personale și înlocuirea lor cu raporturi impersonale („birocratice”) ce oferă posibilitatea de a realiza o finalitate obiectivă comună. El menționează că un drept sistemic, universal și formal se impune în fața obiceiurilor locale și a raporturilor de implicație personală din societățile precapitaliste.

Totodată, sfera normelor sociale aparține și de domeniul culturii. Ca atare, orice sistem de norme sociale și orice instituție socială nu pot fi evaluate decât în ansamblul culturii din care fac parte și în legătură cu întreaga concepție dominantă despre lume și existență, din care decurg. De asemenea, orice act sau fapt social nu poate fi înțeles, apreciat și calificat decât în mod comparativ, în lumina întregului ansamblu de scopuri, valori și mijloace care caracterizează o cultură. Orice sistem de cultură și de valori implică un anumit sistem de morală, iar dreptul este modalitatea realizării idealului moral, de aceea forța lui obligatorie depinde de măsura în care servește aceste idealuri.

S-a remarcat însă că, în această viziune, normele de drept au o poziție de subordonare, o existență vegetativă, pe când, într-o societate democratică și liberă dreptul trebuie să supună unei cenzuri proprii înseși scopurile, valorile societății, contribuind la definirea aceluși orizont de idealitate care transcende necesitățile practice imediate și considerentele de oportunitate¹⁷.

Coerența, coezivitatea, funcționalitatea și echilibrul dinamic al societății nu reprezintă un dat, ci, mai degrabă, un rezultat care presupune conformitatea cu modelele cultural-normative de dorit ale comportamentelor majorității indivizilor și grupurilor sociale. Acest proces complex și contradictoriu se conturează la interferența diverselor procese de socializare, adaptare și integrare, control social, acesta din urmă vizând corespondența dintre rolurile prescrise și cele efectiv jucate și incluzând un ansamblu de modalități, mijloace și mecanisme

¹⁷ Popa, N., 1992, *Teoria generală a dreptului*, București, , p. 42.

culturale, morale și normative prin care societatea impune individului o serie de constrângeri și interdicții pentru a-l obliga să se conformeze normelor și valorilor de bază ale societății¹⁸.

Pentru E. Durkheim constrângerea reprezintă trăsătura fundamentală a existenței sociale în măsura în care facilitează crearea unei conștiințe colective caracterizate de solidaritate morală. Definind faptele sociale, el le privea ca fiind reguli sau procedee de acțiune extrinseci individului și care sunt înzestrate cu o putere de constrângere de așa natură, încât nu li se poate împotrivi nimeni, nu le poate ocoli nimeni fără a provoca reacția colectivității¹⁹.

După cum remarcă pe bună dreptate, un șir de sociologi,²⁰ controlul social are atât o funcție represivă, cât și una stimulativă. După cum observă Durkheim, funcția represivă se exercită mai puternic, când e vorba de afectarea vieții colectivității, de „ofensarea sentimentului colectiv” care e în stare să mobilizeze resursele întregii comunități pentru a sancționa un asemenea act. Controlul social este mai eficace atunci când individul este mai dependent de ceilalți indivizi, când este necesar de a ține seama de consecințele acțiunilor lui asupra acțiunilor celorlalți.

Savantul american H. Mead releva asupra dimensiunii psihosociale a controlului social, a modalităților psihologice de internalizare a normelor, valorilor și regulilor sociale, astfel încât individul să considere supunerea față de ele nu ca o constrângere extrinsecă, ci ca o obligativitate intrinsecă, motivată moral²¹. Respingând ideea dezvoltării unui eu autonom, independent de influențele culturale exercitate de

¹⁸ Voinea, M., Banciu, D., 1993, *Sociologie juridică*, București: Universitatea Româno-Americană, p. 107 și urm.

¹⁹ Durkheim, E., 1974, *Regulile metodei sociologice* / Traducere de C. Sidețeanu, ediția a II-a. București: Editura Științifică, p. 57-68.

²⁰ Vezi, spre exemplu: Szczepanski, J., 1972, *Noțiuni elementare de sociologie* / traducere din limba poloneză de N. Mareș. București: Ed. Științifică, p. 175.

²¹ Mead, G. H., 1925, *The Genesis of Self and Social Control*, New York,

simboluri, Mead a propus ca dimensiune fundamentală a controlului social interiorizat noțiunea de „celălalt generalizat”. În conformitate cu ideile sale, formarea „Eu-lui” este un proces de interacțiune între doi poli: „Eu” și „celălalt” care presupune ca fiecare individ să posede facultatea de a-și evalua propriile acțiuni din perspectiva celorlalți participanți implicați în aceste acțiuni. Prin dobândirea conștiinței de sine și a capacității de descifrare a simbolurilor individul devine capabil de a-și exercita acțiunile în așa fel, încât să răspundă cerințelor altor acțiuni. Astfel, individul are capacitatea de a se transpune pe plan mental în locul celorlalți, interpretând, în mod semnificativ, gesturile și atitudinile acestora, elaborând, la rândul lui, gesturi și atitudini conforme așteptărilor celorlalți.

Administrarea normativă se efectuează și prin intermediul educației. Problema în cauză capătă o importanță primordială în legătură cu faptul că administrarea normativă se transformă într-un fapt real cu condiția actualizării normelor sociale în conștiința individuală și în comportament. Tot timpul, pentru societate există o problemă vitală destul de importantă – de a forma, în cadrul socializării individului, o conștiință normativă respectivă prin intermediul căreia se va actualiza un anumit sistem al normelor sociale și, în genere, structura socială. În acest sens, educarea oamenilor, în aspectul ei instituțional, reprezintă o formă a influenței conștiente îndreptată spre socializarea individului în direcția cuvenită, care se finalizează prin dezvoltarea memoriei subiective și la formarea conștiinței normative a subiectului. Fiind prezentate, într-un anumit mod, conștiinței sociale, normele sociale se materializează în conștiința individuală și cea de grup, devine un constituent necesar și specific al personalității, al structurării grupurilor umane²².

Administrarea normativă ce se realizează în procesul educației duce spre aceea că subiectul, care este, în acest caz, obiect al educației, asimilează, în mod conștient sau inconștient, unele sau altele norme. Astfel, în toate circumstanțele, conștiința normativă a oamenilor constituie o

²² Vezi: Șimandan, M., 2005, *Medieri normative ale socialului*, Timișoara, Editura Mirton, , p.42 și urm.

formă individuală și de grup a existenței conștiinței sociale normative. Putem, prin urmare, conchide că formarea conștiinței normative a personalității poate fi efectuată prin suprimarea dialectică a deosebirii dintre individ și societate. Formarea conștiinței normative este un moment esențial al socializării omului, o condiție indispensabilă și necesară a devenirii personalității. A. Kardiner susține că conținutul procesului de socializare posedă o triplă finalitate: 1) psihică: maturizarea copilului prin fixarea unor trăsături psihice persistente; 2) socială: deprinderea cu exigențele impuse de exercitarea corectă a rolurilor sociale; 3) culturală: internalizarea „codurilor” culturale, a simbolurilor normative și evaluative²³. În rezultatul socializării, se constituie personalitatea socială, iar modelul cultural pe care se sprijină formarea acestei personalități este așa-numitul sociotip („personalitate de bază”²⁴) care poate fi definit ca o configurare psiho-socio-culturală comună membrilor unei anumite societăți, ce reprezintă un tip de personalitate exemplară în raport cu care indivizii pot să manifeste variante particulare ale propriei lor personalități. Individul care este supus influențelor socializării, luând ca bază sociotipul, devine apt a deprinde exercițiul normelor de conduită și acțiune, obținând, simultan, capacitatea de a descifra semnificațiile culturii care l-a socializat.

²³ Rădulescu, S. Op. cit., p. 237.

²⁴ Kardiner, A. *L'individu dans la Société*. Paris: Gallimard, 1969, p. 36; Бобнева, М. И. *Социальные нормы и регуляция поведения*. Москва: Изд-во «Наука», 1978, p. 89-91.

CULTURĂ ȘI TIPURI DE VALORI ÎN FAMILIE. PERSPECTIVE TEORETICE

Tiberiu Dughî
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract: This paper proposes a theoretical approach of nature of values, definitions and of different classification of general values. Are presented Rockeach's, Hofstede's and Schwartz's theories who propose each one different type of values: terminal and instrumental values or conservatism/autonomy, equality/hierarchy, mastery/harmony.

The values are important because is main component of parents personality. That is good to know the place and the role of values for family culture and the role in education of children.

Keywords: nature of values, conservatism, autonomy, equality, hierarchy.

Se vorbește în prezent tot mai mult de o „criză a valorilor”, de transformări culturale majore în contextul intersectării diverselor culturi care sunt puse în situația de a coexista în același spațiu. Fiecare comunitate încearcă să își mențină sau să își promoveze propriile caracteristici culturale pentru a-și păstra unicitatea în diversitate. Acest proces de păstrare a caracteristicilor culturale, de menținere a unei dinamici caracteristice a valorilor în comunitate se desfășoară și în cadrul familiei, ca și componentă activă, distinctă a comunității, generatoare de influențe și sensibilă la acestea.

Pentru a analiza tendințele orientării atitudinal –valorice a personalității părinților, am ales modelul structural-sistemic și relațional-dinamic. Acest model realizează o sinteză între perspectiva psihologică – intrapersonală și cea psihosocială – relațională, interpersonală, între abordarea structurală și cea dinamică-procesuală. Are la bază următoarele idei (Dumitru, 2001):

- abordarea personalității ca un sistem complex cu elemente inter-relaționate specific;

- se considera că personalitatea este rezultanta activității, a relației individului cu mediul său;
- natura și dinamica personalității depind de natura și calitatea intrarelațiilor dintre elementele sale și mediul extern;
- accentul se pune pe relațiile dintre structurile constituite și nu pe structuri în sine;
- realizează o sinteză între static și dinamic, între structural și funcțional, între stabilitate și schimbare.

1. Valorile – definiții, caracteristici.

Conform acestui model teoretic, un loc central în structura de personalitate îl ocupă sistemul de valori.

Din diversele perspective de definire a conceptului de valoare, relevante pentru lucrarea de față sunt următoarele definiții:

- valorile sunt „principii abstracte despre ceea ce este important și de prețuit în viață, despre cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze (în termeni de bun/rău, drept/nedrept, urât/frumos etc.) situațiile, evenimentele, persoanele precum și obiectele sociale și umane.” (Iluț, 2004, p.11);
- valoarea este produsul unei judecăți sociale, instituindu-se drept criteriu și standard evaluativ, acceptat și împărtășit de majoritatea membrilor unei colectivități căreia îi este specifică o anumită cultură. (Dumitru, 2001).

M. Roakeach consideră că valorile, corelate cu atitudinile constituie axul principal orientativ al personalității. Valorile sunt descrise de acesta astfel:

- posedă o structură complexă, având o componentă cognitivă, una afectivă și una comportamentală;
 - sunt relativ stabile în timp, fiind manifestarea unor credințe și convingeri;
 - se organizează la nivelul personalității într-o structură ierarhică, într-un sistem cu rol de ghidare a persoanei pe parcursul traseului existențial.
- Pentru viața umană, valorile:
- constituie standarde de evaluare și judecare a obiectelor, faptelor, evenimentelor și acțiunilor umane;

- ne conferă o anumită identitate socială și individuală, asigurându-ne confort și securitate existențială;
- ne ajută să acționăm într-o manieră proprie și cu anumite mijloace;
- ne orientează în relaționarea cu alții și în influențarea acestora;
- ne facilitează adaptarea și inserția într-un anumit spațiu social. (Dumitru, 2001).

Există două categorii de caracteristici ale valorilor: caracteristici structurale și caracteristici dinamice. (Dumitru, 2001, pp.94-98)

Caracteristicile structurale ale valorilor:

- valoarea este un fenomen relațional, ea se instituie printr-o relație funcțională subiect-obiect;
- relația funcțională subiect-obiect este o relație evaluativă, selectiv-preferențială, determinată de criterii constituite și instituite la nivel social. Valoarea reprezintă aprecierea unui obiect de către subiect, după unele criterii împărtășite la nivelul socialului, privind satisfacerea unor nevoi, aspirații individuale sau colective. Dimensiunea sa socială este dat de faptul că nu orice apreciere individuală a unui lucru determină valoarea lui ci numai acelea care sunt în consens cu opțiunile grupului sau ale societății.
- Valoarea este o formațiune care are elemente cognitive – judecăți, elemente afective – sentimente - și volitive – orientare către scop și efort voluntar pentru realizarea lui. Valorile există doar acolo unde se manifestă preferințe evaluative bazate pe anumite judecăți și care orientează activitatea individului spre un anumit scop. P. Andrei arată că „fenomenul valorii e un sentiment ce întovărășește o judecată și care caută să concretizeze obiectul său sub forma unui scop”.(Dumitru, I. apud Andrei, I., 1997)
- Valorile sociale, ca urmare a procesului de internalizare, devin latente , virtual-subiective, ca și atitudinile.

- La nivelul personalității valorile se organizează într-un sistem de valori, cu o structură ierarhică dinamică și complexă.
- Valorile se însușesc prin procesul de socializare și prin educație. Calitatea actului educativ se constituie în punct esențial de pornire și de aprofundare a fenomenului de constituire a structurii axiologice a persoanei, asigurând și autodeterminarea acesteia. Educația bazată pe valori și utilizând valori conferă autonomie și independență individului, asigurând condiții pentru o manifestare liberă a acestuia.

Caracteristici dinamic-procesuale ale valorilor:

- valorile interiorizate, devenite elemente structurale ale personalității, au statutul de motive și principii acționale. Ele devin imbolduri ale conduitei asigurând o anumită raționalitate axiologică acesteia.
- Inserate în structura personalității, valorile se organizează într-un sistem ce reprezintă referențialul axiologic al individului în relațiile sale cu lumea. Acesta desemnează totalitatea mobilurilor interne și a normelor sociale interiorizate de către subiect și utilizate de acesta în fiecare act de valorizare. Referențialul axiologic este el însuși o valoare dobândită care îndeplinește rolul de criteriu și standard apreciativ general ce condiționează asimilarea noilor valori. (Cucos, C., 1995)
- Valorile asigură orientarea generală a individului și a grupului, o anumită constanță comportamentală a oamenilor în diversitatea situațională, o anumită consensualitate relativă în raportarea la real, într-un anumit spațiu socio-cultural. În acest sens o anumită matrice culturală produce prin socializare și educație, un anumit tip de personalitate.

Principalele trăsături ale valorilor după Schwartz&Bisky (Schwartz, 1997) sunt:

- valorile se referă la scopurile dezirabile și la modurile în care pot fi atinse acestea;
- valorile transcend acțiunile și situațiile specifice; această caracteristică le distinge de concepte înrudite

cum ar fi normele sau atitudinile care se referă la acțiuni și situații obiective, specifice;

- în funcție de valori sunt evaluate și selectate comportamentele, relațiile și acțiunile în care persoana se va implica. Ele servesc ca standarde sau criterii. Persoana decide care acțiuni, persoane sau evenimente sunt bune sau rele, justificabile sau nu, care trebuie adoptate sau evitate în funcție de măsura în care toate acestea sunt în concordanță sau nu cu valorile împărtășite de persoana respectivă.
- Valorile sunt ordonate după importanța lor relativă. Această ordonare constituie de fapt setul de valori specific fiecărei persoane, set care se constituie într-un indicator foarte important pentru caracterizarea unei persoane, a unei organizații sau a unei națiuni.

2. Set de valori

Valorile, ce alcătuiesc un complex sistem axiologic, se organizează, așa cum arată Petre Iluț (2004), pe mai multe niveluri: valori general umane, valori specifice unui sistem sociopolitic, valori ce caracterizează o anumită cultură sau etnie, valori ale grupurilor sociale mari și medii, valori ale microgrupurilor (familie, de exemplu) și valori individuale. Este de la sine înțeles că la un moment dat o persoană nu face parte exclusiv dintr-un anumit grup, complet izolată de celelalte, ceea ce conduce la o saturare cu valori a sistemului individual funcție de valorile specifice grupurilor supraordonate nivelului individual sau microgrupul.

În ceea ce privește modul în care aceste valori devin specifice individului, același autor (2004) indică două surse ale acestui proces de internalizare a valorilor, ambele având ca și element comun relația, raportul. Este vorba de raportul dintre subiect și obiectele, situațiile exterioare, pe de-o parte și de raportul dintre ceea ce este propus ca model social acceptat la nivel de comunitate. Mecanismul efectiv de asimilare a valorilor este mai greu de evidențiat, dar se poate spune totuși că intervin în acest caz procesele de învățare, de imitare, de identificare. Raportarea se face la membrii diferitelor grupuri la care aderă copilul, grupuri în care el își găsește modele de referință ce stau la baza formării propriului său model valoric.

3. Valori și cultură

Această idee a formării personalității ca urmare a contactelor cu modele din grupurile sociale, a raporturilor active cu realul social se regăsește și în teoriile comportamentale. Dintre acestea, perspectiva teoretică culturalistă a evidențiat acest postulat al constructivismului, accentuând rolul achizițiilor și a culturii în detrimentul aportului pe care l-ar avea la dezvoltarea umană datul natural, înăscutul. „Curentul culturalist a demonstrat modul în care diferite obiceiuri și cutume ce caracterizează psihologic unele grupuri umane pot contribui la încorporarea de către indivizi a unor trăsături de grup.” (Neculau, 2004, p.82)

Este important în acest context să se clarifice termenul de cultură. Același autor (2004), citându-l pe Beauvois, subliniază faptul că prin cultură se înțelege ansamblul de influențe care se opun naturii prin cutume, comunicare și discurs, credințe, reprezentări. Specifice unei anumite culturi sunt practicile culturale care sunt concrete, ele putând fi observate și comparate. Ele fac parte din conceptul de cultură alături de obiceiuri sociale, moravuri, ansamblu de comportamente împărtășite și transmise de membrii unei comunități. Comportamentaliștii exclud ca punct de interes pentru studiul culturii cunoștințele, atitudinile sau valorile, concentrându-se pe fapte sociale, pe practici, pe ceea ce fac oamenii în mod curent.

Consumul cultural presupune din această perspectivă o serie de acțiuni pe care le fac indivizii pentru a accesa produse ale culturii în scopul obținerii de satisfacție și recunoaștere. Raportat la acest consum, în studiul nostru ne axăm pe surprinderea acțiunilor pe carele întreprind părinții în sensul accesării de către copii a anumitor produse culturale, în care să se regăsească valorile la care aderă părinții.

Cercetările evidențiază diferențieri semnificative în cazul setului de valori al părinților și implicit în transmiterea acestora copiilor în funcție de diverși factori: nivelul studiilor, categorie socio-profesională, rezidența părinților; sexul, rangul nașterii, vârsta copilului etc. În ceea ce privește natura valorilor transmise, aceasta este și ea foarte variată. Se transmit valori diverse de la cele materiale la cele morale, cu preponderență

diferită în funcție de factorii enunțați mai sus. Modul de transmitere al acestor valori poate lua forma indiferentismului, a refuzului de asumare a sarcinilor educative, sau a unei implicări active mai mult sau mai puțin selective a părinților. (Stănciulescu, E., 1997)

4. Tipuri de valori

Identificarea diferitelor tipuri de valori a făcut obiectul mai multor cercetări. Datorită complexității și gradului mare de subiectivitate, acest proces de cunoaștere și de clasificare a tipurilor de valori este unul mai dificil. Fiind implicată în mare măsură și raportarea la propria cultură a cercetătorului, rezultatele obținute sunt diverse și cu un anumit grad de relativitate.

Prezentăm în continuare o serie de tipuri de valori obținute de cercetători americani în urma studiilor realizate (în Ionescu, Gh., Toma, A., 2001).

1. Una dintre cele mai utilizate clasificări a valorilor este cea realizată de Rokeach. Acesta stipulează că există două categorii mari de valori:

<ul style="list-style-type: none"> - Valori terminale sau finale: - O viață confortabilă; - o viață provocatoare, interesantă; - un sens de realizare; - o lume a păcii; - o lume a frumuseții; - egalitate; - securitatea familiei; - recunoaștere socială; - înțelepciune; - libertate; - fericire; 	<ul style="list-style-type: none"> - Valori instrumentale: - Ambiția; - Orizont larg (minte deschisă); - Capacitate; - Voioșie; - Puritate; - Curaj; - Iertare; - Ajutorare; - Onestitate; - Imaginație; - Logică; - independență; - Intelectualism; - Dragoste; - Supunere; - Politete;
--	--

<ul style="list-style-type: none"> - armonie interioară; - dragoste maternă; - plăcere; - salvare(mântuire); - autorespect; - prietenie adevărată; - securitate națională. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respectabilitate; - Autocontrol.
---	---

2. După Allport, Vernon și Lindzey există șase orientări valorice majore pe care omul le poate adopta într-o mai mică sau mai mare măsură:
- a. omul teoretic care are ca și orientare majoră descoperirea adevărului; este critic și rațional, își ordonează și își sistematizează cunoștințele;
 - b. omul economic evaluează ceea ce este folositor; este interesat de afaceri practice, judecă lucrurile după posibilitatea de a le realiza sau de a le avea.
 - c. Omul estetic apreciază frumusețea și armonia; este interesat de nivel, de grad, de simetria lucrurilor; este preocupat de realizarea și împlinirea în experiența artistică;
 - d. Omul social valorizează altruismul și filantropia; est cald, afectiv, dezinteresat, evaluând oamenii ca finalități prin ei înșiși;
 - e. Omul politic prețuiește puterea și influența; el caută posturile de leader și, în același timp, experiențele concurențiale, de competiție;
 - f. Omul religios prețuiește unitatea spirituală; el caută comuniunea cu cosmosul, relațiile mistice în legătură cu unitatea.

Din încercarea de a surprinde valori general valabile pentru diferite culturi, Schwartz (1997) și-a fundamentat demersurile de cercetare pe trei întrebări:

1. Ce îl face pe om să rămână autonom sau să adere la grup?
2. Cum să motivezi oamenii să coopereze cu ceilalți pentru a gestiona interdependențele?

3. E mai important să aderi, să accepți sau să exploatezi?

Cele trei întrebări legate fiecare de relațiile dintre individ și societate, de asigurarea unui comportament social responsabil, respectiv de rolul umanului în mediul natural și social, au condus la identificarea a trei perechi, bipolare, de tipuri de valori: conservatorism/autonomie, ierarhie/egalitarism și stăpânire (mastery)/armonie.

Specific culturii axate pe conservatorism este integrarea persoanei în grup, în colectivitate; omul își găsește sensul vieții prin relațiile sociale, identificându-se cu grupul, participând la viața grupului. Acest tip de valoare provoacă la menținerea unui status-quo și la reducerea acțiunilor și înclinațiilor care pot distruge solidaritatea grupului și a ordinii tradiționale. Valorile specifice sunt ordinea socială, respectul pentru tradiții, securitatea, autodisciplinarea.

În culturile centrate pe autonomie, persoana este văzută ca o entitate autonomă care își găsește sensul în propria unicitate, care caută să-și exprime propriile atribute și este încurajată să procedeze în acest fel. Schwartz evidențiază două tipuri de autonomie:

- autonomia intelectuală – se accentuează ideile independente și dreptul individului de a-și urma propria direcție intelectuală; valori – curiozitatea, inteligența, creativitatea;
- autonomia afectivă – se accentuează independența individului de a-și urma propriile trăiri emoționale; valori – plăcere, viață antrenantă și interesantă.

Într-o cultură axată pe o înaltă ierarhizare, sistemul ierarhizat al rolurilor asigură un comportament social responsabil. Oamenii sunt socializați și sancționați în sensul aderării la obligațiile și regulile atașate rolului lor social. Această orientare valorică asupra ierarhiei accentuează legitimitatea unei inegale distribuiri a puterii, a rolurilor și a resurselor. Cultura bazată pe egalitarism, în opoziție, descrie individul ca fiind egal din punct de vedere moral cu ceilalți, cu care și împărtășește interese de bază ca ființă umană. Oamenii sunt obișnuiți să internalizeze aderarea la cooperare cu ceilalți și preocuparea pentru binele general. Acest tip de orientare

valorică accentuează depășirea intereselor egoiste, promovând valori ca: egalitate, justiție socială, libertate, responsabilitate, onestitate.

În culturile centrate masiv pe dominare (mastery), oamenii caută în mod activ să stăpânească și să schimbe mediul natural și social, să își asume controlul, să supună lumea voinței lor și să o exploateze în vederea atingerii unor scopuri personale. Acest tip de orientare valorică accentuează reușita prin afirmare de sine activă, având ca valori centrale ambiția, succesul, îndrăzneala, competiția. În opoziție, cultura centrată preponderent pe armonie promovează acceptarea lumii așa cum este, încercarea de a o păstra, conservarea mai degrabă decât schimbarea și exploatarea ei. Armonia presupune integrarea armonioasă în mediu, conform cu valori ca: protecția mediului, comuniunea cu natura, o lume a frumosului.

Identificarea tipului valoric al culturii organizaționale pornind de la aceste perechi de tipuri valorice facilitează schimbarea orientării valorice atunci când se impune pentru a asigura creșterea eficienței individuale și organizaționale. Prezintă interes nu numai cunoașterea determinantelor valorice ale culturii organizaționale ci și individuale pentru a putea iniția cu mai mare eficiență procesele de socializare ale membrilor organizațiilor care nu au aderat încă la cultura acesteia. Există astfel premisa creșterii coeziunii grupului de muncă, a eficienței și a productivității.

Sintetizând, putem contura câteva premise teoretice pentru analiza influenței valorilor și consumului cultural în familie:

- sistemul valoric individual al părinților, considerați atât ca indivizi cât și ca familie, este saturat de valorile structurilor sociale mai largi din care ei fac parte;
- valorile se transmit prin procesele de învățare și imitare, părinții fiind de cele mai multe ori agenți activi ai învățării și, inevitabil, modele;
- personalitatea este rezultatul și a presiunilor mediului cultural extern, cultură exprimată prin fapte concrete derulate zilnic de apartenenții la o anumită comunitate;

- dacă valorile se regăsesc și în faptele concrete al individului atunci cu atât mai mult, setul de valori al părinților și cel ce se dorește a fi transmis copiilor se reflectă în activitățile concrete pe care ei le desfășoară și pe care le propun copiilor: activități profesionale, activități casnice, petrecerea timpului liber, practici religioase, activități sociale, activități educative – autoeducație și educație exercitată asupra copiilor. Acestea din urmă se referă la lectură, vizionarea unor programe TV, spectacole, filme, audiții, vizite, excursii, jocuri, activități suplimentare celor școlare, învățarea unei limbi străine, practicarea unor sporturi etc.

Bibliografie:

1. Dumitru, I., Al. (2001). *Personalitate. Atitudini și valori*. Timișoara, Editura de Vest
2. Iluț, P. (2005). *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași, Polirom
3. Iluț, P. (2004), *Valori, atitudini și comportamente. Teme actuale de psihosociologie*, Polirom, Iași;
4. Ionescu, Gh., Gh.. & Toma , A. (2001). *Cultura organizațională și managementul tranziției*. București, Editura Economică;
5. Neculau, A. (2004), *Manual de psihologie socială*, Polirom, Iași;
6. Schwartz, Sh. (1997). Values and Culture in Munro, D., Schumaker, J., Carr, S., *Motivation and Culture*. New York, Routledge
7. Stănciulescu, E. (1997), *Sociologia educației familiale*, Polirom, Iași

DETERMINAREA RISCURILOR ȘI AMENINȚĂRILOR LA ADRESA SECURITĂȚII NAȚIONALE A REPUBLICII MOLDOVA

drd Albu Natalia
Universitatea de Stat din Moldova

*Abstract: Many centuries „the security” represented the most important preoccupation of a one political entity, taking about an empire, a kingdom or a state-nation. From foreign studies about the security to the Conception of the national security of the Republic of Moldova, this concept supported and supports a variety of definitions. But we will mention the fact that with reference at the notion of security there are concepts as: **threatening, risk and danger**. The diversity of the sources' insecurity of a one state has various forms of occurrence, and between them it is hard to make a clear distinction. That is why the present study proposes for itself to identify parameters of impact of foreseeable effects (in economical, financial, political, social, cultural and military plan) on the national security of the Republic of Moldova.*

Keywords: national security, threatening, risk, danger.

Conceptul de securitate națională, exprimat prin elementele sale componente, a cunoscut de-a lungul timpului modificări vizibile, exprimate, mai ales, prin atitudinea statelor față de condițiile considerate ca necesare pentru definirea și realizarea conținutului său. De la studiile străine despre securitate și până la Concepția securității naționale a Republicii Moldova²⁵, acest concept a suportat și suportă o varietate de definiții. Perceperea contemporană a securității exclude abordarea statică și prevede o viziune largă asupra acesteia, incluzând nu numai factorii militari, dar și cei economici și politici, formarea unor relații de prietenie, etc. Astfel, securitatea reprezintă un sistem funcțional multietajat extrem de complicat, care este dominat de desfășurarea continuă a proceselor de interacțiune și contrapunere a intereselor vitale ale persoanei, societății, statului cu

²⁵ Adoptată prin Hotărârea Parlamentului din 5 mai 1995.

amenințările și riscurile la adresa acestor interese, atât în plan intern, cât și în cel extern. De menționat faptul că conținutul pericolelor și caracterul reacției la acestea sunt indicatori importanți ai unei societăți concrete. Actualul studiu își propune să identifice parametrii de impact ai efectelor previzibile (în plan economic-financiar, politic, social, cultural și militar) privind securitatea națională a Republicii Moldova.

Cu referință la noțiunea de securitate națională apar conceptele de: **amenințare**, **risc**, **pericol**. Prin *risc* se înțelege o primejdie (pericol) căreia i se poate evalua (măsura), până la un anumit punct, eventualitatea, care poate fi mai mult sau mai puțin previzibilă²⁶. *Pericol*- situație, stare, întâmplare etc. care (poate) pune în primejdie viața, integritatea cuiva sau a ceva²⁷. *Amenințarea* semnifică o acțiune ostilă, cu scopul de a intimida. Ea poate fi exercitată în mod direct de cel care amenință sau poate fi percepută ca atare de cel care se consideră amenințat²⁸. Însă, ecartul dintre o realitate (acțiune) și perceperea ei ca amenințare este foarte mic și greu de identificat. De aceea, în relațiile dintre state, problematica amenințării și a percepției acesteia ca atare este foarte sensibilă. Amenințările sunt și capacitățile cele mai imediat deținute de adversari, care pot fi folosite pentru a exploata vulnerabilitățile²⁹.

Astfel, există distincții clare între aceste trei concepte, însă mai apare și al patrulea concept, cel de **vulnerabilitate**, prin care se pot explica mai nuanțat slăbiciunile societății de tranziție, aspectele ei criticabile, nevralgice. Vulnerabilitatea are o cotă de probabilitate ca și riscul, pentru că nu tot ce e vulnerabil poate deveni un pericol

²⁶ Dictionnaire de la LANGUE FRANCAISE. Encyclopedie, noms communs, noms propres, 1995.

²⁷ conform Dicționarului enciclopedic ilustrat . Editura: Cartier, Chișinău, 1999.

²⁸ Riscuri și amenințări la adresa securității. Identificarea, elaborarea și evaluarea soluțiilor de rezolvare nonconflictuală a diferendelor interetnice în http://www.google.ro/riscuri_si_amenintari.pdf (10.05.2005)

²⁹ Pușcaș V., 1999, *Relații Internaționale Contemporane*, Cluj-Napoca, Editura: SINCRON, p. 55.

real. Conform lui Barry Buzan, „principalii factori care afectează intensitatea amenințărilor sunt specificul identității lor, proximitatea geografică și spațială, probabilitatea că ea se manifestă, povara consecințelor sale și amplificarea sa eventuală de circumstanțe istorice”³⁰. Dificultatea de evaluare a riscurilor, amenințărilor, vulnerabilităților este determinată și de faptul că securitatea națională cuprinde două dimensiuni: externă și internă. Astfel, și conceptele menționate sunt determinate de factori interni și externi. De exemplu, amenințările pot surveni și de la mișcări susținute intern (războaie de secesiune, rebeliuni). Extern, mai există amenințări direcționate contra ideilor sau amenințări ca tentativă (reușită) de deprivare a unor state de resurse naturale vitale pentru economie sau ca tentative de cenzurare a resurselor energetice și dereglare de prețuri care pot produce mari pierderi în stat; pot lua forma unor pretenții teritoriale, incursiuni armate sau controlul asupra unor zone strategice. În același timp, natura amenințărilor, riscurilor, vulnerabilităților care afectează securitatea națională poate fi identificată în funcție de: domenii de activitate, entități comunitare și religioase; arie geografică, timp, volum, importanță (interes, gravitate), probabilitate.

Gama surselor insecurității unui stat cuprinde forme diverse de manifestare, între care, adesea, este dificil de făcut o clară distincție. Dacă riscurile și pericolele conțin un angajament mai redus al actorului internațional în plan acțional și volitiv, amenințările și agresiunile presupun conturarea unei pregnante voințe politice de punere în mișcare a mijloacelor prin care urmărește satisfacerea propriilor interese în detrimentul intereselor de securitate ale altui stat. Riscurile și uneori pericolele atrag din partea subiectului care ar putea fi afectat, o oarecare doză de asumare, în limitele unui spațiu critic care, odată depășit, poate atrage intrarea în nivelul amenințării sau chiar *agresiunii*³¹. Deși, la etapa

³⁰ Barry Buzan, 2000, *Popoarele, statele și teama*, Chișinău, Editura: Cartier, p.19.

³¹ Mircea Chelaru, 1993, *O posibilă soluție*, București, Editura Balek, pag. 25.

contemporana, riscul unei agresiuni armate deschise a fost considerabil diminuat, statele continuă să-și întărească forța militară, recurgând la mijloace preponderent calitative în detrimentul celor cantitative.

În ceea ce privește Concepția Securității Naționale, ea accentuează că Republica Moldova nu are inamici, de unde reiese că și posibilitatea unei amenințări serioase la securitatea militară a țării este puțin probabilă. În pofida diminuării radicale a amenințărilor militare în forma lor pură pentru majoritatea națiunilor europene, Republica Moldova continuă să fie amenințată de separatismul politic și teritorial, care de fapt prezintă obstacolul principal pentru procesul consolidării statale și a reintegrării societății. Prezența pe malul stâng al Nistrului a trupelor ruse împotriva voinței autorităților constituționale, dar și contrar unor importante decizii internaționale (Declarația Summitului OSCE de la Istanbul, 1999), reprezintă o amenințare reală la adresa securității naționale a Republicii Moldova. Controlul forțelor separatiste asupra frontierei de est cu Ucraina, diferitele forme de contrabandă, precum și spălarea masivă de bani, rămân în continuare un focar de tensiune militară și o resursă generală a reflexului de capturare a regiunii prin controlul militar și politic, alimentarea formațiunilor paramilitare transnistrene, procurarea armamentului, munițiilor și altor materiale militare. Din cauza imixtiunii externe și a dimensiunii geopolitice a conflictului transnistrean, Moldova nu dispune de potențialul politic și militar de a răspunde acestor probleme de securitate întrun mod adecvat și eficient. Moldova are nevoie acută de asistență și susținere în elaborarea unei *strategii* durabile și eficiente pentru a răspunde riscurilor „securității dure”³².

Astfel, coroborând interesele naționale fundamentale și obiectivele pe care le-a promovat Moldova pe termen scurt, mediu și lung, prin strategiile de securitate națională, analiștii politici și militari au stabilit până la această dată o paletă

³² Nicolae Chirtoacă, 2005, *Tranziția spre democrație și reforma sectorului de securitate în Moldova*, în *Moldova pe calea democrației și stabilității*, Chișinău, Editura: Cartier, p.52.

foarte largă și diversificată a riscurilor, pericolelor, amenințărilor și agresiunilor la adresa securității și apărării naționale. Am evitat abordarea surselor de insecuritate prin prisma detalierii și particularizării, preferând, să le apreciem prin prisma clasificării și descrierii acestora.

Doctrina Militară a Republicii Moldova definește următoarele amenințări militare la adresa suveranității, independenței și integrității teritoriale:

- pretențiile teritoriale ale altor state;
- amestecul extern în afacerile interne cu scopul de a destabiliza situația internă în țară;
- prezența trupelor străine pe teritoriul unui stat împotriva voinței poporului;
- activitățile subversive ale organizațiilor separatiste, tentativele de a viola integritatea teritorială a țării;
- crearea forțelor armate ilegale pe teritoriul țării.

Conform Concepției Securității Naționale, prin amenințarea la adresa securității naționale se înțeleg: „acțiuni, condiții și factori care pun în pericol statul, societatea și cetățenii”, acestea luând următoarele forme:

- acțiuni orientate spre schimbarea violentă a ordinii constituționale, subminarea suveranității statului și a integrității teritoriale; activități care, direct, sau indirect, promovează expansiunea operațiunilor militare împotriva țării, sau cauzează război civil;
- acte violente sau armate care subminează fundamentele statului;
- spionajul, transferul de date, precum și primirea și stocarea informației, clasificată drept secret de stat, cu intenția de a le transfera altor state, ori structurilor anticonstituționale;
- trădare exprimată prin asistență acordată altor state în vederea realizării de activități ostile împotriva Republicii Moldova;
- acțiuni având drept scop încălcarea drepturilor și libertăților constituționale ale cetățenilor, cauzând amenințări la adresa securității statului;

pregătirea și comiterea actelor de terorism, atentate la viața, sănătatea și inviolabilitatea demnitarilor de stat, reprezentanților altor state în timpul aflării lor în Republica Moldova; acțiuni care contribuie la apariția stării excepționale în sistemul de transport, de comunicare, de menținere a vieții și a infrastructurii economice;

- contrabanda cu arme, muniții, explozive, substanțe otrăvitoare, toxice, radioactive, narcotice și cu alte substanțe a căror producere, folosire, transportare și depozitare ilegală afectează interesul statului;
- crearea sau participarea în organizații sau grupări ce prezintă pericol pentru securitatea statului.

Asemeni altor țări din Europa de Sud-Est care nu au reușit să finalizeze reformele de tranziție spre economia de piață, Moldova se confruntă cu un spectru larg de amenințări și riscuri nemilitare, printre care vom menționa pe cele ce vizează principalele domenii de activitate.

Republica Moldova este extrem de vulnerabilă în ceea ce privește securitatea economică. În ultimii ani a devenit evident că *factorul economic* este cel decisiv pentru securitatea națională și dezvoltarea durabilă a țării. Numai stabilizarea și creșterea economiei țării va putea satisface interesele cetățenilor, societății și statului, va soluționa problemele referitoare la deficiența resurselor necesare stabilizării situației, astfel rezolvând probleme legate de securitatea națională. În domeniul economic, în primul rând, se evidențiază *riscuri interne*, care se manifestă prin:

- eșecul posibil al reformelor liberale și democratice din motivul incapacității elitelor politice de a asigura în Republica Moldova o tranziție fermă spre economia de piață;
- erodarea bazei economice a securității naționale prin declinul producției, accentuarea dezechilibrului balanței comerciale, creșterea inflației, mărirea deficitului bugetar, etc.;
- rolul crescând al economiei tenebre, a guvernării corupte și ca rezultat, menținerea unui stat slab și ineficient în toate expresiile sale instituționalizate, etc.

Din cauza dimensiunilor mici și sărăciei țării noastre, deficiențele și problemele legate de securitatea ei economică sunt mai mari decât ale altora, iar premisele care au favorizat derularea insecurității economice sunt nu numai de origine internă, dar și externă:

- incapacitatea de plată a datoriilor externe și izolarea financiară a Republicii Moldova;
- substituirea masivă a produselor naționale prin produse străine de calitate proastă, importate la prețuri de dumping;
- limitarea posibilităților de export și de desfacere a mărfurilor moldovenești;
- accentuarea dependenței economice a Republicii Moldova de țări și piețe de desfacere;
- existența unor încercări de aservire și punere sub control străin a unor sectoare economice strategice;
- separatismul intern care afectează integritatea economiei naționale;
- contrabanda, traficul ilegal de mărfuri.

Actualele deficiențe economice ale Republicii Moldova sunt în mare parte determinate și de reticențele pe care le manifestă clasa politică în a se orienta spre modelul geoeconomic al relațiilor economice externe care își au originea în vechiul sistem sovietic centralizat. Astfel de surse de risc afectează grav securitatea economică a statului și influențează în mare măsură și celelalte surse de risc din domeniul politic, social și cultural. De exemplu, revenirea comuniștilor la vechea structură administrativ-teritorială (raioanele) demonstrează mai curând niște motive politice și strategice, decât raționamente economico-financiare.

Dacă ne referim la riscurile din *domeniul politic*, atunci ele sunt considerate cele mai variabile. Factorul politic este cel mai incert și determină definirea intereselor naționale. Atitudinea insuficientă și deseori superficială față de interesele naționale și față de securitatea acestora condiționează fragilitatea și vulnerabilitatea întregului organism statal. Cu părere de rău, nu vom încerca să determinăm starea actuală în ceea ce privește definirea și realizarea intereselor naționale ale

Republicii Moldova, dar vom stabili riscurile politice ale securității naționale care diminuează afirmarea statalității noastre:

- instabilitatea politică³³;
- lipsa consensului politic asupra problemelor majore ale Republicii Moldova;
- proliferarea intereselor de grup și nedefinirea clară a interesului național;
- politici de secesiune teritorială;
- ruina spațiului spiritual unic, iar dezintegrarea economică și diferențierea socială provoacă creșterea tensiunilor în relațiile dintre regiuni și centru, creând o amenințare reală la adresa orânduirii republicane³⁴.

Sursele principale ale acestor riscuri sunt interesele contradictorii, subiectivismul, lupta pentru putere și lipsa unei moralități în viața politică. Astfel de surse nu sunt specifice doar Moldovei. Situația complexă a trecerii de la o economie centralizată la o economie de piață, de la un regim politic autoritar la unul democratic este un factor favorizant al proliferării acestor surse. În același timp, din complexele probleme legate de consolidarea statului și securității acestuia face parte și politica externă a Moldovei, menită să lanseze țara în eficiente și multiple relații cu statele străine și să promoveze statul pe arena internațională. Cu toate acestea, imaginea Moldovei și a moldovenilor rămâne a fi alterată. Când asemenea amenințări sunt percepute, pot fi puse în cauză pe de o parte, identitatea colectivă, specificul cultural sau coeziunea națională, iar pe de altă parte se evidențiază riscurile din *domeniul psihologic* (slăbirea coeziunii psihice a societății moldovenești ca urmare a consumării energiilor în preocuparea de adaptare la procesele tranzitorii în desfășurare; diminuarea încrederii populației în instituțiile statului, care se manifestă și prin neparticiparea la alegeri, insuficienta

³³Notă: însă remarcăm faptul, că aproape fiecare schimbare de guvern a fost însoțită de o deplasare spre stânga a mesajului reformator intern și de o orientare către Moscova a celui extern.

³⁴ Alexei Rusnac, 2005, *Aspecte ale teoriei securității*, Chișinău, Fundația „DRAGHIȘTEA”, p. 28.

preocupare pentru cunoașterea și valorificarea potențialului psihic al poporului în depășirea dificultăților perioadei pe care o parcurgem).

Analiza factorilor de risc enumerați trebuie să pornească de fiecare dată de la faptul că, în anumite condiții, aceștia se pot transforma în pericole iminente, veritabile amenințări sau chiar în agresiuni. Creșterea sau descreșterea importanței fiecăruia va depinde de un complex de factori, dintre care și evoluția *situației geopolitice a Republicii Moldova*, unde interesele marilor puteri privind această zonă și sistemul de securitate europeană vor fi determinante.

În general, influența spațiului geopolitic asupra stării de securitate ale Republicii Moldova este o problemă complexă și importantă ca pentru orice alt stat. Pentru Moldova procesul alegerii geopolitice este foarte dificil în toate domeniile, însă calea istorică de dezvoltare a Moldovei, ca stat european, este legată de integrarea europeană. În noua arhitectură a Europei, locul Republicii Moldova este determinat de amplasarea sa, aflându-se la confluența a trei regiuni politico-geografice: Europa Centrală, Europa de Sud-Est și Europa de Est. După destrămarea Uniunii Sovietice Moldova nu a întrerupt relațiile cu fostele republici sovietice din motive economice, pentru a păstra piețele externe de desfacere și a se asigura cu resurse energetice și materie primă. Însă calitatea de membru al Comunității Statelor Independente nu a permis Republicii Moldova soluționarea problemelor stringente ale securității naționale. Iar alegerea vectorului de integrare a Moldovei cu țările Uniunii Europene sau cu Rusia depinde de orientările și interesele geopolitice ale acestor actori, cât și de dependența Republicii Moldova de sursele energetice externe.

Abordarea problemei integrării Republicii Moldova în Uniunea Europeană presupune aflarea răspunsurilor la mai multe întrebări. Prima și cea mai importantă întrebare este dacă în Republica Moldova se dorește acest lucru. Practic, ca și majoritatea țărilor ex-socialiste, Moldova și-a declarat drept politică prioritară aderarea la procesul de integrare europeană. Cu toate că în 1995 a fost adoptată Concepția politicii externe, ce asigura prevederile declarate anterior, Moldova greu s-a

definitivat în privința orientării sale. Pe parcursul anilor, de la proclamarea independenței a fost edificat un dialog relativ stabil între Uniunea Europeană și Republica Moldova. Putem vorbi chiar despre un cadru juridic, mai mult sau mai puțin funcțional, care pare să confirme doleanța noastră de integrare europeană (este vorba de Acordul interimar privind comerțul, Acordul privind comerțul cu mărfuri textile și Acordul de Parteneriat și Cooperare). Iar după semnarea Planului de Acțiune dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană³⁵ se constată un impact pozitiv în domeniul reformelor electorale și justiției, cu excepția mass-mediei. Actualul guvern urmărește strategia „pașilor mici”, ceea ce permite adaptarea la noile condiții, dar le permite să controleze procesele din interiorul statului, astfel promovând interesele sale sub presiunea factorilor externi.

Interesele geopolitice ale Federației Ruse se rezumă la restabilirea statutului de putere politico-militară în spațiul ex-sovietic. Păstrarea acestui statut în Europa, va însemna tendința Rusiei de a restabili posibilitatea de control asupra situației din Europa Centrală și de Est, în același timp îi va permite să mențină influența militară și politică asupra țărilor din „vecinătatea apropiată”. În Cursul Strategic ale Federației Ruse cu țările-membre ale Comunității Statelor Independente se prevede că „pe teritoriul spațiului CSI sunt concentrate interesele noastre principale, vitale în domeniul economic, de apărare, de securitate, iar apărarea și asigurarea drepturilor cetățenilor de origine rusă, constituie baza securității naționale a țării”. În continuare se menționează că: „De aceea, în relațiile cu țările terțe și organizațiile internaționale este de a obține înțelegerea lor, că această regiune este în primul rând zona de interes a Rusiei”³⁶. Astfel, sunt evidențiate pretențiile de dominare în această regiune, unde colaborarea și integrarea Republicii Moldova în structurile euro-atlantice și rezolvarea

³⁵ Planul de Acțiuni nu stipulează nicăieri posibilitatea aderării ulterioare a Moldovei la UE, dar prevede o politică pe termen mediu ce urmărește extinderea „ariei de pace, stabilitate și prosperitate” în jurul frontierelor Uniunii.

³⁶ Стратегический курс Российской Федерации в отношении со странами СНГ. // «Независимость», 1995 4 октября.

conflictului din estul republicii va prezenta un obstacol în realizarea intereselor menționate ale Rusiei. În același timp, în Republica Moldova se evită dezvoltarea perspectivei de integrare în structurile euro-atlantice pentru asigurarea securității naționale.

Însă integrarea Moldovei în structurile europene depinde și de rolul ce îi este atribuit de Europa în contextul de fortificare a securității europene. Astăzi, a devenit tradițională fraza că „Republica Moldova este un stat important în contextul securității și stabilității în Europa” sau că este „un focar de instabilitate regională”. Această caracteristică este vizată și de poziția tampon între cele două grupări politico-militare – NATO și Alianța militară a CSI. În același timp, pe parcursul ultimilor ani, situația din regiunea transnistreană, controlată de forțele separatiste pro ruse, a devenit o provocare la adresa intereselor de securitate și a valorilor democratice ale comunității Euro-Atlantice lărgite. Faptul aderării României, stat vecin, ca membru cu drepturi depline la Alianța Nord-Atlantică, precum și declarațiile anterioare ale Ucrainei privind aderarea sa la NATO păreau să fi schimbat formatul geopoliticii regionale. În acest context, nu putem trece cu vederea specificul de securitate politică și militară ce decurg din amplasarea geografică a Ucrainei. Fiind o putere regională, Ucraina poate contribui la schimbări în cadrul sistemului european de securitate, în caz de un eventual conflict dintre aceasta și Rusia. În măsură egală și eventuala integrarea Ucrainei și Rusiei pot duce la o destabilizare a situației pe continentul european, iar potențialul acestui stat poate, în oarecare măsură, să schimbe balanța de putere, ce s-a creat între NATO și Rusia.

Desigur că interesele geopolitice ale Moldovei și Ucrainei nu au același suport și aceleași posibilități vizavi de continuarea promovării reformei și asigurării securității naționale sau contracararea riscurilor la adresa acesteia. De exemplu, Ucraina are șansele de a parcurge tranziția mai puțin anevoios, dispune de resurse naturale, de un potențial uman relativ înalt. Republica Moldova, însă, este preponderent agrară, depinde întru totul de factorul energetic din exterior. Aflându-se mereu în cercul vicios al reformelor cu instabilități sistemice și cu înalte prețuri sociale, Republica Moldova nu poate face față tentativelor, presiunilor politice, economice și militare asupra statului, care prezintă un pericol pentru securitatea națională. De aceea, este important ca Moldova să

țină cont de implicațiile, schimbările survenite în mediul de securitate în Europa, insistând asupra unei cooperări mai strânse cu Uniunea Europeană în vederea stabilizării situației de-a lungul noii frontiere a UE și promovând o colaborare mai activă cu NATO ca o necesitate obiectivă și iminentă pentru asigurarea securității naționale a Republicii Moldova.

Concluzii

În evaluarea riscurilor și amenințărilor asupra securității naționale trebuie să ținem cont de faptul că ele nu sunt independente, ci intercondiționate, ele se influențează reciproc, rezultând o diversitate de scenarii posibile. De exemplu, analizând factorii politici, economici sau geopolitici de risc, se identifica și *pericole în sfera internațională* (acțiuni ale altor state ce dăunează consolidării țării noastre), cu caracter economic, politic, cultural etc., care au drept scop limitarea influenței în exterior, lezarea intereselor naționale și reducerea influenței ca stat (cum ar fi, crearea în spațiul postsovietic a unor zone de criză dirijate, menite să împiedice sau să frâneze procesele de integrare în structurile internaționale - altele decât CSI; manipularea politică a conflictelor teritoriale și etnice cu scopul de a menține instabilitatea și incertitudinea situațională, precum și pentru a șantaja conducerea Republicii Moldova; insecuritatea căilor și a infrastructurii de transport al resurselor energetice, care sunt până în prezent conectate la rețele controlate de formațiunile separatiste, din aceasta rezultând o posibilă blocadă energetică inițiată de Rusia pentru a face presiuni asupra Republicii Moldova).

Precum s-a menționat, într-un anumit mod vor evolua factorii de risc la adresa securității naționale, dacă Republica Moldova va accede în structurile de securitate europene și euro-atlantice, după cum toate alte coordonate și dacă se va bloca accesul în aceste structuri. Este greu de imaginat cum vor evolua riscurile asupra securității țării noastre în condițiile neintegrării și rămânerii în „zona gri”. Însă, indiferent de situațiile prefigurate în cadrul acestui studiu, este cert că la etapa actuală au crescut și continuă să crească riscurile și pericolele de natură internă, care le potențează alarmant pe

cele externe. Pericolele și amenințările la adresa securității naționale constituie, în majoritatea lor, consecințe directe sau indirecte ale destrămării URSS, însă apreciem că tabloul surselor de insecuritate se supune unei dinamici proprii, în care rolul esențial revine includerii Moldovei în una din schemele de securitate viabile în contextul procesului de integrare europeană. Republica Moldova întârzie cu reacțiile la acele oportunități pe care ni le oferă configurația geopolitică a Europei. În comparație cu succesele altor țări ex-socialiste (spre exemplu țările Baltice), Republica Moldova nu are o strategie coerentă de securitate națională, de consolidare și dezvoltare a unui proces stabil de democratizare. Un lucru este cert că cele mai multe din pericolele existente astăzi trebuie căutate în organizarea șubredă a instituțiilor de stat, în corupția și abuzul de putere, în instituțiile slabe și în responsabilitatea limitată a oficialilor pentru obligațiile lor, ceea ce erodează calitatea administrării în stat și alimentează insecuritatea individuală și regională. Astfel, sunt trei principii de bază care pot reduce amenințările de securitate în cazul statelor slabe, cum este Republica Moldova, și anume: democrația, buna guvernare și supremația legii. Iar încercarea de a lista principalele riscuri la adresa securității naționale a Republicii Moldova poate prezenta un pas în direcția formării adevăratei culturi pentru securitate.

Bibliografie

1. Buzan Barry, 2000, *Popoarele, statele și teama*, Chișinău, Editura: Cartier,
2. Chelaru Mircea, 1993, *O posibilă soluție*, București, Editura Balek.
3. Chirtoacă Nicolae, 2005, *Tranziția spre democrație și reforma sectorului de securitate în Moldova*, în Moldova pe calea democrației și stabilității, Chișinău, Editura: Cartier.
4. Pușcaș Vasile, 1999, *Relații Internaționale Contemporane*, Cluj-Napoca, Editura: SINCRON.
5. Rusnac Alexei, 2005, *Aspecte ale teoriei securității*, Chișinău, Fundația „DRAGHIȘTEA”.

6. Concepția Securității Naționale a Republicii Moldova, în Monitorul Oficial al RM, nr.35/399 din 29.06.1995.
7. Dictionnair de la LANGUE FRANCAISE. Encyclopedie, noms communs, noms propres, 1995.
8. Dicționarului enciclopedic ilustrat. Editura: Cartier, Chișinău, 1999.
9. Riscuri și amenințări la adresa securității. Identificarea, elaborarea și evaluarea soluțiilor de rezolvare nonconflictuală a diferendelor interetnice în http://www.google.ro/riscuri_si_amenintari.pdf (10.05.2005)
10. Securitatea și apărarea națională a Republicii Moldova. Editura: ARC, Chișinău, 2005.

FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE - FINALITATE SUBSECVENTĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE RELIGIOASĂ

Achim Florina
Universitatea de Nord, Baia Mare

Abstract: Religion gathers people around values generally, also providing them with identity support, and consequently the presence of religious issues in intercultural debates should not be disregarded.

Keywords: religion, interculturality, education, types of learning.

Implementarea reformei în domeniul educației a adus cu sine o focalizare a actului didactic pe achizițiile finale ale elevului, accentuându-se puternic rolul dimensiunii acționale în formarea personalității acestuia. Prezența competențelor, considerate „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare” (CNC) în ansamblul finalităților educației justifică orientarea acceptată.

Finalitățile educației religioase decurg, așa cum este firesc, din perspectiva de abordare a acesteia, respectiv din paradigma abordată. Acceptată fiind în școala românească paradigma creștină, una din definițiile date educației religioase este aceea care o consideră drept „un complex de acțiuni prin care se urmărește în chip metodic și sistematic creșterea moral-spirituală a individului, prin implementarea, în viața și activitatea lui, a valorilor moral-spirituale și religioase, în vederea dezvoltării armonioase a ființei și vieții lui, pentru sine, pentru societatea și pentru Biserica de care aparține.” (Ana Danciu, 1999, p. 21) Așadar finalitatea educației religioase, după cum rezultă din definiția amintită este aceea de „creștere moral-spirituală.” Idealul educației religioase, respectând cele patru elemente funcțional - structurale ale unei finalități, este acela de a cultiva „toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale menite să

inspire pe cele dintâi și să le dea direcție, cu alte cuvinte educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale.” (Radu D, 1990, p.....) Cum putem însă realiza acest scop?

Referindu-se la procesul de educație grecii foloseau termenul de „morfosis”- „formare”, termen pe care îl întâlnim foarte des și în Sfânta Scriptură. De altfel, așa precum știm, omul este creat după chipul și asemănarea lui Dumnezeu, iar „pentru noi creștinii, obișnuți să privim fiecare aspect al vieții noastre în lumina poruncilor lui Dumnezeu, educația creștină – dorința noastră pentru copiii noștri – înseamnă a-i ajuta pe aceștia să câștige ceea ce Sfântul Apostol Pavel numește „chipul/ forma lui Dumnezeu.”(Maica Magdalena, 2000, p.8): „O, copiii mei, pentru care sufăr iarăși durerile nașterii până ce *Hristos va lua chip în voi.*”(Galateni 4,19) Se știe că una dintre urmările păcatului strămoșesc este alterarea chipului lui Dumnezeu din om, dar, Mântuitorul Iisus Hristos prin Întruparea, Jertfa sa pe Cruce, Învierea și Înălțarea la cer restabilește situația și îndeplinește ceea ce teologia numește mântuirea obiectivă, respectiv posibilitatea mântuirii fiecăruia dintre noi în condițiile în care noi luptăm pentru dobândirea ei: „lucrați cu frică și cu cutremur la mântuirea voastră” (Filipeni 2, 12). Mântuirea subiectivă, conlucrarea omului cu Dumnezeu, începe cu harul primit de om prin Taina Botezului și mai apoi prin celelalte mijloace și se desăvârșește prin eforturile depuse de acesta pentru a-și manifesta credința prin faptele bune pe care le va face. Așadar, educației religioase căreia i-am stabilit drept finalitate ultimă asumarea chipului lui Hristos: „ de acum nu mai trăiesc eu, ci Hristos este Cel care trăiește în mine,” (Galateni 2,20) sau dobândirea asemănării cu Dumnezeu trebuie să îi atribuim drept finalități intermediare nu atât trezirea conștiinței religioase cât pregătirea omului pentru însușirea mântuirii subiective, respectiv asumarea și explicarea credinței, precum și aplicarea și justificarea faptelor bune. Simion Mehedinți mărturisea că „a face din poporul nostru un popor de sfinți, asta nu stă în cadrul firii omenești. Să-l apropiem însă de învățăturile Evangheliei, asta se poate oricând.”(1935, p.27, în Cucuș, 1999, p.146) Deosebim astfel

următoarele elemente componente esențiale ale obiectivelor generale ale educației religioase și anume:

- categoria corespunzătoare registrului cognitiv care sintetizează elementele legate de explicarea credinței;
- categoria afectiv-atiudinală care cuprinde aspectele legate de formarea comportamentului religios-moral.

Referindu-se la direcția pe care trebuie să o urmeze educația, Jaques Delors identifică „patru tipuri fundamentale de învățare, care pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii: *a învăța să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii; *a învăța să faci*, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător; *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane; *a învăța să fii*, un element important ce rezultă din primele trei.” (Delors, p.69) propunând astfel o educație centrată pe formare, pe „asumarea responsabilității și adoptarea unor valori spirituale.” (idem, p.76). Conform aceluiași raport „dezvoltarea individului, care începe la naștere și continuă de-a lungul întregii sale vieți, este un proces dialectic ce are ca punct de plecare cunoașterea de sine, pentru a se deschide spre relațiile cu cei din jur.” (idem p.78) Finalitatea educației religioase fiind precum am arătat de la început aceea de a te forma *să fii*, obiectivele generale ale ei, păstrând registrele amintite mai sus, concretizează cele patru modalități de învățare.

Considerând religia drept o legătură personală a omului cu divinitatea educația religioasă își fixează ca finalitate formarea competenței de comunicare (cuminecare) religioasă. Cum caracterizăm însă această competență?

A forma o competență de comunicare presupune în primul rând dezvoltarea capacităților de înțelegere și de producere de mesaje, adică de text oral și scris. Cum creștinismul acceptă un Dumnezeu personal, asemenea oricărui act de comunicare și în spațiul religios avem doi actanți, emițătorul și receptorul, Dumnezeu și omul, și un mesaj. Să nu uităm însă că avem un element de specificitate – Cuvântul Ziditor: „La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul (...) Toate prin El s-au făcut ; și fără de El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut (...) Cuvântul era

lumina cea adevărată care luminează pe tot omul care vine în lume.” (Ioan 1,1-3-9) Dumnezeu transmite omului Cuvântul Său, se transmite pe Sine, omul astfel, răspunzând chemării, comunică și *se cuminecă* cu El „Iată, stau la ușa și bat; de va auzi cineva glasul Meu și va deschide ușa, voi intra la el și voi cina cu el și el cu Mine.”(Apocalipsa 3,20) Hristos Cuvântul spunea „Eu sunt Calea; Adevărul și Viața” (.....), iar virtuțile care se cer creștinului pentru a intra în relație cu El sunt credința, nădejdea și dragostea: „Și acum rămân acestea trei: credința, nădejdea și dragostea. Iar mai mare dintre acestea este dragostea.”(I Corinteni 13, 13)

Dacă anterior caracterizam competența de comunicare cu ajutorul capacităților de comprehensiune și producere de text oral și scris, competența de comunicare religioasă implică la rândul ei înțelegerea mesajului divin alături de re-producerea lui prin intermediul comportamentului nostru. Corelând aceste elemente în scopul realizării unei comunicări autentice identificăm drept finalități subsecvente competenței de comunicare competențele lingvistice (comprehensiune și interpretare de text biblic) și **(inter)culturale** (comprehensiune și interpretare de texte sfinte ale altor religii și raportate a lor la creștinism), ca mijlocitoare ale transmiterii Adevărului și ale fundamentării credinței, alături de competențele de autocunoaștere (raportarea critică a identității noastre la principiile promovate de creștinism) și interpersonale (transferare a învățaturii acceptate în comportamentul cu semenii), ca rezultante ale acceptării drumului nădejdi pentru dobândirea veșniciei.

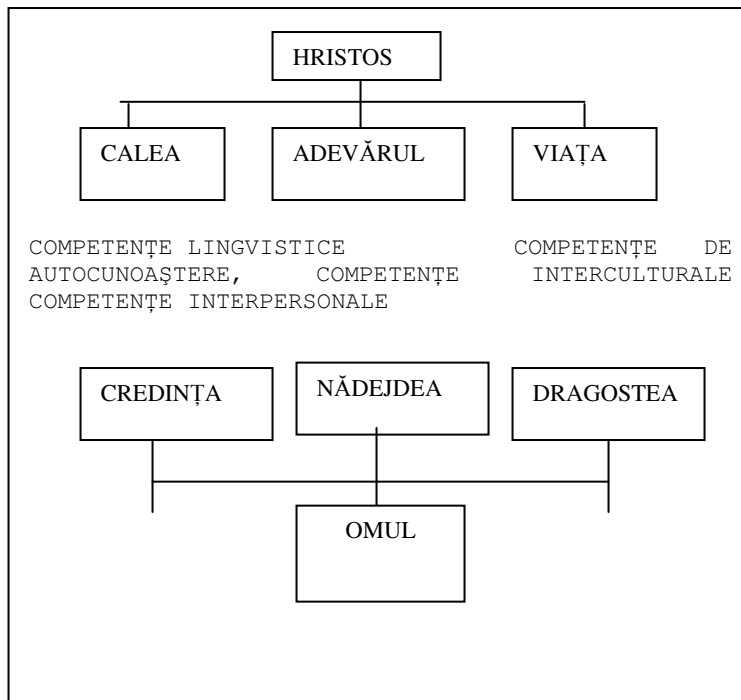


Figura nr. 1. Fundamentarea competenței de comunicare religioasă

Referindu-ne la competențele interculturale care sunt vizate de către educația religioasă amintim faptul că, fiind propovăduitor al învățaturii Mântuitorului Iisus Hristos, creștinismul promovează iubirea aproapelui drept condiție esențială pentru dobândirea vieții veșnice: „Să iubești pe Domnul Dumnezeu tău din toată inima ta și din tot sufletul tău și din toată puterea ta și din tot cugetul tău, iar *pe aproapele tău ca pe tine însuși*.” (Luca 10, 27) Pilda samarineanului milostiv, dincolo de învățăturile dogmatice pe care le transmite, reprezintă un exemplu de necontestat pentru modul în care ar trebui să fie relațiile între semeni, iar porunca Mântuitorului „Mergi și fă și tu asemenea” (Luca 10,37) subliniază încă o dată importanța iubirii, implicat deci, a acceptării celui de alături.

De altfel, din perspectiva dialogului interconfesional și interreligios, interculturalitatea presupune însă, în primul rând, cunoașterea propriei tale identități astfel încât să fie posibilă mai apoi raportarea, în cunoștință de cauză la alții. Fidelă învățării Mântuitorului și programa școlară pentru disciplina Religie are inclusă în obiectivele sale cadru și pe acela de *educare a atitudinilor de acceptare, înțelegere și respect față de cei de alte credințe și convingeri*. Analizând cu atenție conținuturile disciplinei observăm că prin structura lor au în vedere elemente care formează competența interculturală și anume:

- aspecte ce vizează recunoașterea, argumentarea, aplicarea și integrarea învățării de credință în contextul cultural și social-actual;
- aspecte ce constă în identificarea, utilizarea, folosirea și compararea unor concepte religioase, în context interdisciplinar, interreligios sau intercultural;
- valori și atitudini care presupun conștientizarea și aplicarea, în viața de zi cu zi, a învățării creștine, cu tot ceea ce înseamnă ea în formarea personalității umane, cu particularitățile specifice ce ne individualizează confesional și cu larga deschidere pe care trebuie să o manifestăm în plan religios și social.

Încercând o analiză mai amănunțită a elementelor care compun fiecare subsecvență a competenței de comunicare observăm că ele rezultă chiar din argumentele care susțin această educație, așa precum este ilustrat în tabelul nr.1.

Tabelul nr.1. Structura competenței de comunicare din prisma argumentelor care susțin educația religioasă

COMPETENȚA DE COMUNICARE	Competențe subsecvente	Argument	Obiective
	Competența lingvistică	Argumentul teologic	Propovăduirea Evangheliei; Dobândirea mântuirii;

	Competența (inter)culturală	Argumentul istoric	Cultivarea respectului față de istoria neamului și a Bisericii;
		Argumentul cultural	Formarea unei persoane bine poziționate din punct de vedere cultural;
		Argumentul interculturalității, al dialogului interconfesional și interreligios	Aplicarea principiului iubirii creștine; Cultivarea respectului față de valorile celorlalți semeni ai noștri;
Competența de autocunoaștere	Argumentul psihologic	Formarea unei personalități complete;	
	Argumentul pedagogic		
Competențe interpersonale	Argumentul etic	Cultivarea valorilor religioș-morale	
	Argumentul sociologic	Cultivarea respectului și atașamentul ui față de comunitate;	

		Argumentul juridic	Cultivarea respectului față de normele care orientează viața și activitatea noastră
--	--	--------------------	---

Dacă actul comunicării se transferă în cadrul liturgic, apare transformarea lui în actul cuminecării. Prin analiză constatăm aceeași disociere a competenței de comunicare (cuminecare), argumentată de data aceasta chiar de participarea de Liturghia catehumenilor (competențele lingvistice și culturale) și Jertfa Euharistică (competențe de autocunoaștere și interpersonale). Liturghia catehumenilor prin structura ei – Antifoanele, Apostolul, citirile din Sfânta Evanghelie dă posibilitatea participării tuturor, atât a celor botezați cât și a celor care nu au avut parte de această Sfântă Taină, subliniind încă o dată deschiderea pe care o are Biserica față de toți oamenii, indiferent de credință. Citirile care se fac permit explicarea învățaturii de credință ajutând astfel la formarea competențelor lingvistice și interculturale, ca elemente subsecvente competenței de comunicare. În aceeași ordine de idei, partea a doua a Liturghiei, Jertfa Euharistică, restrictivă la nivelul participării (doar „cei credincioși”, adică cei botezați) impune o abordare a competenței interculturale la nivel atitudinal, prin intermediul competențelor interpersonale și de autocunoaștere, ca elemente indispensabile competenței de cuminecare. Nu poți participa la cultul divin fără o pregătire sufletească prealabilă, fără o împăcare cu tine și cu semenii tăi, nu poți ajunge la cuminecarea cu Dumnezeu fără iubirea semenului tău, fără co-împărtășirea cu el.

În concluzie, indiferent de registrul căruia ne adresăm, cognitiv sau atitudinal sau de spațiul pe care îl vizăm, laic sau liturgic, educația religioasă impune ca finalitate formarea competenței interculturale.

Bibliografie

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, (1988) Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii ortodoxe Române, București
2. MEN, (1999), - *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele I-a VIII-a. Aria curriculară: Om și societate*, București Editura Cicero
3. Cucuș, Constantin, (1999) – *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, Iași, Editura Polirom
4. Cucuș, Constantin, (2000) – *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Editura Polirom
5. Danciu Ana, (1999) – *Metodica predării religiei în școlile primare, gimnazii și licee*, București, Editura Anastasia.
6. Delors Jaques, (2000) – *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iasi, Editura Polirom
7. Maica Magdalena, (2000), - *Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de azi*, Sibiu, Editura Deisis.

DIALOGUL BILATERAL CREȘTINO-IUDAIC. ACCENTE ȘI PERSPECTIVE

Caius Cuțaru
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

**„Nu mai este iudeu, nici elin; nu mai este nici rob,
nici liber; nu mai este parte bărbătească și parte femeiască,
pentru că voi toți una sunteți în Hristos Iisus.”
(Galateni 3, 28)**

Abstract: The changing of the paradigm that has occurred in the last century allows us to speak about the inter religious dialogue between the great religions of the world and, especially, the monotheistic religions, that have many things in common. In what regards the Christian Jewish dialogue, some important steps were noticed: the tendency of Christianity to be more opened towards the Judaism by abandoning the injuries and the common accuses, preparing the interreligious dialogue and the taking place of this dialogue with the up mentioned results that enables the approach between these two religions.

Keywords: interreligious dialogue, Christianity, Judaism, restorationism.

Introducere

Un imperativ al vremii noastre, cerut de noile realități socio-politice, este cel al realizării unității întregii omeniri. Într-o lume a conflictelor, a discriminărilor și a urii rasiale, care a caracterizat până nu de mult relațiile interumane, și care mai răbufnește și acum, omul religios este chemat să aleagă între dezbinare și unitate, între conflict și pace. Unitatea omenirii trebuie căutată și în spațiul religios, nu numai în cel economic, politic, cultural, deoarece fără aportul dimensiunii religioase a ființei umane, una care nu trebuie deloc trecută cu vederea,³⁷(Samuel P. Huntington, 1998) nu se poate ajunge la

³⁷ Faptul că nu se poate face abstracție de dimensiunea religioasă a omului se poate ușor constata în conflictele existente în zilele noastre. Mă refer în special la cel din Iraq,

adevărată unitate. De aceea, religia prin reprezentanții ei încearcă să creeze o punte de legătură între oameni, încercând să umple abisul religios care-i desparte încă pe cei care au apartenențe religioase diferite. În fața lui Dumnezeu, Creatorul tuturor, nu există diferențieri de ordin material, social, cultural, deoarece, după cum se exprima Sfântul Apostol Pavel: „Voi toți una sunteți în Hristos Iisus” (Galateni 3, 28).

Ultimele trei decenii ale secolului XX au reprezentat încununarea efortului depus atât de lumea creștină, cât și de cea necreștină, în vederea realizării unui dialog sincer. Gândurile și perspectivele desprinse de pe urma dialogului interreligios ne oferă prilejul să putem spera și chiar să credem că unitatea omenirii în Dumnezeu este realizabilă. În virtutea realizării acestui deziderat al unității omenirii participă și țările ortodoxe la mișcarea ecumenică, după cum se exprimă întâistătătorii acestor țări: „În același spirit, al grijii pentru unitatea tuturor celor care cred în Hristos, am participat la Mișcarea Ecumenică din vremea noastră...” (Pr. Prof. Dr. Ion Bria, 1996, p. 300).

Atitudinea din ce în ce mai deschisă a Ortodoxiei față de religiile necreștine izvorăște din iubirea de oameni proprie creștinismului, dar ea are și o solidă fundamentare biblică, teologică, istorică și practică.

În ce privește raportul dintre creștinism și iudaism, în pofida faptului că pe plan doctrinar există încă multe deosebiri, pe latura socială, politică, culturală s-au înregistrat cele mai multe succese. În special, cei care sunt purtători ai monoteismului, trebuie să aibă ca obiectiv major în viață refacerea unității omenirii, realizată pe calea dialogului interreligios, oferind un răspuns afirmativ întrebării adresate lumii întregi de către înțeleptul evreu Hilel: „Să o facem, căci dacă nu acum, atunci când? Și dacă nu noi, cine o va face?” (Dr. Moses Rosen, 1992, p. 375). Niciodată, ca până acum, conferințele ecumenice n-au oferit astfel de posibilități de acțiuni eficiente și utile.

între suniți și șiiți, la cel din Kașmir, între musulmani și hinduși, la conflictul din fosta Yugoslavie între catolici și ortodocși, dar și între musulmani și creștini, etc.;

Ecumenismul – o nouă șansă pentru conștientizarea unității neamului omenesc

În redescoperirea unității, ecumenismul devine o ocazie providențială; el este, înainte de toate, lucrarea lui Dumnezeu, dar tot așa și o lucrare temeinică a oricărui individ; o minune a lui Dumnezeu, dar o minune în istorie, cum spunea Patriarhul ecumenic Athenagoras: voința lui Dumnezeu care va intra în timp, atunci când timpul se va oferi oamenilor (Vladimir Zielinski, 1998, p. 158). Vl. Zielinski afirma că progresul ecumenic constă în deplasarea centrului problemei ecumenice de la tema diferențelor la cea a unității: „Inima îl simte pe Dumnezeu, iar nu rațiunea. Iată ce este credința: Dumnezeu sensibil inimii și nu rațiunii” (*Ibid*, p. 142). În jurul acestei trăsături trebuie purtat dialogul de profunzime și trebuie realizată o eventuală apropiere.

Astăzi problema se pune în termenii „umanizării” lumii locuite de om și a „dezumanizării” omului însuși. Omul caută să-și pună tot mai pregnant amprenta asupra mediului său ambiant, nelăsând nimic din ceea ce-l înconjoară la voia întâmplării, dar uită cel mai adesea de sine, pierzându-se în lucruri puțin importante pentru destinul său veșnic, care nu presupune o înveșnicire terestră. Ceea ce numim criza sa de identitate păstrează în sine amenințarea cea mai profundă pentru transcendența omului și anume sufocarea sa în paradisul său prea omenesc și prea îngust. Criza de identitate a omului contemporan este, deci, criza transcendenței sale, e vorba despre criza credinței, într-un sens mărturisită și actualizată. Crizele ne fac să comunicăm cu taina care ne unește.

Există un imperativ la originea noului ecumenism, cel al responsabilității creștinilor față de lumea celui de-al treilea mileniu în care am intrat nu de mult (Pr. Lect. Dumitru Abrudan, 1979, p. 176, care se exprima în felul următor: „În măsura în care cineva se simte și este responsabil față de poporul în sânul căruia s-a născut și față de țara al cărei cetățean este, în aceeași măsură devine slujitor și apărător al idealurilor general-umane”). Istoria care-și accelerează cursul pe zi ce trece, noile tehnologii, puterea omului față de forțele ascunse ale naturii, manipularea cursului firesc al vieții, sclavia față de imperiul informației, etc., reprezintă tot atâtea provocări

la adresa omenirii, căreia îi este tot mai dificil să-și stăpânească creația.

Soluția ieșirii din criză este una evidentă din punct de vedere teologic, și anume reabsorbția lui Dumnezeu în creația din care a fost exilat la nivel conceptual și nu în mod real, deoarece Dumnezeu nu a lipsit niciodată din creația Sa, ci o însoțește spre destinul ei final: un cer nou și un pământ nou. Deci, părăsirea viziunii antropocentrice și revenirea la teocentrism îl poate izbăvi pe om de sine însuși, de toate spaimile, temerile și scăderile sale pe care și le proiectează în exterior. Numai Dumnezeu îl poate izbăvi pe om de el însuși.

Mai ales creștinismul nu a putut rămâne spectator în fața responsabilizării umane în ce privește creația văzută, care reprezintă sursa existenței umane și s-a implicat în inițierea unui dialog responsabil între toate religiile lumii.

În pofida neîmplinirilor, ecumenismul există atât ca mișcare pusă în practică, inițiată și organizată, cât și ca elan spontan. Înregistrăm astăzi un ecumenism al unei inimi neliniștite, dar și un ecumenism calm și îndelung chibzuit al argumentelor irefutabile; un ecumenism sălbatic și un ecumenism savant. Cel mai bun ecumenism ar fi trezirea forțelor latente, care dorm în fiecare religie. Este ecumenismul cufundării în taina „celuilalt” (Vi. Zielinski, *op. cit.*, p. 126). Măreața idee a ecumenismului ar fi aceea a păstrării specificului propriu fiecărei religii, precum o spune Profetul Miheia în capitolul 4, versetul 5: „Toate popoarele să pășească, fiecare cu numele Dumnezeului său”.

Deschiderea lumii creștine spre iudaism

Ecumenismul este expresia etapei irenice în care s-a intrat în secolul XX, etapă precedată însă de o îndelungată istorie a antisemitismului prezent în mediile creștine.³⁸ Există și exemple de Sfinți Părinți care au dat expresie unei atitudini ce poate fi calificată drept antisemită. Este cazul Sfântului Ioan

³⁸ Cu toate acestea, nu trebuie uitat nici celălalt aspect, și anume faptul că în general, cultura, învățătura și viața iudaică au înflorit tot în țările creștine de pe continentul european. Așadar, aspectele luminoase se amestecă cu cele întunecate în bimilenara istorie a conviețuirii celor două religii și civilizații;

Gură de Aur pentru Răsăritul creștin sau al Sfântului Agobard al Lyonului, pentru Apusul creștin. Chiar unele sinoade locale sau ecumenice, pentru Biserica Romei, s-au exprimat în aceeași notă (Există, în acest sens, o ilustrativă bibliografie în lucrarea lui Leonard Swindler, 2002, pp. 154-159;). Și în mediul protestant recent apărut se remarcă aceeași ură înverșunată împotriva evreilor. Astfel, Martin Luther, cu puțin timp înaintea morții sale a scris o critică violentă intitulată *Despre evrei și minciunile lor*, în care, printre altele, a consemnat că evreii sunt „oameni care urmăresc cu neînduplecare și distrug întreaga creștinătate, în mod intenționat... ei au otrăvit apele și fântânile, au furat copii și i-au nenorocit, pentru a-și calma impulsurile în secret vărsând sânge creștinesc” (Martin Luther, 1543 cf. L. Swindler, *op. cit.*, pp. 157-158).

În acest context, nu trebuie să ne mire faptul că creștinii, educați la școala urii față de cel diferit și care-și conservă în modul său specificul religios și național, au permis și chiar au încurajat ororile Holocaustului fascist. Însă, această realitate, deși recentă, este de acum de domeniul trecutului, iar realitatea prezentului este cu totul alta, ceea ce nu trebuie, însă, să ne predisună la o uitare precoce a dezastrului prin care a trecut Europa secolului trecut.

Cea mai spectaculoasă schimbare este neîndoielnic cea care a avut loc în a doua jumătate a secolului al XX-lea în imaginea despre iudaism a mediilor creștine. Fie că este vorba despre cercuri universitare, de medii religioase sau de marele public în general, iudaismul este privit astăzi cu un viu interes care se manifestă în special prin locul pe care-l ocupă temele biblice în domenii atât de variate cum sunt psihanaliza sau literatura. Iudaismul nu mai este considerat un fenomen exotic, recunoscându-i-se rolul fundamental pe care l-a jucat în istoria culturii occidentale, calificată drept iudeo-creștină (Josy Eisenberg, 1995, p. 154). Această, schimbare de mentalitate este, cu siguranță, unul dintre aspectele cele mai revoluționare și pozitive ale acestui bilanț. Ea se manifestă în special în transformarea relațiilor iudeo-creștine.

Biserica i-a disculpat oficial pe evrei de acuza de deicid; ea a proclamat recunoașterea legitimității credinței iudaice, a recomandat studierea surselor comune iudaice și creștine. Nu

în mod întâmplător, din cărțile de cult ortodoxe, de exemplu, au fost înlăturate numirile jignitoare de jidovi sau jidani, fiind înlocuite cu cele de evrei sau iudei. Tot în acest context mai trebuie să amintim și deschiderea către iudaism operată în sânul lumii catolice, în special după lucrările Conciliului II Vatican (Caius Cuțaru, 2005, pp. 72-92).

Desigur, această mișcare nu este întotdeauna lineară, ea mai întâlnește prejudecăți și obstacole. S-a stabilit un climat de relații, constând în dialog și stimă reciprocă, climat care contrastează net cu ceea ce Jules Isaac denumise cu atâta dreptate „două mii de ani de învățământ al disprețului” (Israël Shahak, 1997, p. 188). În felul acesta, secolul XX a văzut pe rând, cea mai teribilă catastrofă pe care a suferit-o vreodată iudaismul (Maurice-Ruben Hayoun, 1996, p. 247),³⁹ apoi renașterea și pe urmă recunoașterea lui (O istorie pe larg a poporului evreu poate fi întâlnită în Viviane Prager, 2001, pp. 871-1141). Este o ilustrare vie a virtuții speranței, virtute care este tot atât de teologală pentru evrei, ca și pentru creștini.

Dialogurile interreligioase actuale constituie nu numai o necesitate internă inerentă religiilor pentru apărarea valorilor religioase de antropocentrismul nivelator al civilizației contemporane, dar și o obligație comună față de omul contemporan. Atitudinea din ce în ce mai deschisă a creștinismului, în general, și a Bisericii Ortodoxe, în special, față de religiile necreștine izvorăște din iubirea de oameni proprie creștinismului, dar ea are o solidă fundamentare biblică, teologică, istorică și practică, fundamentare care îi obligă pe ortodocși să se deschidă către toți semenii de altă credință și să conlucreze pașnic cu ei (Pr. Dr. Nicolae Achimescu, 2006, pp. 49-75).

Derularea dialogului creștino-iudaic

Pentru buna derulare a unui dialog bilateral rodnic, partea creștină și cea iudaică s-au angajat inițial într-o fază

³⁹ Consecințele holocaustului s-au impregnat adânc în mentalitatea iudaică a secolului XX, încât teologia iudaică imediat ulterioară celui de-al Doilea Război Mondial și-a pus în mod acut întrebarea: Ce făcea Dumnezeu în timpul holocaustului?;

pregătitoare a acestuia, care a constat într-o primă întâlnire ce a avut loc pe 27 iunie 1965 la San Francisco la o conferință religioasă pe tema păcii. În fața unui public de 10000 de persoane, reprezentanți ai religiilor necreștine (musulmană, mozaică, budistă, hindusă) și ai creștinismului au ținut cuvântări despre fundamentarea religioasă a noțiunii de pace, iar un cor interconfesional a intonat imnuri religioase aparținând tuturor denomițiilor.

Un alt moment în acest demers de apropiere interreligioasă l-a reprezentat o declarație oficială a celui de-al treilea Congres al clerului și al laicului din Eparhia Greacă de Nord (Athena, iulie 1968), unde s-a afirmat: „Credem că mișcarea ecumenică, chiar dacă a luat naștere în sânul creștinismului, trebuie să fie o mișcare a tuturor religiilor care își dau mâna” (Serafim Rose, 1995, p. 23).

The Temple of Understanding Inc., o fundație americană inițiată în 1960 ca un soi de „Asociație a Religiilor Unite”⁴⁰, cu scopul de a clădi Templul simbolic în diferite colțuri ale lumii, a ținut până în prezent mai multe conferințe la vârf. Prima dintre acestea a avut loc la Calcutta în 1968, când călugărul trapist Thomas Merton a declarat: „Suntem deja în unitate. Ceea ce trebuie să ne redobândim însă este unitatea primordială”.⁴¹ Următoarea conferință a avut loc în aprilie 1970 la Geneva, unde s-au întâlnit optzeci de reprezentanți ai religiilor pentru a pune bazele „Proiectului de creare a Comunității Mondiale a Religiilor”. Pe 2 aprilie, la catedrala Sfântul Petru a avut loc o slujbă interconfesională fără precedent, descrisă ca fiind un eveniment epocal în istoria

⁴⁰ Față de această organizație s-au exprimat în mod critic unii teologi ortodocși, printre care și Serafim Rose, dar și alții, deoarece ar promova un sincretism religios ieftin, reprezentând unul din motoarele principale de propulsare a noii mișcări religioase mondiale New Age;

⁴¹ Thomas Merton (1915-1968) s-a convertit la catolicism, intrând în ordinul trapist la mănăstirea „Our Lady Of Gethsemene” din Kentucky. El pledează pentru un monahism orientat către lume, bucurându-se de o popularitate imensă;

religiilor. Cu acest prilej, fiecare participant s-a rugat în limba lui și potrivit propriei sale religii.⁴²

În iunie 1970, la Zürich, a avut loc o Conferință de evaluare, unde teologii au declarat necesitatea dialogului cu religiile necreștine. La întâlnirea de la Addis Abbeba din ianuarie 1971, Comitetul Central al Consiliului Ecumenic al Bisericilor a aprobat ca reprezentanții diferitelor religii să se întâlnească cât mai de posibil.⁴³

În februarie 1972, un alt eveniment ecumenic fără precedent a avut loc la New York. Pentru prima dată în istorie, potrivit Arhiepiscopului Iakonos al New York-ului, Biserica Ortodoxă a intrat într-un dialog oficial cu reprezentanții cultului mozaic. În cele două zile de discuții s-a ajuns la rezultate foarte precise, ce pot fi considerate simptomatice pentru rezultatele viitoarelor „dialoguri cu religiile necreștine”.

La întâlnirea de la Addis Abbeba din ianuarie 1979, Mitropolitul Georges Khodre al Patriarhiei Ecumenice a făcut apel la dialogul cu religiile necreștine, urgentându-i pe creștini să „investigheze viața de autentică spiritualitate a celor nebotezați” și să-și îmbogățească experiența cu „comorile ce se află în sânul comunității religioase universale”.

După această etapă pregătitoare, absolut necesară, a urmat etapa dialogului propriu-zis, în care au fost dezbătute diferitele aspecte dogmatice ale credinței fiecărei tradiții religioase în parte.

⁴² Acest fapt s-a mai repetat și în cadrul întâlnirii de la Assisi din 1986, când Papa Ioan Paul al II-lea a încuviințat ca reprezentanții diferitelor religii să-și officieze rânduielile cultice potrivit specificului propriu în citadela franciscanismului. Se știe că însuși întemeietorul ordinului franciscan, misticul medieval Francisc de Assisi, a încercat să intre într-un dialog interreligios cu musulmanii, dialog care să culmineze prin convertirea acestora la creștinism, încercare nereușită;

⁴³ În acord cu această directivă s-a programat pentru mijlocul anului 1972 un „dialog major creștino-musulman”, cu aproximativ 40 de participanți de ambele părți, la care au fost prezenți și delegați ortodocși;

Cu prilejul întâlnirilor ținute la Geneva în decembrie 1972 s-a insistat asupra datoriei pe care o au creștinii și evreii de a renunța la atitudinile exclusiviste din trecut și la orice formă de triumfalism, spre a păși pe calea dialogului.

Punctul de plecare propriu-zis îl constituie Conferința internațională de la Seelisberg (Elvația) din perioada iulie-august 1947, apreciată ca prima manifestare a dorinței comune de apropiere dintre cele două religii. A fost organizată de Societatea Prieteniei Iudeo-Creștine.

S-a organizat apoi la Bossey, în iulie 1976 o întâlnire între teologii creștini și cei mozaici cu titlul: „Biserica și poporul lui Israel”, pentru ca o întâlnire similară să aibă loc din nou la Bossey, între 12-20 august 1968, cu tema: „Situția omului în lumea de astăzi”. La Geneva, în 5 iunie 1968 discuțiile s-au purtat pe platforma elementelor comune de credință. Apoi, între 27-30 mai 1969, la Geneva a avut loc o consultație internațională la care s-au dezbătut temele: „Ierusalimul în tradiția iudaică și creștină” și „Educația și prejudecățile religioase”.

Evreii și creștinii s-au întâlnit din nou la Geneva în perioada 11-13 februarie 1970. Aceasta a fost prima lor consultație publică. Cu acest prilej s-a discutat despre „Influența credinței asupra păcii și a problemelor internaționale”, precum și despre „Dreptatea rasială”. Tot în anul 1970, între 27-30 octombrie, la Lugano, s-a ținut o consultație care a prilejuit un schimb de vederi asupra problemelor de interes comun.

În decembrie 1972 reuniunea de la Geneva a studiat următoarele teme: despre manifestările violente, rasismul în Africa de Sud, conflictele din Orientul Mijlociu, dreptatea socială și Biblia. A urmat consultația de la Cartigny, între 21-25 ianuarie 1974, iar apoi întrunirea de la Colombo din aprilie 1974.

Între 13-16 ianuarie 1975, la Londra a avut loc colocviul consacrat examinării relațiilor religioase dintre creștini și evrei. După o întâlnire la Geneva, în 1976, au urmat două consfătuiri internaționale în martie 1977 la Lucerna și în octombrie 1979 la București.

Au trecut apoi 12 ani până la organizarea celei de-a treia întâlniri de la Athena în anul 1993. Putem deduce cât de multe probleme delicate au trebuit înfruntate (Pr. D. Abrudan, *art. cit.*, p. 65). Pregătirea acestei întâlniri academice de către partea ortodoxă a reprezentat rodul unei bune colaborări cu reprezentanții „Comisiei Iudaice Internaționale pentru Întâlnirile Interreligioase” („International Jewish Committee on Interreligion Consultations”). Excelențele lor Dr. Gerhart Reiner și Jean Halpurin, activând în numele Congresului Mondial Iudaic, au studiat elementele comune ale tradiției celor două religii. Tema principală a întâlnirii a fost: „Continuitate și reînnoire”.

Dincolo de această înlănțuire de locuri și date, poate fi identificată strădania comună a celor două părți aflate în dialog, dar și tematica aflată în discuție, prin care s-a încercat ajungerea la un acord în privința acelor problematici care permit acest lucru.

Concluzii

Prin natura sa dialogul înseamnă deschidere. Cu toate că s-au înregistrat unele reușite în această încercare de apropiere dintre religii, Jean-Claude Basset este de părere că această realitate este mai corect să nu o denumim ca fiind dialog interreligios propriu-zis. A încerca să-i determinăm conturul sau să-i trasăm liniile de forță ale viitorului său ar fi, de asemenea, puțin nerealist (Jean-Claude Basset, 1996, p. 503). Dialogul interreligios poate fi comparat cu un altoi pe vechiul trunchi al vieții religioase a umanității; problema este de a ști dacă altoiul se prinde și astfel să se reînnoiască roadele pomului.

Ortodoxia și iudaismul, ca două dintre religiile monoteiste angajate în dialogul interreligios, presupun în mod fundamental un schimb de cuvinte, de idei, de concepte religioase și o ascultare reciprocă ce angajează, pe picior de egalitate, credincioși de diferite tradiții religioase.

După o îndelungată perioadă de tentative punctuale mai mult sau mai puțin fructuoase în încercarea de apropiere între religiile lumii, în anii '70 putem constata o veritabilă explozie a dialogului interreligios la nivel internațional, atât bilateral, cât și multilateral.

Mai puțin spectaculos, dar mai realist, un dialog de bază sau cel puțin pe plan local se dezvoltă peste tot în lume, acolo unde comunitățile religioase diferite coexistă, iar în țara noastră se poate constata încercarea de dialog realizată între Biserica Ortodoxă Română și cultul mozaic, atât înainte, cât și după 1989. Dezvoltarea contemporană a dialogului este direct legată de existența agenților internaționali ai întâlnirilor dintre religii.

Departate de a fi o dezvoltare care se înscrie în continuitatea tradițiilor religioase, dialogul creștino-iudaic este impus din exterior, sub presiunea mutațiilor din lumea contemporană, în mod particular în Occident. Printre elementele decisive ale șocului contemporan asupra vieții religioase pot fi menționate: pluralismul confesional, politic și filosofic ce caracterizează societățile actuale, secularizarea care tinde să progreseze pe întreaga planetă, relativismul gândirii filosofice, care renunță la orice afirmație univocă de adevăr, precum și alte fenomene care fac întâlnirea dintre religii tot mai de neoprit.

Viitorul dialogului bilateral creștino-iudaic se întrevide a fi, pe viitor, unul fructuos, și datorită reconsiderării de care se bucură Persoana divino-umană a Mântuitorului Iisus Hristos, recuperată, după două mii de ani de poporul evreu tot mai mult. A apărut, nu de mult timp, gruparea așa-numiților evrei mesianici care stau într-un dialog strâns cu frații lor creștini, luând în discuție personalitatea Mântuitorului și rolul Său în istoria mântuirii neamului omenesc. Toate acestea ne fac să credem că și în perioada ce va urma, legăturile dintre cele două religii monoteiste, care au atât de multe lucruri în comun, vor deveni tot mai puternice.

Bibliografie

1. Abrudan, Pr. Lect. Dumitru, *Creștinismul și mozaismul în perspectiva dialogului interreligios*, teză de doctorat în teologie, în *Mitropolia Ardealului*, XXIV (1979), nr. 1-3;
2. Achimescu, Pr. Dr. Nicolae, *Religii în dialog*, Editura Trinitas, Iași, 2006;

3. Basset, Jean-Claude, *Le dialogue interreligieux*, Les Éditions du Cerf, Paris, 1996;
4. Bria, Pr. Prof. Dr. Ion, *Teologia Dogmatică și Ecumenică*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 1996;
5. Cuțaru, Caius, *Deschiderea interreligioasă a Conciliului II Vatican și receptarea ei în perioada postconciliară*, în vol. *Prezența Bisericilor într-o Europă unită. O nouă dimensiune a dialogului ecumenic și interreligios*, Editura Universității “Aurel Vlaicu” Arad, Arad, 2005;
6. Eisenberg, Josy, *Iudaismul*, Trad. de C. Litman, Editura Humanitas, București, 1995;
7. Hayoun, Maurice-Ruben, *Iudaismul*, în *Religiile lumii*, coord. de Jean Delumeau, Trad. de Carol Litman, Editura Humanitas, București, 1996;
8. Huntington, Samuel P., *Ciocnirea civilizațiilor și refacerea ordinii mondiale*, Trad. de Radu Carp, Editura Antet, Oradea, 1998;
9. Luther, Martin, *Von den Jueden und Jren Luegen*, Wittenberg, 1543;
10. Rose, Serafim, *Ortodoxia și religia viitorului*, Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 1995;
11. Rosen, Dr. Moses, *Eseuri biblice*, Editura Hasefer, București, 1992;
12. Shahak, Israel, *Povara a trei milenii de istorie și religie iudaică*, Editura Fronde, Alba-Iulia, 1997;
13. Swindler, Leonard, *După absolut. Viitorul dialogic al reflecției religioase*, Trad. de Codruța Cuceu, Editura Limes, Cluj-Napoca, 2002;
14. Zielinski, Vladimir, *Dincolo de ecumenism*, Editura Anastasia, București, 1998;
15. *Dicționar enciclopedic de iudaism*, coord. de Viviane Prager, Trad. de C. Litman, Editura Hasefer, București, 2001;

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ PRIN STRATEGIA LIMITEI ABSURDE

Maria -Tereza Pirău
Universitatea de Nord - Baia Mare

Abstract: One of the defintory characteristics of the didactic strategy is it's logical structure. According to this cryteria, the didactic strategies were classified into: inductive, deductive, analogycal and transductive ones. This paper sets it's goal in presenting an innovative strategy, which I callled "The Absurd Limit Strategy" as it involves a structure of reasoning analogycal to the "demonstration by abridgement to absurd". This strategical demarche is applicable in values education. Considering that interculturality is a manifesting form of the contemporary ethos, through which one transmits a set of ethical values requested by our world, that tends toward globalisation - tolerance, solidarity, comprehension, peace, pluralism, so on - the Absurd Limit Strategy can be used in Intercultural Education.

Keywords: didactic strategy, values education, interculturality, globalisation, Absurd Limit Strategy.

1. Descrierea strategiei

Strategia limitei absurde pe care o propun pentru educația interculturală mi-a fost inspirată de ideile lui Socrate, Platon, I. Kant, E. Geissler, O.Reboul și, nu în ultimă instanță, de modelul logic al demonstrației prin absurd.

Așa de pildă, potrivit lui E. Geissler, în realizarea educației axiologice trebuie realizate, între alte condiții, *scoaterea în evidență a deciziilor și comportamentelor lipsite de consistență și stabilitate axiologică și* provocarea unei experiențe de *trăire a valorii*;

La rândul său, O. Reboul evocă *argumentul a contrario* de inspirație platonice care rămâne un mod eficient de-a defini și întemeia valorile. În acest tip de argumentare, se pleacă de la ceea ce, prin consens general, *nu poate fi considerat dezirabil*. Căci – scrie Reboul – “dacă întrebăm pe

cineva ce este dreptatea fi va fi, fără îndoială greu să răspundă. Dar, dacă va fi întrebat ce este in justiția, va ști, căci fiecare recunoște in justiția întotdeauna și oriunde” (Reboul, O., 1991, pg.11, s.n.). Pe scurt, acest mod de-a proceda are darul de-a lumina valorile prin contrast și de-a le face astfel inteligibile.

Să amintim și faptul că rolul daimonionului socratic – așa cum l-a conceput filosoful grec e negativ și nu pozitiv: în sensul în care zeul lăuntric - conștiința morală - nu spune purtătorului său ce *trebuie* să facă, ci numai ceea ce *nu trebuie* să facă.

Deși are elemente comune cu argumentul *a contrario* strategia limitei absurde este mai mult decât o metodă de argumentare.

Ea include un evantai de *metode, mijloace, forme de organizare și un anumit stil comunicațional bazat pe ascultare activă.*

Strategia limitei absurde debutează cu o amenajare a condițiilor învățării sub forma unei *probleme* care incită elevii la tatonări și formulări de ipoteze. Este de preferat ca modul de formulare al problemei să ia o formă narativă, în acest caz, obținerea experienței de *trăire* a valorii fiind mult mai probabilă.

În raport cu problema pusă de profesor, elevii sunt încurajați să formuleze ipoteze. Punctul culminant al strategiei este verificarea ipotezei false: profesorul propune generalizarea acesteia ca și cum ea ar fi corectă, ceea ce duce la o restructurare a situației problematice, astfel încât aceasta să permită descoperirea soluției de către elevi.

Ca urmare, strategia pe care am numit-o *a limitei absurde* presupune următorii 5 pași:

1. amenajarea situației de plecare și formularea problemei (tip încercare și eroare);
2. elaborarea și emiterea ipotezelor;
3. verificarea ipotezei false (printr-un tip de raționament analog cu reducția la absurd) și restructurarea situației problematice;
4. descoperirea unei certitudini
5. interpretarea rezultatului și concluzia.

Pe lângă problematizare și descoperire, strategia propusă include și alte *metode* cum sunt: conversația euristică, dezbateră, exercițiul empatetic, jocul de rol, analiza cazului, prezentarea narativă a conținutului (povestirea), ș.a.

În funcție de pregătirea psihopedagogică a dascălului pot fi inserate elemente de psihodramă, sociodramă, debate, etc.

Mijloacele de învățământ în educația valorilor sunt, mai ales, psihologice. Portrivit lui Geissler (1977) aceste mijloace sunt: încurajarea, blamul, somația, pedeapsa, jocul, competiția, munca. Mijloacele de învățământ, în sensul dat termenului în literatura noastră, nu sunt implicate în mod deosebit de strategia pe care o propun. Dacă există un domeniu al educației în care cu siguranță mașina nu-l poate înlocui pe om sau în care, spre a-l cita pe J.Piaget, mașina nu poate decât să “suplinească un indezirabil caracter mecanic al funcțiunii profesorului” (Piaget, J., 1972, pg.69) acesta este domeniul educației axiologice.

Forma principală de organizare a activității este munca pe echipe, dar ea e alternată cu studiul individual (al sarcinii ce precede dezbateră în grup) și cu activitatea frontală care survine o dată cu verificarea ipotezei false și restructurarea situației problematice.

Rolul profesorului este, în principal, acela de animator și catalizator al activității elevilor. Chiar dacă el este cel care propune sarcinile și regulile jocului profesorul are întotdeauna grijă să obțină acordul elevilor. Regulile trebuie să servească demersului euristic, adică găsirii soluției la problema propusă. De asemenea, e important ca profesorul să se folosească cât mai mult de elevii săi pentru a degaja concluziile.

Înainte de-a trece la ilustrări concrete mi se pare necesar să formulez o restricție. Dacă este posibil să creăm contexte generative de transfer emoțional și cognitiv (ceea ce vrea, de fapt să demonstreze strategia pe care o propun) în schimb, voința subiectului impune constrângeri. Rămâne întotdeauna la latitudinea celui educat să decidă, prin sine însuși, ceea ce va face în continuare.

Strategia implică exercițiul sentimentului responsabilității: se propune o valoare și sunt conștientizate

consecințele *distrugerii* ei, fie prin indiferența noastră, fie datorită lipsei virtuții care corespunde - în plan psihologic - acelei valori. Astfel, prin utilizarea strategiei limitei absurde în educația valorilor se formează la elevi deprinderea de-a anticipa consecințele propriilor alegeri.

De fiecare dată când am utilizat această strategie efectul a fost același: obținerea asentimentului, a adeziunii, manifestarea preferinței elevilor/studentilor pentru valoarea aflată - prin absurd - în pericolul de-a fi distrusă.

De aici și până la cultivarea virtuții corespunzătoare valorii rămâne un pas de făcut. Personal, cred că acest pas ține de domeniul libertății subiectului și că trebuie să-i acordăm această libertate.

2. Ilustrare concretă : “Greierele și furnica”

Ilustrarea pe care o propun am aplicat-o elevilor de gimnaziu și mi-a fost inspirată de O.Reboul. Vorbind despre ceea ce el numește “pedagogia secretului” (utilizată de marii maeștri ai antichității: Socrate, Platon, Iisus) filosoful francez al educației consideră că aceasta “nu este apanajul câtorva maeștri mai mult sau mai puțin esoterici” și că, dimpotrivă, ea s-ar putea aplica inclusiv învățământului contemporan. Așa de exemplu “se poate începe prin a citi elevilor “Greierele și furnica” întrebându-i cine are dreptate. Apoi, se poate continua prin a-i face să citească ei înșiși fabula dând dreptate când greierului când furnicii; a provoca apoi o dezbatere, fără a da niciodată răspunsul care, fără îndoială, nu există. Da, a motiva elevii prin enigmă făcându-i să caute până când înțeleg, în cele din urmă, că secretul se găsește în ei înșiși” (O Reboul, 1991, pg. 56).

Cum se va vedea, strategia pe care o propun e diferită: ea provoacă elevii să dea răspunsul și să conștientizeze consecințele absurde ale absolutizării acestuia. Pentru a arăta asemănarea și diferența dintre strategia propusă și “pedagogia secretului” la care face referire Reboul, voi valorifica același motiv al fabulei lui La Fontain.

Scop: formarea atitudinii corespunzătoare *toleranței* ca valoare.

Obiective afective:

- *receptarea valorii* (elevii vor recunoaște faptul că suntem diferiți - prin înclinații, opinii, mod de viață);
- *asentimentul* (elevii vor recunoaște avantajul faptului de-a fi diferiți, al diversității);
- *valorizarea toleranței* (elevii vor recunoaște toleranța ca valoare și vor respinge intoleranța).

Potrivit convingerii mele, în educația axiologică, e preferabil ca obiectivele să rămână, pentru elevi, *implicite*. Strategia limitei absurde își atinge efectul cu condiția ca elevii să fie luați prin surprindere și să li se permită să descopere ei înșiși consecințele profunde ale întregului demers al lecției.

Conținut: fabula “Greierele și furnica” de La Fontaine

Timp necesar: 50 minute

Materiale necesare: textului fabulei, câte un exemplar pentru fiecare elev

Demers strategic:

Se comunică elevilor faptul că vor participa la un joc didactic în care își vor asuma rolul unor personaje dintr-o fabulă.

Se distribuie textul. Se cere elevilor să facă întâi lectura fabulei în mod individual încercând să-i înțeleagă mesajul. Apoi, la cererea profesorului, fabula este lecturată cu voce tare, de câteva ori, pe roluri. La fiecare nouă lectură profesorul le sugerează elevilor ca, prin intonație și accent, să surprindă altă gamă de sentimente pe care le trăiesc personajele (furnica: indignare, revoltă, furie, dispreț; greierele: teamă, umilință, nedreptate, revoltă).

Acest exercițiu empatetic e important pentru a arăta elevilor varietatea stărilor și a punctelor de vedere pe care le presupune o situație morală, faptul că niciodată doi oameni care sunt, din punctul de vedere al unui al treilea, în aceeași situație, nu sunt de fapt în aceeași situație.

Se constituie apoi două grupe: grupa furnicilor și grupa greierilor. Se cere fiecărei grupe ca, plecând de la

pretextul fabulei, să conceapă câte o scrisoare adresată celeilalte grupe. Scrise în numele personajului reprezentat de către fiecare grupă, scrisorile trebuie să pledeze cauza acestuia și, mai ales, să facă inteligibil punctul său de vedere părții adverse.

Se va face lectura scrisorilor, apoi se cere elevilor să fie pregătiți să intre în dialog cu câte un reprezentant al grupei adverse interpretând spontan rolul personajelor. În sfârșit, se organizează o dezbateră pentru a afla cine are dreptate.

Descrierea punctului culminant: restructurarea
situației problematice, descoperirea limitei absurde

Deși cea mai mare parte a orei este dedicată tatonărilor este nevoie de acest antrenament prelungit pentru a determina grupurile să devină ușor partizane în susținerea atitudinii corespunzătoare rolului asumat și să se cristalizeze raportul de forțe, ca urmare a argumentelor exprimate. Numai pe această bază se poate ajunge la restructurarea situației problematice și declanșarea emoției.

În general, argumentele converg spre a da dreptate furnicii. Ea este purtătoarea câtorva virtuți fundamentale: hărnicie, responsabilitate, are spirit economic și e prevăzătoare. În plus, ea întruchipează foarte bine modelul moral totalitar care ne-a fost inoculat și care răzbate simptomatic în alegerile copiilor noștri. Argumentele greierilor sunt în general hedoniste: ei au creat voie bună, au ușurat munca, au asigurat divertismentul în orele de odihnă ale harnicelor furnici.

Când raportul de forțe este în favoarea furnicii profesorul restructurează problema sub forma unei sentințe: *“Da, cred că furnicile au dreptate: nu trebuie să încurajăm lenea”*. Încălziți de disputa precedentă elevii reacționează emotiv: grupul furnicilor jubilează, greierii sunt dezamăgiți. Când polarizarea sentimentelor la cele două grupe e maximă, profesorul se adresează furnicilor pe un ton calm (fără culpabilizare, fără ironie): *“Va trebui doar să acceptați că decum înainte veți trăi într-o lume fără muzică. Ea a dispărut, nu mai există nicăieri, nici la radio, nici la televizor; nu mai există discuri, casete și, evident greierii și păsările nu mai cântă; pentru că, greierii, în această poveste, simbolizează*

muzica. Pe ea am judecat-o. Despre ea trebuia să decidem dacă e de vreun folos sau nu. Voi ați decis. O binefăcătoare liniște se va așterne peste lumea noastră. Veți munci fără să împărțiți cu nimeni agoniseala voastră, în deplină liniște, fără muzică, de dimineața până seara și de seara până dimineața. Lumea voastră e de-acum, populată de ființe aiodoma vouă, care fac aceleași lucruri ca și voi, gândesc la fel, trăiesc la fel. Desigur, e o lume liniștită și bănuiesc că de aceea ați ales-o”.

La început surprinși, elevii sfârșesc prin a protesta împotriva unui astfel de final. Grupul furnicilor spune de regulă: “*Dar așa nu vrem!*”

Cu un prilej, când am organizat împreună cu studenții o astfel de oră de dirigenție la clasa a VI-a, mi s-a întâmplat ca unul dintre elevi, reprezentant al furnicilor, să spună: “Nu-i nimic, vom învăța noi să cântăm.” I-am răspuns că există, într-adevăr, această posibilitate numai că, în acest caz, problema se reia de la capăt: cu timpul, furnicile se vor diviza în furnici muncitoare și furnici cântătoare, adică furnici/furnici și furnici/greieri. Pe scurt, în acest caz, problema e doar amânată, nu rezolvată.

Elevii trebuie ajutați să descopere cât de mult datorăm faptului că suntem diferiți și cât de greșit este a-l judeca pe celălalt exclusiv potrivit măsurilor noastre. Ei trebuie provocați să refacă raționamentul, imaginându-și o lume exclusiv a greierilor și conduși să descopere că și una și alta dintre lumile acestea sunt absurde și că în realitate nici ei nici nimeni nu-și dorește să trăiască în ele.

Concluzii

Potrivit criteriului structurii logice strategiile didactice au fost împărțite în inductive, deductive, analogice și transductive. Lucrarea de față propune un demers strategic inedit, pe care l-am numit *strategia limitei absurde* întrucât presupune, o structură a raționamentului analoagă demonstrației prin reducere la absurd.

Am considerat acest demers strategic aplicabil cu deosebire în educația valorilor. Întrucât interculturalitatea este o formă de manifestare a ethosului contemporan prin care se

transmite un set de valori etice revendicate de lumea noastră ce tinde spre globalizare - *toleranța*, solidaritatea, înțelegerea, pacea, pluralismul, ș.a. – strategia limitei absurde poate fi utilizată în educația interculturală.

Strategia limitei absurde pe care o propun ca modalitate posibilă pentru formarea valorilor interculturalității - constă într-un fel de raționament înveșmântat în formă narativă care vizează două efecte: un efect cognitiv și unul afectiv. Ambele sunt necesare în educația valorilor.

Efectul cognitiv se datorează structurii raționamentului care amintește de demonstrația prin reducere la absurd.

Raționamentul prin reducere la absurd este utilizat în logică și matematică. El se bazează pe două dintre principiile logicii clasice: principiul noncontradicției și principiul terțului exclus. Esența acestui tip de raționament constă în a deconstrui unul dintre două enunțuri contradictorii, dovedind, pe această cale, faptul că celălalt enunț este acceptat în sistemul dat de propoziții.

Desigur, în educația axiologică este vorba despre judecăți de valoare și nu despre judecăți logice. Dar, dată fiind structura bipolară a valorii (valoare/ nonvaloare), se poate ajunge la iluminarea cognitivă a zonei binelui tocmai prin delimitarea prealabilă a răului. Acest lucru îl permite strategia propusă: stabilirea unei certitudini cu privire la ceea ce este indezirabil din punct de vedere etic.

Din punct de vedere afectiv strategia propusă declanșează două stări: surpriza și sentimentul absurdului. Crearea unui efect de surpriză este posibilă datorită modului de structurare al strategiei: în prima fază, problema este favorabilă tatonărilor, nu lasă să se întrevadă scopul urmărit de către profesor. Acum, problema sugerează două variante de răspuns, ambele legitime, iar subiecții au sentimentul că sunt angajați într-o competiție în care câștigă cel ce emite răspunsul cel mai bine argumentat. Acest exercițiu este valoros în sine: el dezvoltă nevoia de-a argumenta alegerile, sugerează relativitatea opțiunilor valorice, legitimitatea negocierii lor, dezvoltă o atitudine critică față de valori. Astfel, pentru fiecare dintre cele două opțiuni sunt aruncate în joc argumente și

contraargumente. Pe acest fundal, apare nevoia imperioasă a unui reper axiologic. Acest reper e descoperit datorită reamenajării situației problematice de către profesor. “Reperul” nu e o regulă care indică ceea ce *trebuie* făcut ci, el indică – asemenea daimonionului socratic - ceea ce *nu trebuie* făcut, ceea ce, odată săvârșit, frizează absurdul.

Sentimentul absurdului apare în momentul conștientizării unui efect pe care, în fond, nu-l dorește nimeni. Iar ceea ce e surprinzător pentru subiecți este că nu se gândiseră la el.

Surpriza este cu atât mai mare cu cât profesorul și-a jucat mai convingător rolul imparțial, luând în serios fiecare argument emis. În termenii dezbaterii inițiale soluția era negociabilă, deci fiecare putea avea, în felul său, dreptate. Tocmai în acest context profesorul aduce în discuție ceea ce, întrucât e absurd, devine inegociabil: e evident, de pildă, că nimeni nu dorește să trăiască într-o lume fără muzică.

Aplicând astfel de strategii, elevii învață să-și întemeieze anticipativ alegerile, derivând în prealabil consecințele lor. Învață că purtăm răspunderea consecințelor faptelor noastre. Învață că regulile, ca și valorile, trebuie mereu repuse în chestiune. Învață că există o limită absurdă a oricărei reguli și că atitudinea care obiectivează această limită este fanatismul.

Învață că uneori - spre a spune după Piaget - nimic nu e mai imoral decât să crezi prea mult în morală și că “un minimum de umanitate valorează mai mult decât toate regulile”.

Bibliografie

1. Geissler, E., (1977), *Mijloace de educație*, EDP, București
2. Lansheere G., (1997), *Taxonomia lui Krathwohl în “Definirea obiectivelor educației”*, EDP, București, , pg. 125-134
3. Piaget, J., (1972) *Psihologie și pedagogie*, EDP, București

4. Piaget, J., (1980) *Judecata morală la copil*, EDP, București,
5. Platon, (1997), *Eutyphron. Apărarea lui Socrate. Criton* Humanitas, 1997
6. Reboul, (1991), *La philosophie de l'éducation* PUF, Paris,

CULTURA CA OBIECTIV AL „PROGRAMULUI DE VECINĂTATE REPUBLICA MOLDOVA – ROMÂNIA”

drd Mariana Țîbulac
Facultatea de Istorie, USM

Abstract: I have tried in this study to present succinctly the importance of cultural factors. I have underlined the role of culture in contemporary society, showing through this the priority of cultural identity as opposed to national identity. The existence of a series of scientific work and periodicals, cultural foundations, legal acts that describe cultural collaboration with other states, etc., have made this article possible. A study is proposed to promote cultural dialogue, without taking account of geopolitical interests, economics, etc., in this way showing the contribution of culture to the process of Euro-integration. The actual role of artists, writers, painters, musicians, artistic people, is to rediscover their identity in Europe through what they do. The reason they are considered the “message bearers” of Euro-integration through culture, culture becoming one of the most important parts of a free collaboration between all the countries in Europe.

Keywords: cultural factors, contemporary society, identity, national identity, Euro-integration.

Actualmente programele de vecinătate au scopul de a contribui la soluționarea problemelor comune, de a crea condiții pentru o mai bună vecinătate, de a evita apariția unor noi linii de divizare pe continent, etc.¹ Aceste principii sunt de ordin general. Însă procesul de elaborare a “Programului de vecinătate Republica Moldova – România” ne permite să urmărim cum se traduc în fapt aceste deziderate. Extinderea Uniunii Europene a determinat o evoluție accelerată a tuturor activităților ce țin de cooperarea transfrontalieră. Programele de vecinătate (fie în sfera economică, fie științifico-culturală, etc.) reprezintă o inițiativă a Comisiei Europene, scopul căreia este de a crea instrumente viabile și eficiente în acest domeniu. Una din direcțiile prioritare ale “Programului de Vecinătate Republica Moldova – România”, este dezvoltarea culturii.

Deși această componentă a fost una dintre cele mai vechi responsabilități ale statului în multe sisteme politice europene, ea rămâne o apariție relativ recentă în ierarhia profesională (politică sau administrativă).² Poate părea surprinzător cât de mult este gata să investească un stat în promovarea gloriei sale prin intermediul culturii. Astăzi în fața întregii Europe se conturează un șir de obiective de ordin mult mai general. Unul din scopurile politicii culturale a oricărui stat, este de a consolida societatea în fața stresurilor cu care aceasta se confruntă.

Cultura, considerată ca obiectiv al acestor programe, a jucat întotdeauna un rol fundamental în susținerea dezvoltării politicilor privitoare la forța de muncă, ca și pentru creșterea economică și dezvoltarea durabilă, și mai are, de asemenea, un rol foarte important și în privința diminuării excluziunii și marginalizării sociale. România, alături de alte state, este de părerea că diversitatea culturală reprezintă un factor important pentru asigurarea pluralismului, democrației, coeziunii sociale, și a identității societăților și indivizilor, precum și a dialogului social. Această idee va fi inclusă ca bază în viitoarea Convenție pentru Diversitate Culturală Europeană. Viitoarea Convenție va constitui un instrument esențial pentru asigurarea dezvoltării diferitelor culturi, asigurând echilibrul între libera mișcare a bunurilor și serviciilor culturale, și protecția necesară pentru cultura minorităților.³

Opinia divizată asupra identității culturale și naționale este deosebit de importantă, mai ales în societățile multiculturale, pentru marea lor necesitate de a cultiva sentimentul comun al apartenenței între diversele ei comunități. Tânăra democrație multi-etnică și multi-lingvistică, apărută după 1991, în cadrul Republicii Moldova, precum și suveranitatea și independența ei, au pus capăt contraverselor din teritoriu asupra identității culturale și naționale. Deci orice cultură este creată prin prismă istorică, mai ales că istoria recentă a limbii moldovenești (idem limba română) în Republica Moldova este de o importanță esențială pentru înțelegerea incertitudinilor privind identitatea națională și culturală a republicii la începutul secolului - XXI. În acest sens, în ciuda tuturor dificultăților interne, Moldova încearcă astăzi

să se apropie tot mai mult de restul Europei, iar cultura a început deja să joace partida sa importantă pentru destrămarea izolării Moldovei ca țară ce caută să obțină integrarea în largă comunitatea europeană inițiind relații de colaborare atât cu România cât și cu alte state.⁴ În mod natural, Moldova începe să aibă relații strânse cu România (prin programul ei anual de cooperare care include restaurarea patrimoniului, sprijinul pentru artele scenice, inclusiv echipament pentru teatre, donații de cărți pentru bibliotecile publice, cât și instrumente muzicale) și există speranța că aceste relații se vor lărgi și mai mult pe viitor, fapt enunțat și prin acordul cultural reînnoit între Moldova și Ucraina, care nădăjduim că nu va zăbovi prea mult. Recent Moldova a devenit un participant foarte activ al proiectului MOSAIC al Consiliului Europei. În cadrul acestuia, factori culturali de decizie și administratori au luat parte la seminarele multilaterale privind finanțarea și sponsorizarea culturii, condițiile de lucru pentru artiști și diversitatea culturală. Aceste întâlniri le-a oferit posibilitatea să consolideze relații, să schimbe informații, să-și împărtășească experiența cu colegii lor din alte țări participante la acest proiect. Ca și Consiliul Europei, Fundația Culturală Europeană promovează activitățile culturale și educaționale, precum și cercetarea „naturii multinaționale a caracterului european”.⁵ De rând cu acestea, Teatrul Național de Operă și Balet a devenit un bun ambasador al Moldovei atât în România cât și în Europa occidentală, traseu ce poate fi urmat și de Filarmonica Națională, Sala cu Orgă, etc.

Poate fi considerat important faptul că, cât timp statele nou independente din Europa de Est și Centrală sunt în căutarea unor politici alternative, situații comparate și parteneri de schimb cultural, ele nu trebuie să se orienteze exclusiv după Europa de Vest, dar să continue să-și împărtășească experiența și ideile între ele. Lucru evidențiat și de misiunea Programului Politici Culturale, precum și Institutul pentru o Societate Deschisă, Artă și Cultură, etc. Organizate sub egida Fundației Soros - Moldova, acestea au menirea de a contribui la implementarea și dezvoltarea pe baze democratice a unei politici culturale eficiente și flexibile care va profita de avantajele economiei de piață pentru a sprijini, a promova și a

proteja valorile culturale. Scopul acestor programe este de a sprijini dezvoltarea strategiei culturale a Republicii Moldova sub aspecte de finanțare a culturii, descentralizare culturală, structurare eficientă a managementului cultural și dezvoltare a infrastructurii culturale propriu – zise, precum și alte chestiuni ce vizează consolidarea integrării. Metoda de lucru tipică pentru Fundație este consultația cu grupe de interes, analiza necesităților lor, apoi oferirea unei anumite asistențe în formă de proiect de finanțare.

Privind în viitor, cultura atât în Moldova, cât și în România, va concura inevitabil pentru atenția oamenilor și implicarea în cu totul alte activități și va miza în ultimă instanță pe abilitatea lor de a crea și susține propriile lor oportunități. Însă criza de informație în Republica Moldova s-a simțit în toate timpurile, iar nevoia de informare și de cultură este din ce în ce mai mare.

Rolul de comunicație culturală al mass-mediei, audio-vizualului, și presei, este decisiv și necesită a fi dezvoltat în coordonare cu instituțiile culturale, ONG-urile și artiștii.⁶

În capitala României regulat se desfășoară festivalul Târgului Internațional de Carte. Eveniment devenit, după 1989, un reper prețios pentru profesioniștii domeniului și pentru toți iubitorii de literatură. Editurile basarabene ca Polirom, Albatros, Arc, Știința, Litera, Cartier, Museum, Prut Internațional, atestă o etapă nouă în activitatea editurilor noastre. Și anume, preocuparea pentru consolidarea propriului prestigiu prin atragerea unor nume de prim-plan ale literaturii române contemporane. Este cea mai convingătoare dovadă că integrarea culturală românească nu mai seamănă cu recuperarea unor naufragați, ci că se face în ambele sensuri. Editurile basarabene au difuzat cu mult succes printre participanți, la orice târg de carte, diverse numere ce reprezintă în diverse interviuri, anchete și analize sociologice peisajul editorial din Republica Moldova, inclusiv rolul statului în "promovarea" literaturii autohtone. Acțiuni culturale de acest gen au loc și în sediul Ambasadei României la Chișinău, care a lansat o nouă inițiativă de susținere a oamenilor de creație, intelectualilor și tuturor meșteșugarilor din țara noastră. La sediul Ambasadei fiind amenajată o sală specială care va deveni pe parcurs o casă

a tuturor românilor de pretutindeni, aici urmînd să se desfășoare diverse manifestări culturale (lansări de carte, vernisaje de pictură) care vin să confirme existența spirituală românească în spațiul pruto – nistrean .⁷

"Declarăm cu toată responsabilitatea și în cunoștința de cauză că acest stat, insolubil și falimentar la toate capitolele, nu poate exista de unul singur și, cu atît mai mult, nu se poate integra de unul singur în structurile europene și euro-atlantice. Integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană ar fi posibilă doar în cazul cînd acest teritoriu va (re)deveni parte integrantă a Statului Unitar Român", se spune într-o declarație adoptată în ședința de constituire a Comitetului Român pentru Integrare .⁸

Problema colaborării internaționale a Republicii Moldova este de o deosebită actualitate, avînd o conotație științifică, teoretică, culturală și politică cu implicații proprii. Cu timpul au fost coordonate și aprobate mai multe programe de acțiuni comune cu România precum și cu alte state. S-au făcut schimb de studenți, fiind înmatriculați ca bursieri un număr amplu atît la studii liceale cît și universitare. Există deci o colaborare fructuasă în problemele legate de organizarea și modernizarea învățămîntului la toate formele, și anume, schimb de delegații a specialiștilor, de informații și experiență privind sistemele naționale de învățămînt, elaborarea și armonizarea programelor și manualelor de studii, atît școlare cît și cele universitare.⁹ Analiza procesului de colaborare dintre Republica Moldova și România denotă că pentru a consolida relațiile dintre cele două state frățești a fost nevoie ca ambele părți să depună mari eforturi diplomatice și politice întru estomparea divergențelor și promovarea unui dialog constant, care să stimuleze aceste relații reciproce. Actualmente este absolut necesară dezvoltarea relațiilor diplomatice, relații întemeiate pe valorile comunității de limbă, de neam și de istorie, pe respect și asistență reciprocă în domeniul politic, cît și în scopul integrării culturale și economice. În vizita sa la Chișinău, Mihai Răzvan Ungureanu a reiterat că „pentru a fi o țară europeană, nu este suficientă doar retorica. Republica Moldova trebuie să convingă Europa nu prin vorbe, ci prin fapte. Cred că Moldova poate face față exigențelor. Nu oamenii

politici au făcut Europa, ci intelectualii, oamenii de cultură, care au intrat mai apoi în cultură. Europa politică este Europa valorilor culturale, o Europă a progreselor obținute în realizarea obiectivelor integrării.”¹⁰

Cât privește contextul valorilor culturale naționale și în raport cu acestea, problematica actuală vizează starea limbii populației autohtone majoritare, care pare a fi una dintre cele mai acute. Limba cel mai important element al identității unui popor, starea limbii acestui neam fiind un prim indiciu asupra stării culturii.¹¹ Perioada de renaștere națională și culturală de după 1989, a și generat ideea promovării acestui proiect arătând că dialogul intercultural poate avea loc numai la nivel cultural, lipsit de interesele economice, politice, rasiale, naționale, etc. Astfel, conservarea limbilor naționale este vitală nu din cauza că ele exprimă conștiința națională – deseori în aceste limbi se vorbea cu mult înainte că noțiunea de patrie să fi devenit o noțiune de bază – ci pentru că limbile nu reprezintă altceva decât bogăția gândirii și a modului de exprimare europeană.¹²

Deci, valorificarea potențialului – sau mai degrabă, susținerea indivizilor în efortul lor de a se realiza ca personalități prin limbă, sau prin orice altceva – este unul din principalele scopuri ale acestui proiect în domeniul politicilor culturale românești. Artiștii sunt cei ce și-au propus să promoveze dialogul cultural, fără să se țină seama de interesele geopolitice, economice etc., contribuind astfel la procesul de eurointegrare prin intermediul artei¹³. O mare parte din aceste responsabilități revin și sistemului de educație. După cum am menționat mai sus, acesta are o influență mai lejeră, prin intermediul radio-televiziunii, bibliotecilor, arhivelor și noilor tehnologii. Bibliotecile, în timpul de față, sunt deosebit de vitale acolo unde oamenii nu dispun de bani pentru a-și cumpăra cărți, publicații periodice, casete sau CD-uri (discuri). Biblioteca publică poate deveni punctul central al vieții unui cetățean european dornic de cunoștințe, oferind acces la cunoștințele pe care nici o bibliotecă privată nu le va putea furniza. Atât în viața culturală a Republicii Moldova, cât și a României, arta profesionistă și cea produsă de amatori s-au dezvoltat întotdeauna în paralel. Pe teritoriul Moldovei

majoritatea institutelor științifice cât și cele culturale au fost fondate încă în perioada URSS și destinate rezolvării unor sarcini unionale. Ca obiectiv al programului cultural se pune problema modificării radicale a activității acestui gen de instituții, deoarece mulți savanți nu au învățat deocamdată să lucreze în condiții noi, astfel făcându-se simțită necesitatea perfecționării managementului cultural-științific, în scopul bunăstării prosperării lui.¹⁴

Programele democratice de cooperare trebuie să țină cont de tangențele existente între cultură și industria mică, care nu numai că contribuie în mod semnificativ la crearea locurilor de muncă și la apariția prosperității, ci de asemenea imprimă culturilor locale un caracter propriu și vitalitate.¹⁵ Astfel, este o greșeală de neiertat ca programele de susținere a culturii să fie axate în întregime pe instituțiile mari sau pe oameni de cultură cu renume. Ceea ce contează, din mai multe considerente, este faptul de a păstra diversitatea culturii, păstrând legătura existentă între oameni și moștenirea lor culturală și exploatănd la maximum capacitățile lor creative, indiferent de contextul lor economic în care activează.

În cadrul dialogului internațional, cultura devine parte din ce în ce mai importantă a acestuia datorită elementelor sale constitutive precum ar fi mutualitatea și calitatea ei de mesager mondial. Prin contribuția sa la cunoașterea și respectarea valorilor comune ale culturii și civilizației românești cu accent pe democrație, pluralism și interculturalitate, „programul de vecinătate” analizat, rămâne a avea un rol remarcabil în formarea competențelor de tip european necesare la moment noii generații.

Bibliografie

1. Trifan Maria, *UE plătește pentru relațiile bune dintre Moldova și România* în Profit, „Revistă economico-financiară”, Nr.6 (108), iunie, 2004, p.25
2. Mundy Simon, *Politica Culturală, Ghid Succint*, Consiliul pentru Cooperare Culturală. Ediție a Consiliului Europei, p. 21

3. *Punctul de vedere al MCC, referitor la Declarația Președenției Reuniunii Mondiale a Miniștrilor Culturii, pentru susținerea dialogului și diversității culturale, // www.mae.ro/index.php.doc*
4. Ministerul Culturii, *Politica Culturală în Republica Moldova*, Chișinău, 2002, p.86.
5. Ibidem, p.113
6. Ciobanu Vitalie, *Românii de peste Prut, Evenimente culturale bilaterale // www.cultura.ro/documents.aspx*
7. *Manifestări culturale la Ambasada României la Chișinău* în „Jurnal de Chișinău”, 2 iunie, 2006, p.16
8. *Proiectul european are nevoie de încăpăținare și la Chișinău, Interviu cu ministrul Afacerilor Externe al României, Mihai Răzvan Ungureanu* în „Jurnal de Chișinău”, 17 februarie, 2006, p.8
9. Solomon Constantin, 2001, *Colaborarea Republicii Moldova cu România (1990-2006)*, în „Destin Românesc”, Nr.4, Chișinău-București, , p.125
10. Munteanu Galina, Mihai Răzvan Ungureanu în vizită la USM, // *Dreptul*, 23 februarie, 2006, p.4
11. Ministerul Culturii, op. cit., p.4
12. Institutul de Politici Publice, Republica Moldova și Integrarea Europeană, *Elemente de Strategie*, Chișinău, 2003, p.119
13. *Eurointegrare prin artă* în „Flux”, 23 iunie, 2006, p.7
14. Sirotenco Irina, *Mai mult sprijin pentru știință, Interviu cu președintele Academiei de Științe a Moldovei, Gheorghe Duca* în Profit, „Revistă economico-financiară”, Nr.9, septembrie, 2005, p.33
15. Mundy Simon, op. cit., p. 40-41.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ. ASPECTE ALE PREDĂRII/ÎNVĂȚĂRII DISCIPLINELOR TEHNICE DIN PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ

Carmen Bal
Universitatea Tehnica din Cluj Napoca

Abstract: The intercultural education is addresses to all students and search to open the sensibility, the respects and the diversity, the tolerance and solidarity. He corresponded to a new ideology option and politics who far away by the absence of the clear choice in the systems of values make this options for prepared the futures citizens for a new harmonious life in the multicultural society.

Keywords: intercultural education, multicultural society, group cooperation, teaching methods.

1. Noțiuni introductive

Europa contemporană se caracterizează tot mai mult prin extinderea componentei sale interculturale, astfel încât aceasta din urmă, a devenit o componentă structurală și nu doar una conjuncturală. Întâlnirea reală sau virtuală a culturilor aduce în prim-plan probleme ale căror rezolvare impune reorientarea sau chiar restructurarea organizării instituționale dinspre viziunea multiculturală (a juxtapunerii culturilor) spre viziunea interculturală (a interferării creative a culturilor).

Educația interculturală a fost susținută de multiple organisme internaționale, constituind un suport acțional în multe state democratice din lume.

Educația interculturală nu este considerată o știință sau o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce își caută reperele teoretice și praxiologice de integrare a datelor psihologice, sociologice, antropologice, istorice, politice în spațiul educațional.

Conceptul de „interculturalitate” a fost dezvoltat în numeroase activități ale Consiliului Europei, în special, în

studiul „Formării cadrelor didactice din învățământul dedicat copiilor emigranți”.

Termenul de „intercultural” este vehiculat în spațiul educațional european pentru a caracteriza dobândirea de către elev/student a structurilor specifice limbii străine concomitent cu informațiile despre obiceiurile și istoria țării, în efortul de a le înțelege în termenii specifici noii culturi și civilizații, cu păstrarea dreptului de a avea propria sa identitate culturală.

Problematika interculturalității a fost cercetată încă prin anii 1970-1980. În perioada vizată obiectul discuțiilor era orientat spre valorificarea pedagogiei interculturale și formarea cadrelor didactice, însă fundamentarea științifică a pedagogiei interculturale s-a realizat abea în anii 1990.

Educația interculturală este considerată o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai buna alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori.

Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în societate, prin formarea unor comportamente precum:

- aptitudinea de a comunica (a asculta și vorbi);
- cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului;
- respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- luarea deciziilor în mod democratic;
- acceptarea responsabilității;
- soluționarea problemelor interpersonale;
- evitarea altercațiilor etc.

Multiculturalismul și *interculturalismul* sunt doi termeni care, deși deseori utilizați ca sinonimi, prezintă o serie de diferențe ce pot fi puncte de plecare distincte în elaborări conceptuale.

O definiție a *interculturalismului* este dată de C.Clanet care înțelege prin acest concept „ansamblul proceselor prin care indivizii și grupurile interacționează în timp și fac parte din culturi diferite...” (Clanet, C., 1990, p.70).

Dezvoltarea conceptului de interculturalitate în ultimele două decenii a scos în evidență următoarele trăsături specifice:

- majoritatea societăților au devenit multiculturale;
- fiecare cultură are specificul său;
- multiculturalismul este o realitate ce presupune o interrelaționare între culturi fără a șterge identitatea națională.

Consultând bibliografia de specialitate, putem constata că teoretizările și acțiunile privind interculturalitatea constituie consecința unor dificultăți relaționale apărute în situațiile de criză.

Multiculturalitatea face trimitere la un nivel mai general al problematicii educației multiculturale, prin care se înțelege familiarizarea studenților proveniți din culturi diverse cu realitățile cultural-istorice ale societății de adopție.

Multiculturalismul, reunit în cadrul clasei de predare/învățare a disciplinelor tehnice, are, în acest caz, ca efect estomparea diferențelor naționale, reliefarea diversității sociale și a pluralismului etnocultural co-existând în cadrul aceleiași comunități (sau națiuni).

C. Cucuș constată că „ultimii cincizeci de ani au lăsat urme adânci în țările europene: migrațiile internaționale (dinspre fostele colonii au condus la implantări de populații de origine străine), dezvoltarea informațiilor și canoanelor mediatică, procesul construirii unei unități economice în plan european conduce la regândirea politicilor educative și culturale” (Cucuș, C., 2001, p.28).

2. Educația interculturală. Aspecte ale predării/învățării disciplinelor tehnice din perspectivă interculturală

Educația interculturală se adresează tuturor elevilor, și caută să-i sensibilizeze la respectarea diversității, toleranței, solidarității. Ea corespunde unei opțiuni ideologice și politice care, departe de absența unei alegeri clare în sistemele de valori (absență care se reproșează uneori educației actuale), face această alegere pentru a pregăti viitorii cetățeni pentru o viață armonioasă în societatea multiculturală.

După cum susținea, C. Cucuș „...pentru a realiza cu succes educația interculturală, școala trebuie să fie mai întâi culturală și apoi interculturală. Trebuie mers spre intercultural prin cultural” (Cucuș, C., 2001, p.28)

În aceste condiții școala trebuie orientată spre corelarea funcționalității interne și externe și în regândirea rolului ei în societatea multiculturală.

În aceste condiții, A. Peretti identifică trei niveluri de restructurare a funcțiilor școlii:

1. nivelul de transmitere a cunoștințelor;
2. nivelul capacităților sau aptitudinilor dezvoltate;
3. nivelul metodelor educative (Cucuș, C., 2003,

pag.37)

Instituțiile de învățământ pot experimenta, pe de o parte, posibilitatea de a oferi un cadru propice nevoilor de dezvoltare al educaților, iar pe de altă parte, capacitatea de a satisface cerințele societății multiculturale. Ambele cazuri necesită o nevoie imperioasă de calitate în educație și, implicit, revizuirea și optimizarea pregătirii cadrelor didactice din perspectivă interculturală.

F. Mayar a menționat necesitatea integrării dimensiunii interculturale nu numai în determinarea „noilor conținuturi” și „noilor educații”, dar și în determinarea noilor aspecte ale relației profesor-elev/student în contextul intercultural (Mayar, F., 1993 p.67).

Multiculturalitatea prezentă astăzi în societate și în școală, în condițiile deschiderii, reciprocității, solidarității și interacțiunii popoarelor solicită din partea cercetătorilor o abordare teoretică și practică a educației dintr-o nouă perspectivă internațională.

Complexitatea fenomenului educației interculturale și al personalității capabile să realizeze această dimensiune este determinată de nivelul dezvoltării competențelor interculturale și comunicative.

Tendința asigurării unei armonii interetnice, obținerea libertății depline în sfera spirituală, promovarea valorilor naționale și respectarea drepturilor minorităților naționale solicită o formare specifică a cadrelor didactice din perspectivă interculturală

3. Repere conceptuale ale formării/dezvoltării competenței de comunicare interculturală

Conceptul de competență de comunicare interculturală provoacă incertitudini lexicale și conceptuale în științele educației. Deseori competența de comunicare interculturală este asociată cu competența interculturală sau socioafectivă.

Prin **competență de comunicare interculturală** înțelegem capacitatea de a negocia semnificațiile culturale, de a manifesta comportamente de comunicare eficiente, de a exprima atitudini pozitive și de a rezolva în contexte diverse problemele de comunicare interculturală..

Prin competență profesională înțelegem cumulara întregului ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini prin intermediul cărora profesorul îndeplinește la nivel înalt sarcinile profesionale.

Noțiunea de **competență pedagogică** tinde să fie folosită cu înțelesul de *standard* profesional *minim*, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în îndeplinirea unui anumit rol al profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți.

Competența pedagogică poate fi considerată așadar acel *nivel de performanță* la care diferiți *algoritmi metodici* de realizare a unor sarcini de predare sunt selectați, combinați și puși în aplicare, în funcție de *modificările contextului situațional* în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă cu elevii.-

Scopul predării/învățării disciplinelor tehnice din perspectivă interculturală este de a dezvolta un repertoriu comunicativ în care este antrenată și competența de comunicare interculturală. Această competență de comunicare interculturală se poate introduce în cadrul psihopedagogiei ce face parte și din specializarea cadrului didactic ce predă discipline tehnice.

La baza elaborării profesiogramei profesorului de specialitate tehnică au stat următoarele **repere teoretice**:

- perspectiva situației sociale: valori, credințe, mediul social, personalitatea profesorului (motive, cunoștințe, afecte), experiența, comportamentul, răspunsul comunității educative;
- perspectiva normativă și socio-atitudinală: statut și rol profesional;
- teoria psihologică a lui G.Guilford: trăsăturile de personalitate în planul cogniției și creativității, vectorial-activator, operațional-performanțial, interpersonal și relațional-valoric;
- perspectiva personalității profesorului (B.Ficher) în plan intrapersonal și interpersonal, indicatorii principali fiind empatia productivă, empatia emoțională, atribuirea stilului cognitiv intrapersonal, comunicativitatea verbală și nonverbală, creativitatea, gândirea științifică, orientarea prosocială altruistă (intrinsecă) și cea de tip ajutor (extrinsecă), inteligentă;
- modelul abordărilor de tip sociocultural avansează un model de structură a conduitei didactice empatice inserate în studiul disciplinelor tehnice.

Pe lângă aceste completări este necesară și utilizarea spațiilor interculturale oferite de oricare materie, deoarece educația interculturală se poate articula pe toate disciplinele de învățământ, pentru că toate, nu doar cele „privilegiate” pot să invite la toleranță, respectarea drepturilor omului. Astfel de recomandări pot fi susținute printr-un demers de particularizare la nivelul unor discipline școlare prin promovarea *diversității culturale de tip infuzional*.

Studiul desenului tehnic trebuie să solicite satisfacerea curiozității, precum și dorința de comunicare cu tinerii din spații culturale diverse, devenind astfel un mijloc eficace de

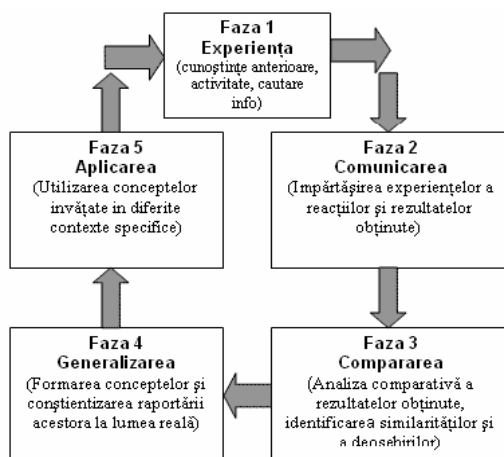


Fig.1. Fazele învățării prin experiență

promovare și dezvoltare a înțelegerii internaționale. Acesta presupune dezvoltarea creativității și inovației fiecărui individ prin proiectarea diverselor utilaje, circuite, instalații, etc.

Această disciplină reprezintă puntea de comunicare scrisă între elevii/studenții de diferite etnii. Prin dezvoltarea deprinderilor și aptitudinilor lor de reprezentare și citire a desenelor tehnice se realizează climatul favorabil interacțiunii etnice și formarea atitudinilor interculturale ce poate fi o

premisă în consolidarea *individualității etnice* a unui popor și a fiecărei personalități, contribuind la dezvoltarea culturală a societății și acceptării alterității. Reprezentarea etnică a diferitor grupuri etnice (unguri, germani, evrei, romi) este condiționată de factorii tradiționali-istorici, de mediul rezidență (urban/rural), precum și de unele caracteristici personale, autostresuri pozitive și negative.

Practica productivă a oferit posibilitatea învățării prin experiență, traseul învățării experimentale cuprinzând patru faze (figura 1). Respectarea fazelor învățării prin experiență au condus la asigurarea unui feed-back eficient între profesor și elev/student, fapt ce a contribuit la crearea unui climat de încredere, încurajare, susținere, evaluare, co-evaluare a formării competenței de comunicare interculturală.

Practica productivă a demonstrat evident avantajele învățării prin cooperare și învățării prin experiență. Activitățile didactice și educative realizate de către studenți în ateliere școală sau întreprinderi s-au axat pe dimensiunea relațională interetnică și pe activități interactive de educație interculturală la elevi/studenți.

O astfel de abordare complexă a condus la formarea atitudinilor și deprinderilor interculturale la studenți și elevi. Realizarea practicii a demonstrat că elevii/studenții au format capacități de dezvoltare a atitudinilor interculturale și capacități de identificare și aplicare a metodelor interactive, training-uri, lucrul în grup, situații problemă, jocul de rol, brainstormingul.

4. Concluzii

În condițiile proiectării/organizării predării/învățării/evaluării disciplinelor tehnice din perspectivă interculturală constatăm o intensificare a transferului metodelor culturale de comunicare din societate în instituțiile de învățământ, demonstrând influența directă asupra formării capacităților și atitudinilor interculturale la studenți. Rezultatele experimentului formativ a demonstrat în mod evident avantajele învățării prin cooperare și experiență și valoarea modelului tehnologic de formare a competenței de comunicare interculturală în procesul predării/învățării disciplinelor de specialitate.

De asemenea recomand ca în cadrul orelor de Didactica disciplinelor tehnice, introducerea în programa șolara studierea comunicării interculturale după cum susține, C. Cucuș „...pentru a realiza cu succes educația interculturală, școala trebuie să fie mai întâi cultură și apoi interculturală.” (Cucuș, C., 2001 p.21).

Bibliografie

1. CLANET, C., (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines.* – Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, – 170 p.
2. CUCUȘ, C., (2001), *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii, educației contemporane,* în C. Cucuș, T. Cozma, „O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea” / Coord.: T. Cozma. – Iași: Polirom, – P. 24-50.
3. CUCUȘ, C., (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.* – Iași: Polirom, – 287 p.
4. CUCUȘ, C., (2003), *Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale* în “Revista Didactica Pro”. – Nr.4-5 (Octombrie). – P.28-29.
5. MAYAR, F., *Appel a la tolérance.* – Paris, UNESCO, 1993. – 65 p.

PERSPECTIVE INTERCULTURALE ALE EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Gabriela Ciot
Universitatea Tehnică Cluj Napoca

Abstract : Perfectibilitatea mediului educativ este o condiție a priori a procesului educativ. Crearea de oportunități pentru fiecare elev din clasă este un scop pe care trebuie să-l urmărească în permanență toți cei angrenați în procesul educațional: învățători, profesori, psihopedagogi, psihologi, părinți, etc. Nu putem afirma că pedagogia a găsit prin incluziune cea mai bună soluție pentru copiii cu cerințe educative speciale. Ea doar a încercat să ofere o variantă de rezolvare a unei categorii de probleme ce pot apare în clasă. Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerare specificități spirituale sau de alt gen. Ea are un rol pozitiv și crucial în întronarea justeții și egalității. Tocmai de aceea cele două perspective educaționale (interculturală și incluzivă) sunt interdependente.

Keywords : educational enviroment, intercultural education, pedagogical aproaching, incluzive education.

Introducere

Studiile interculturale reprezintă un domeniu important al cercetărilor contemporane. Contextele europene geopolitice, economice și culturale propun pentru viitor o intensificare a schimbărilor și transformărilor pe toate planurile. Europa contemporană nu mai poate fi înțeleasă statistic, ci din perspectiva schimbărilor politice, sociale, culturale, economice și tehnologice, care par a fi singura constantă a lumii în care trăim (Cozma, 2001).

Pentru Romania, acest domeniu de cercetare este nou și reprezintă o provocare.

Educația incluzivă este una din cele mai noi tendințe ale educației pentru persoanele cu dizabilități. Ea celebrează diversitatea și diferențele cu respect și grațitudine, fiind astfel antidotul discriminărilor. Valorile incluziunii sunt foarte clare: cooperare nu competiție,

participare nu pasivitate, relaționare nu izolare, interdependență nu independență, prietenie nu singurătate. Asante (1997) afirmă: „Incluziunea ne privește pe toți”. El a elaborat câteva idei referitoare la incluziunea persoanelor cu dizabilități:

- incluziunea se referă la toate persoanele;
- incluziunea transformă lumea în clasa noastră;
- incluziunea valorizează diversitatea și clădește comunități;
- incluziunea se referă la abilitățile noastre;
- incluziunea nu se referă doar la dizabilitate.

Iată că ultima idee enunțată anterior reprezintă una din punțile de legătură între educația incluzivă și educația interculturală. Mai mult, persoanele cu dizabilități doresc să fie privite ca o minoritate, având anumite valori, tradiții și un anumit limbaj (limbajul dactil, limba semnelor, comunicarea totală).

Dimensiunea psihologică și pedagogică a interdependenței dintre educația interculturală și cea incluzivă este evidentă prin prezența ambelor forme în contexte instrucționale, precedând astfel construirea unei comunități juste.

Educația incluzivă

Incluziunea este o forță culturală pentru reînnoirea școlii (O'Brien, 1995): „Elevi, profesori, părinți, implicați activ în renegocierea granițelor școlii, relațiilor și structurilor reprezintă o puternică forță culturală pentru reînnoirea școlii”. Efectele pozitive ale incluziunii școlare vor apărea doar atunci când cei implicați vor adapta granițele, relațiile și structurile existente astfel încât să facă următorul pas posibil.

Construirea comunității este o idee salvatoare pentru școală pentru că ea poate furniza un mod de înțelegere a acestor probleme umane fundamentale. Ghidarea dezvoltării unei școli nu înseamnă invocarea comunității drept cuvânt magic. Ea înseamnă a lupta înțelept și cu curaj pentru relații pline de respect, egalitatea oportunităților pentru toți, inițiativa individuală, suport mutual în fața problemelor vieții, modalități

de a împărtăși și celebra calitățile unice ale fiecăruia, modalități de rezolvare a conflictelor și modalități puternice de a confrunta amenințările cu integritate.

Promisiunea pentru o integrare completă stă în capacitatea fiecărei școli de a oferi șanse egale tuturor elevilor săi, indiferent că au sau nu dizabilități (O'Brien, O'Brien, 1995).

Copiii cu dizabilități nu sunt singurii profesori ai acestor lecții ale comunității, nici singurii beneficiari ai școlii ce dorește să învețe de la ei. Copiii super dotați pot spune multe despre costurile separării și grupării pe baza unui singur criteriu (Sapon-Shevin, 1994); la fel mulți alți elevi plasați la „marginea” vieții școlare ca urmare a sărăciei, sexismului, rasismului, diferențelor în stilurile de învățare – consecințe exacerbate deseori tocmai de programele care intenționau să le diminueze (Wang, Reynolds, Walberg, 1994).

Ei își pot aduce contribuția particulară la construirea comunității tocmai pentru că simpla lor prezență în clasă a fost pentru multe persoane de neconceput. Dacă școala poate să fie locul în care elevii pot învăța cu succes împreună, în ciuda diferențelor extreme și evidente în abilități, atunci școala este un loc cu totul diferit față de ceea ce credeau mulți, poate un loc cu mult mai multe resurse și posibilități decât multe abordări reformatoare ale sistemului educațional.

Printre beneficiile pe care colegii elevilor cu dizabilități (de la grădiniță și până la școală) le-au amintit enumerăm: descoperirea de puncte comune cu persoanele care acționează și arată altfel decât noi; mândria de a ajuta pe altul care pare să nu aibă abilitățile dezvoltate la același nivel; a acționa responsabil cu valori umane precum: promovarea egalității, depășirea segregării și militarea pentru drepturi egale pentru persoanele tratate diferit; dezvoltarea unor abilități de rezolvare a problemelor în comunicare, relaționare și asistență personală; a învăța direct lucruri diferite, inclusiv frica față de cineva diferit; relaționarea la nivelul clasei de elevi; a face față problemelor pe care le aduce influența familiei în clasă (O'Brien, O'Brien, 1995).

Profesorii care resimt lipsa colegialității și a suportului mutual și care regretă că au fost tratați ca o parte a unei

mașinării ce nu funcționează pot fi elocvenți în exprimarea importanței sensului comunității în munca pe care o desfășoară (Sarason, 1990). Majoritatea dintre cei implicați în proiecte de incluziune reclamă o mai strânsă colaborare cu profesorii psihopedagogi. Pe măsură ce lucrează împreună vor ajunge să reconsidere istoria ce i-a separat, renegociind barierele fizice și temporale ale clasei, realocând responsabilitățile și găsind noi modalități de a împărtăși beneficiile prin munca în echipă.

Educația conduce adulții și copiii afară din rutinele confortabile înspre provocările creionării lecțiilor codificate în texte și instrumente umane pentru a face față realității. Educația se poate realiza doar în compania altuia iar abilitățile fiecărui membru își pun amprenta asupra dezvoltării celuilalt. Școala va oferi mai multe resurse pentru educație atunci când adulții și elevii vor colabora pentru a construi comunitatea.

Persoanele cu dizabilități reprezintă un grup neglijat ani la rândul. Recensământul Populație și Locuințelor din 2002 indică un număr redus de persoane cu handicap din populația generală a României (aproximativ 2 milioane). Din păcate, încă prezența dizabilității stigmatizează și tocmai de aceea această categorie de persoane reprezintă un procent „invizibil”.

La nivel internațional funcționează o regulă statistică, cu referire la dizabilitate și handicap, *regula celei de-a treia părți*. Această regulă este utilizată de Organizația Mondială a Sănătății din 1994. Potrivit acestei reguli, la o populație medie, a treia parte din întreaga populație are o infirmitate sau o deficiență, iar din această a treia parte, o treime (aproximativ 11% din întreaga populație) sunt catalogați ca având o dizabilitate, iar din acest grup final, o treime (aproximativ 4% din întreaga populație) prezintă handicapuri severe.

La o primă vedere, această regulă pare să fie exagerată și neadevărată. În societatea românească, chiar și specialiștii contestă această regulă. Dar, un observator obiectiv va putea constata că în orice grup (de exemplu între colegii de serviciu sau familiile lor) există persoane cu o deficiență permanentă sau temporară. Numărul acestor persoane este puțin mai mic decât a treia parte dintr-un grup. Trebuie să luăm în considerare și faptul că prezența unei deficiențe nu generează neapărat și o

dizabilitate, iar simpla compensare a deficienței îndepărtează complet dizabilitatea (de exemplu: cazul deficiențelor vizuale, compensate cu ochelari de vedere).

De multe ori prezența dizabilității nu este evidentă, observatorul asociază târziu sau niciodată o anumită dizabilitate unei persoane pe care nu o cunoaște suficient. Mai mult, diferența dintre ceea ce sugerează regula celei de-a treia părți și ceea ce vedem zilnic în jurul nostru este mare. Rareori vedem persoane cu deficiențe de vedere sau persoane care utilizează scaun cu rotile la școală, la serviciu, pe stradă, etc.

Totuși, regula celei de-a treia părți este validă. Invizibilitatea unui număr important de persoane cu dizabilități se datorează educației, culturii, relațiilor sociale și transferului informațional. Acești factori sunt externi subiectului, dar aparțin structurii personale și educației familiei din care fac parte. Multe din aceste persoane sunt izolate de familie sau se izolează ele însele.

Lipsa serviciilor din partea comunității care ar putea să ofere pregătirea psiho-pedagogică, dezvoltarea de noi abilități, orientarea profesională și obstacolele fizice din partea mediului, atitudinea persoanelor din jurul lor, lipsa de informație – toate acestea duc direct la izolare și lipsa comunicării (Wood, Bradley, 1994, quoted by Vasilescu, Group of Study the Problematic of Handicap, 2003).

Impactul educației interculturale asupra educației incluzive

Întâlnirea dintre culturi diferite continuă să fie factorul major de determinare a schimbării în cadrul societății. În același timp, am început să realizăm că în cadrul culturilor dominante sunt persoane care nu se conformează normelor generale, identificați ca aparținând sub-culturilor. Odată cu recunoașterea acestei apartenențe, apare și recunoașterea faptului că aceste persoane au drepturi și că ele cer respect.

Încă din anii '60 guvernele multor țări au inițiat programe educaționale speciale, având drept grup țintă copiii minorităților și copiii imigranților recent sosiți. Acest lucru este valabil și se reîntâlnește și în ceea ce privește copiii cu

dizabilități, pentru care s-au inițiat și dezvoltat apoi un curent de educație paralel: învățământul special, diferențiat în funcție de gradul și tipul dizabilității.

Programele de educație interculturală ținesc:

- includerea copilului aparținând unei minorități culturale în societate; ceea ce poate fi sumarizat prin zicala: „Când ești în Roma, te porți ca romanii” sau „Când ești în Roma, gândește, simte, crede și fă ca romanii” (politică de asimilare). În extensie, acest fapt poate fi transpus și în cadrul educației pentru persoanele cu dizabilități, la început prin intermediul normalizării/integrării, ulterior prin incluziune;
- asistarea copilului aparținând unei minorități culturale, astfel încât acesta să se integreze în societate cu menținerea identității; ceea ce s-ar putea traduce prin: „Când ești în societatea romană, te porți ca romanii; dar poți să gătești ceea ce dorești acasă, dacă îți închizi ferestrele” (politică de integrare). Acest fapt este evident în ceea ce privește educația pentru persoanele cu dizabilități prin prezența programelor analitice, încărcate de elemente cognitive și care nu țin cont de nevoile imediate ale copilului cu dizabilități (lucru valabil pentru învățământul special sau integrat).

Pornind de la obiectivele enunțate anterior, s-au dezvoltat și alte forme educaționale. Din păcate, acestora li se asociau grave probleme, din cauză că se bazau pe superioritatea culturii cărora aparținea majoritatea, cultură care nu trebuia contaminată de alte elemente. Era vorba foarte mult de un drum într-o singură direcție: schimbarea era așteptată doar de la „ei”. La aceasta se adaugă faptul că mulți dintre imigranți nu s-au întors în țara de origine, astfel că aceste idealuri nu corespundeau realității. În plus, acele scopuri aveau puțin în comun cu educația interculturală.

Se poate realiza o paralelă cu evoluția educației pentru persoanele cu dizabilități: sistemul de învățământ special izola copiii asimilați, pregătindu-i pentru o societate care nu le valoriza **abilitățile** (potențialul), ci **diz-abilitățile** (incapacitățile). Ei erau cei care trebuie să se pregătească de integrarea în societate, în cultura „superioară a celorlalți”.

Gradual, percepția societăților multiculturale a evoluat. Nu există spațiu în care culturile prezente să nu se influențeze reciproc. Educația interculturală propune procese care să faciliteze descoperirea relațiilor și depășirea barierelor. Ea este strâns legată de alte noi educații: educația pentru drepturile omului, educația anti-rasială, educația cu vocație internațională, etc. Este un lucru firesc să găsim elemente caracteristice educației interculturale valabile și pentru alte noi educații (educația incluzivă). Numele de intercultural a fost ales din cauza sensului prefixului „inter”: interacțiune, schimb, îndepărtarea barierelor, reciprocitate, solidaritate obiectivă.

Pentru ca o societate să devină interculturală, fiecare grup social trebuie să fie capabil să trăiască în condițiile egalității din punctul de vedere al culturii, stilului de viață sau originii. Aceasta înseamnă nu doar considerarea modului în care interacționăm cu alte culturi, care ni se par ciudate față de a noastră, dar și cum interacționăm cu alte minorități: cele sexuale sau persoanele cu dizabilități.

Deci, educația interculturală este un proces de educație socială.

Psihologia interculturală este preocupată de studiul similarităților și diferențelor în funcționarea psihologică a unui individ în cadrul unui grup cultural sau etnic, de relațiile care se stabilesc între variabilele psihologice și socio-culturale, ecologice și biologice, de schimbările acestor variabile și efectele acestor schimbări asupra comportamentului uman (Brislin, 1993, Adler, Gielen, 2001). Ea propune testarea gradului de generalitate al cunoașterii și teoriilor, măsura în care acestea au valoare explicativă pentru manifestările culturale de pretutindeni. Acest obiectiv înseamnă transpunerea întrebărilor investigației dintr-o cultură în alte medii culturale, pentru a le testa aplicabilitatea. Al doilea obiectiv este explorarea culturilor pentru descoperirea diferențelor

psihologice prin raportare la experiența culturală proprie. Cel de-al treilea obiectiv încearcă să ansambleze și să integreze într-o largă bază de date psihologice ceea ce a fost obținut prin urmărirea obiectivelor precedente, realizând astfel o psihologie generală valabilă într-un context cultural destul de larg (Berry et al, 2002, Suzuki et al, 1996, Sandoval et al, 1999). Elementele acestea pot fi utilizate pentru o mai eficientă individualizare a curriculumului pentru proiectele de incluziune pentru copiii cu dizabilități.

Promovarea unei pedagogii interculturale (Camilleri, 1982 apud Perregaux, 1999) înseamnă centrarea pe diversitatea culturilor pentru a se realiza un anumit tip de formare a omului de-a lungul existenței sale. Abordarea interculturală în educație pleacă de la ideea că o mai bună înțelegere între oameni este posibilă. Ea participă în școală la crearea colectivă a unui spațiu cultural care acceptă, înserează, reelaborează semnificațiile culturale ale diferitelor comunități în contact. Acesta este unul din dezideratele educației incluzive.

Comunicarea interculturală, conștiința interculturală și interculturalitatea sunt câteva cuvinte omniprezente în media, în sfera educațională și în mediile științifice. Deseori înțelegă și teoretizată în moduri diferite, comunicarea interculturală s-a transformat într-o „industrie de prevenție a șocului cultural” (Hannerz 1992), care încearcă să asigure funcționarea în contexte interculturale. Comunicarea reprezintă una din cheile care asigură eficiența educației incluzive, ceea care stabilește relațiile dintre persoanele cu dizabilități și ceilalți membri ai societății și care înlătură barierele arhitectonicii sociale.

Concluzii

Educația incluzivă poate fi considerată drept una din ramurile educației interculturale, tocmai pentru că se bazează pe pedagogia diferențiată, care valorizează diversitatea și evită stereotipurile.

Într-o societate multi-culturală care devine tot mai complexă, copiii au nevoie de o educație care să le ofere posibilitatea de a înțelege și participa activ. Elevii și profesorii trebuie să înglobeze învățarea și predarea într-un dimensiune interculturală, bazată pe promovarea drepturilor umane.

Între educația incluzivă și cea interculturală există o evidentă interdependență: clasa de elevi numai poate fi privită decât ca un ansamblu psihosocial, în care instrucția se particularizează în funcție de capacitățile și interesele individuale.

Pedagogia contemporană numai poate fi abordată decât din perspectiva interculturalului și a interacțiunilor permanente cu alteritatea. Predarea și învățarea devin astfel componente ale unui proces interactiv, în care profesorii sunt invitați să învețe și să încerce să înțeleagă multiculturalitatea și diversitatea prezente astăzi în școală și societate.

Bibliografie:

1. Adler, L.L., Gielen, U.P (2001) *Cross-cultural topics in psychology*, Greenwood Publishing Group;
2. Asante, S. (1997), *When Spider Webs Unite. Challenging articles and essay on community, diversity and inclusion*, Inclusion Press International, www.inclusion.com;
3. Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002) *Cross-cultural psychology: Research and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-14, 19-73, 172-216, 286-340, 345-381, 456-470;
4. Brislin, R. (1993) *Understanding culture's influence on behavior*, FL: Harcourt Brace, Orlando;
5. Cozma, T. (2001) *O nouă provocare a educației: interculturalitatea*, Iași: Polirom;
6. Education Pack "All different - all equal", *Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd edition*, chapter 3: Intercultural Education: A Positive Approach to Difference, [Internet]<<http://www.eycb.coe.int/edupack/pdf/12.pdf>>, pp.40-41;
7. Hannerz, U. (1992) *Cultural Complexity*, New York: Columbia University Press;

8. O'Brien, J. (1995), *Living – in: Summary of a learning group visit to Albertina Kerr Centers*, Lithonia, GA: Responsive System Associates;
9. O'Brien, J., O'Brien, C. L. (1995), *Inclusion as a force for school renewal*, <http://thechp.syr.edu/incl.pdf>;
10. Perregaux, C. (1999). Pentru o abordare interculturală în educație. În P. Dassen, C. Perregaux, M. Rey (coord) *Educația interculturală*, Iași: Polirom, pp. 83-129;
11. Recensământul Populație și Locuințelor din 2002, [Internet] <<http://www.insse.ro/>>
12. Sandoval, J., Frisby, C.L., Geisinger, K.F., Scheuneuman, J.D., Grenier, J.R. (eds.)(1999) *Test Interpretation and Diversity Achieving Equity in Assesment*, Washington: American Psychological Association;
13. Sapon-Shevin, M. (1994), *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community*, Albany, NY: SUNY Press;
14. Sarason, S. (1990), *The predictable failure of educational reform*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers;
15. Suzuki, L.A., Meller, P.J., Ponterotto, J.G. (eds.)(1996) *Handbook of multicultural assessment: Clinical, psychological and educational applications*, San Francisco: Jossey-Bass;
16. Wang, M., Reynolds, R., Walberg, H. (1994), *Serving students at the margins. Educational Leadership* 52, 4, pp. 12-17;
17. Vasilescu, Grupul de studiu al Problematicii Handicapului (2001) *Oameni asemenea: Persoanele cu handicap din România*, București: Compania Alfa.

ROLUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE (CES)

Alina Boja
Universitatea de Nord, Baia Mare

Abstract: This study focuses on the inter-dependency between intercultural and inclusive education, emphasising their common purpose: social integration of CES persons (by CES understanding all the students that, by any reason, can't benefit of education: students with disabilities, ethnical minorities, immigrants, etc.).

Keywords: social integration, ethnical minorities, contemporary education, SED (Special Educational Demands).

Motto: „Includerea copiilor cu cerințe speciale, a celor din minoritățile etnice dezavantajate și din populații care migrează, din zone îndepărtate și izolate și din periferiile urbane și a altora excluși de la educație, trebuie să fie parte integrantă a strategiilor necesare pentru a atinge educația primară universală până în anul 2015.” (Forumul Mondial al educației pentru toți, Dakar 2000)

1. Educația integrată și educația interculturală, deziderate ale pedagogiei contemporane

Tratatele de pedagogie contemporană subliniază importanța realizării dihotomiei pedagogie tradițională / pedagogie modernă. Prima, generată de modalitățile proprii de gândire asociate psihologiei asociaționiste clasice, pune elevul în ipostaza de receptor de informații oferite „de-a gata” de cadrul didactic „atotștiutor”. Pedagogia modernă, dezvoltată valorificând experiența celei tradiționale și îmbogățită cu noile descoperiri din câmpul științelor socio-umane, pune în centrul preocupărilor sale elevul. Acesta este subiectul unei experiențe de învățare complexe, ce îmbină însușirea cunoștințelor cu dezvoltarea sa ca persoană activă, care participă la propriul proces de formare. S-a făcut astfel trecerea de la o „pedagogie

a ascultării” la una a „acțiunii”. Axa evoluției pedagogiei poate fi dezvoltată și mai mult, identificând în actualitate ceea ce specialiștii numesc „pedagogia interactivă” care subliniază pe lângă importanța învățării prin acțiune, prin efort propriu, pe aceea a învățării prin cooperare și interacțiune cu cadrul didactic și cu toții membrii clasei. Pedagogia interactivă este susținătoarea unei educații integrate, adică a unei educații deschise pentru toți copiii, și în special pentru aceia care au probleme, pornind de la ideea că clasa este o celulă a societății și trebuie să reflecte cât mai exact realitatea socială. Or, dacă în societate există copii cu handicap fizic, copii de alte naționalități, aceștia trebuie să se regăsească și în clasă, tocmai pentru faptul că prin prezența lor îmbogățesc cunoștințele, contactele relaționale și modul de-a gândi al elevilor așa-zis „obișnuiți”.

O altă caracteristică a educației contemporane este aceea ca ea trebuie să pregătească omul de mâine, capabil să facă față provocărilor viitoare ale lumii. De aici caracterul prospectiv al școlarizării actuale, precum și o serie de alte caracteristici, dintre care le vom reține doar pe cele relevante pentru studiul nostru:

- apariția noilor educații, adică a unor noi tipuri de conținuturi ale educației: educație relativă la mediu, educație pentru pace și cooperare, educație pentru participare și democrație, educație în materie de populație, educație pentru o nouă ordine economică internațională, educație pentru comunicare și pentru mass-media, educație pentru schimbare și dezvoltare, educație nutrițională, educație economică și casnică modernă, educație pentru timpul liber și **educație interculturală** (UNESCO);

- elaborarea curriculumului din perspective multi- și pluri-disciplinare, multi- și inter-culturale;

- stimularea auto-învățării și interînvățării;

- flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități (**educație pentru toți, educație integrată**).

Din prezentarea anterioară, reținem cele două concepte: educație integrată și educație interculturală, pe care le vom

prezenta succint în continuare, încercând să surprindem mai ales relațiile dintre cele două.

a.) Dintre multiplele definiții ale educației interculturale vom reține doare una, care ni se pare foarte cuprinzătoare și emblematică, aparținând lui Micheline Rey, una din cercetătoarele devotate acestei problematice (și una dintre primii promotori ai inter-valorizării dintre cele două tipuri de educație în discuție aici): „cine spune intercultural, spune în mod necesar, plecând de la sensul plinar al prefixului „Inter”: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune de asemenea, dând deplinul sens termenului „Cultură”: recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi” (Rey, 1984, citată de Constantin Cucos, Teodor Cozma, 2001, p.45). Obiectivele specifice educației interculturale pot fi grupate pe mai multe paliere:

- vizează **cunoștințe**: despre propria cultură și despre celelalte culturi, modificările pe care acestea le determină în modul de viață și modul de gândire al indivizilor;

- **competențe** subsumate cunoștințelor însușite, denumite adesea **competențe interculturale**: a vorbi mai multe limbi, a comunica, a relaționa, etc

- **atitudini**: precum respect pentru propriile valori culturale și valorile celorlalte culturi, toleranță, respingerea discriminării, a prejudecăților și stereotipiilor;

- **acțiuni**, precum promovarea inter- și multiculturalității, lupta împotriva discriminării.

b.) Conferința UNESCO de la Jomtiem (Thailanda, 1990) precum și Conferința Mondială a Educației Speciale de la Salamanca, din 1994, reprezintă deschiderea către un nou curent în educația contemporană, așa numita sintagmă „educația pentru toți”, numită și „educație integrată”, „școală incluzivă”, „școală pentru diversitate”. Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având drept scop facilitarea accesului la educația de

masă a tuturor categoriilor de elevi din cadrul unei comunități (cu referire specială la elevii cu probleme, care până atunci erau segregati în școli speciale). Educația integrată are două deziderate de bază:

- accesul general la educație, adică pentru toți copiii oricât de diferiți ar fi ei prin modelul personal de dezvoltare de ceea ce numim în mod obișnuit „normal”;

- asigurarea calității educației în toate cazurile, adică ceea ce este cunoscut prin paradigma propusă de Vasile Chiș „adaptarea școlii la nevoile elevului”. Aceasta își va adapta conținuturile, metodele astfel încât să asigure succesul și eficiența actului didactic pentru toți elevii, în funcție de particularitățile lor individuale.

Inițial educația integrată se axa pe integrarea activă în școală și ulterior în societate a persoanelor cu dizabilități. Este vorba de sfârșitul anilor 60, când persoanele cu handicap își susțineau dreptul de a avea aceleași șanse cu semenii lor. În această perioadă se conturează și **principiul normalizării**, un fel de piatră de hotar a educației integrate, ca o nouă politică socială în ceea ce privește persoanele cu dizabilități. Acest principiu stipulează „necesitatea de a oferi și persoanelor cu handicap aceleași condiții de viață ca și semenilor din societate, plecându-se de la premisa că a duce o viață normală este un drept uman universal, derivat din Declarația Universală, ce privește în particular persoanele cu handicap” (Traian Vrășmaș, 2001, p.13).

Ulterior, sintagma de „persoane cu handicap” a fost înlocuită cu aceea mai cuprinzătoare și mai reală de **persoane cu cerințe educative speciale (CES)**. Conceptul a fost lansat în anul 1978, în Marea Britanie, o dată cu Raportul Warnock, document ce a reprezentat fundamental reformei educației speciale în această țară. Expresia a fost preluată ulterior de alte țări, în general noțiunea CES fiind definită ca : “necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare / recuperare corespunzătoare”. (Traian Vrășmaș, 2001)

Potrivit autorului citat, CES desemnează un “continuum” al problemelor speciale în educație, de la deficiențele grave și profunde până la dificultățile ușoare de învățare. Registrul acestora, în accepția UNESCO (1995) cuprinde:

- dificultăți / dizabilități de învățare;
- întârziere / deficiență mintală / dificultăți severe de învățare;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- deficiențe fizice / motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale (afective) și de comportament.

În actualitate, accepțiunea termenului s-a extins asupra tuturor copiilor care dintr-un motiv sau altul nu reușesc să beneficieze corespunzător de educație școlară. “Grupul de copii care pot beneficia de “educația cerințelor speciale” nu se rezumă la copiii cu dizabilități, ci include mai degrabă toate grupurile vulnerabile și marginalizate (ca de pildă: copii refugiați de război, copii din regiuni aflate sub ocupație, copii instituționalizați, copii care provin din comunități etnice defavorizate, etc.)” (Traian Vrasmas, 2001, p.33).”În această nouă perspectivă, **scopul** educației este acela de „a delimita și a susține un spațiu cultural la care să aibă acces toate persoanele, indiferent de rasă, sex, deficiență sau orice altă circumstanță ori situație specială.” (Theodor Cozma, Alois Gherguț, 2001, p.193)

2. Relația educație integrată - educație interculturală

Abia în acest moment al definiției CES putem sesiza legătura între **educația interculturală și educația integrată**, prin faptul că și imigranții de exemplu sunt considerați persoane cu cerințe educative speciale. Iar educația interculturală a acestora reprezintă un demers **obligatoriu și necesar** în integrarea lor reală în societate.

Integrarea este un proces strâns legat de realizarea unei educații interculturale. Fără aceasta, nu s-ar produce o

integrare reală, ci, cel mult o acceptare. **Prin urmare, educația interculturală este un instrument important în realizarea educației integrate.**

Dar a reduce rolul educației interculturale la un simplu instrument, ar reprezenta o minimalizare a educației interculturale și a sensului ei. Vom spune așadar, educația interculturală, în sens restrâns, poate fi un instrument al celei inclusive.

În sens larg, considerăm că este în același timp un **principiu coordonator** al educației integrate în particular, dar și a activității școlii în general. “Perspectiva interculturală presupune reducerea inegalităților dintre actorii participanți la procesul cese desfășoară în școală reconsiderarea principiilor de egalitate și libertate de acțiune necesare dezvoltării și manifestării elementelor specifice fiecărei culture minoritare sau individuale” (Teodor Cozma, Alois Gherguț, 2001, p.194).

Relațiile stabilite între cele două concepte sunt reciproce, căci nici educația interculturală nu se poate realiza în absența integrării, sau mai puțin spus a conviețuirii cu ceilalți. Și atunci, putem sublinia un nou aspect comun: atât educația interculturală, cât și cea incluzivă au o **misiune comună: INTEGRAREA** unui grup sau a unei persoane considerate ca fiind diferită (prin apartenență, cultură, caracteristici psihologice sau fizice) într-o majoritate, păstrând și valorizând totodată ceea ce are distinct, particular, persoana sau grupul în discuție. Considerăm utilă enumerarea diferitelor paliere ale integrării, pentru că sunt comune educației interculturale și celei incluzive:

- **integrare fizică** – se referă la “a fi acolo”, adică la prezența fizică în societatea majoritară, fără a implica neapărat interacțiune, ci mai degrabă utilizarea comună a unor spații, dotări, echipamente (acces la o locuință, o școală, un loc de muncă);

- **integrare funcțională** – se referă la posibilitatea accesului la toate serviciile și facilitățile mediului social, pentru asigurarea unui minim de confort ;

- **integrare socială** – se referă la ansamblul relațiilor stabilite cu ceilalți membri ai societății în afara contextelor

formale (în afara școlii, a locului de muncă); Integrarea socială are la bază **integrare personală** - relații de interacțiune cu persoane semnificative (părinți, copii, prieteni, rude, educatori, colegi de muncă, ș.a);

- **integrare în societate** – se referă la asigurarea și recunoașterea unor drepturi egale, pentru toate persoanele sau categoriile de persoane. Apare la nivelul persoanei integrate un sentiment de apartenență socială și participare deplină la viața comunității.

Putem sintetiza considerațiile anterioare, într-o paralelă, un grafic al asemănărilor și deosebirilor între educația interculturală și cea incluzivă (Tabelul 1.). Desigur, comparația este pur didactică, servind mai mult pentru înțelegerea celor două concepte, decât funcțională, întrucât sfera lor de cuprindere este mult prea amplă pentru a permite realizarea de analize exhaustive.

Tabel 1. Paralelă educația interculturală - educația integrată

	Educația interculturală	Educația incluzivă
Elemente comune	<ul style="list-style-type: none"> - promovează toleranța și acceptarea alterității; respectarea drepturilor și culturii fiecărui membru a unui grup educativ. - au ca rezultat integrarea activă a noilor membri, dar nu o integrare omogenizatoare, ci una care valorifică diferențele; - implică toate formele educației: educație formală, nonformală, informală; 	

<i>Diferențe</i>	- tratată în pedagogie ca nou conținut al educației;	- principiu coordonator al educației, referindu-se la formele de organizare ale activității
	- se realizează sub îndrumarea cadrului didactic al clasei;	- pe lângă profesorul de la clasă, necesită intervenția profesorului de sprijin, a specialiștilor (psiholog, logoped, etc.)
	- operează cu conținuturi specifice, adăugate materiei de studiu sau specifice anumitor materii (istorie, geografie, etnologie, folclor, limba și literatură);	- operează cu conținuturile prevăzute în programele școlare, dar care sunt predate diferențiat, în funcție de capacitățile elevilor;
<i>Interdependențe</i>	Reprezintă un instrument și un principiu călăuzitor al educației integrate	Reprezintă o condiție necesară pentru realizarea educației interculturale

Se observă din tabelul anterior că diferențele sunt depășite numeric de punctele comune, și chiar dacă nu ar fi așa, experiența ne dovedește că îmbinând educația interculturală cu cea incluzivă, putem crea acel sentiment de apartenență care este o trebuință primară a fiecărui individ. Iar dacă vorbim de personae cu CES, trebuie să recunoaștem că, din păcate, ei sunt de obicei marginalizați, izolați. Deci pentru ei este cu atât mai important să realizăm activități de educație interculturală.

Exemplul de bună practică pe care îl prezentăm în continuare, ne arată cum poate contribui educația interculturală la integrarea socială a tinerilor cu dizabilități.

3. Exemplu de bună practică

Organizația Caritas, Satu Mare este o asociație non profit care a luat ființă în 1990 și a cărei misiune este „sprijinirea persoanelor aflate în dificultate în spirit creștin”. Programele de asistență socială derulate de organizație se desfășoară în aria județelor Satu Mare și Maramureș, axându-se în prezent pe patru domenii de activitate: programe pentru persoane cu dizabilități, programe socio-educative pentru copii și tineri, programe pentru vârstnici și programe socio-educative.

În perioada martie 2005 - martie 2006, în parteneriat cu Căminul de Asistență și Îngrijire din Kisleta, aparținând consiliului județean Szabolcs Szatmar Bereg, ei au desfășurat un program cu titlul „Îmbinarea culturilor și împletirea destinilor”. Acesta este rezultatul unui proiect finanțat de Uniunea Europeană prin programul Phare CBC 2003.

Scopul programului a fost dezvoltarea cooperării dintre tinerii din zonele învecinate Satu Mare și Szabolcs-Szatmar-Bereg, prin exploatarea potențialului folcloric și etnic specific și prin implicarea abilităților intelectual-creativ-artistice ale tinerilor. Aceste activități s-au dorit a fi căi de „cooperare transfrontalieră între tinerii din cele două regiuni, în special tinerii cu dizabilități, tineri care au mai puține șanse de comunicare și cooperare cu semenii lor. Astfel, prin intermediul culturii, a istoriei vii a popoarelor,

cultivate prin tradiție și folclor se va reuși regândirea dialogului intercultural dintre tinerii din regiune”. Mai mult decât activitățile defășurate în cele douăsprezece luni, organizatorii și-au propus o colaborare de durată între cele două județe învecinate, prin înființarea unui grup de inițiativă a tinerilor care va asigura extinderea schimburilor culturale transfrontaliere și după încheierea proiectului.

Activitățile realizate în cadrul programului includ:

- 4 tabere de creație, cu secțiuni alocate pentru: modelaj în lut, pictură pe ceramică, dansuri populare, confecționare de păpuși și artizanat. La aceste tabere au luat parte 80 de tineri, din ambele județe transfrontaliere;

- 5 excursii, la care au participat 150 de tineri cu dizabilități, desfășurate pe raza județelor Szabolcs-Szatmár-Bereg și Satu Mare (între obiectivele turistice vizitate numărându-se: Sosto, Nzregzhaza, Muzeul Țării Oașului din Negrești Oaș, Casa memorială Ady Endre, Muzeul Municipal din Carei, Cripta din Căpleni, Muzeul Șvăbesc din Petrești, Muzeul de Mineralogie din Baia Mare și Planetariul din Baia Mare). Excursiile au fost precedate de seri de dans specific diferitelor etnii vizitate (romanești, maghiare, germane) și cine tradiționale;

- 2 gale ale tradițiilor care au încheiat proiectul, desfășurate în cele două județe participante, la care au participat ca invitați reprezentanți ai culturii locale. Dar mai important este că aceste gale au prilejuit tinerilor cu dizabilități participanți la program ocazia de a-și expune produsele confecționate în taberele de creație, de-a prezenta publicului obiceiurile și tradițiile însușite pe parcursul anului de proiect.

Privit în ansamblu, programul a reușit ceea ce și-a propus, adică pe de o parte:

- facilitarea dialogului cultural dintre tinerii din regiune;
- dezvoltarea unei cooperări culturale durabile între tinerii din regiunile învecinate Satu Mare și Szabolcs-Szatmar-Bereg prin crearea unui grup de interes al tinerilor;

- dezvoltarea abilităților culturale ale tinerilor beneficiari;
- informarea tinerilor beneficiari despre tradițiile, cultura și folclorul regiunilor învecinate;
- iar pe de altă parte integrarea socio-culturală a tinerilor cu dizabilități:
- creșterea mobilității tinerilor cu dizabilități din regiune;
- facilitarea contactului direct al acestora cu tineri din alte organizații de tineret;
- implicarea acestora în organizarea și desfășurarea evenimentelor cultural-artistice;
- crearea de relații interpersonale între tinerii beneficiari și/sau între ei și tinerii colaboratori (membri ai unor organizații de tineret din Satu Mare)

Convingerea mea este însă că „Îmbinarea culturilor și împletirea destinelor” a reușit chiar mai mult decât și-a propus, și anume să sensibilizeze opinia publică locală asupra potențialului și talentului imens pe care îl au unii copii cu dizabilități, dar și a nevoii lor profunde de a fi acceptați ca membri activi și capabili ai societății în care trăiesc. Programul a creat punți interculturale între Satu Mare și Szabolcs Szatmar Bereg nu numai pentru tinerii implicați în proiect, pentru părinții și rudele acestora, ci și pentru cei implicați în organizare și coordonare, pentru instituțiile colaboratoare (muzee, tabere școlare, școli și licee participante, etc.), pentru autoritățile locale și toți invitații participanți la cele două gale. Dar cele mai relevante mărturii ale succesului proiectului rămân zâmbetele de pe fețele tinerilor participanți, zâmbete și expresii care ne conving de faptul că persoanele pe care le numim adesea „categorii defavorizate”, dincolo de problemele evidente pe care le au, sunt uneori mai fericiți decât noi, ceilalți, pentru că suferind mai mult, știu să se bucure mai mult. Si în final, nu există ei sau noi, ceilalți, cum am scris mai sus, existam doar NOI, oamenii, cu calități și defecte, și acesta este mesajul profund și importat al exemplului prezentat.

Bibliografie

1. Chiș, Vasile, (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, *Presa universitară Clujeană*, Cluj Napoca;
2. Cozma, Theodor,(2001), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*; Editura Polirom, Iași;
3. Cucuș, Constantin, (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași;
4. Vrasmas, Traian, (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Ed. Aramis Print, București.

DEZVOLTAREA COEZIUNII GRUPULUI DE ELEVI PRIN INTERMEDIUL STILURILOR MANAGERIALE

Anca Petroi
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract: The pupils grup, who´s developing an eficient social organization, characterized by a flexible leadership structure, division of the tasks and delegation of the responsibilities, optimal informational and communication systems, is manifesting an flexible advantage in the organizational and social environment. The groups culture and the organization of the forming processes, represent the key of the developmental success at the personality level of each pupil.

Keywords: social organization, leadership structure, social environment, pupils groups.

1. O ABORDARE CONCEPTUALĂ A STILURILOR MANAGERIALE ALE CADRULUI DIDACTIC

Prin prisma analizelor sistematice asupra funcțiilor și a finalităților procesului managerial realizat la nivel educațional, a perspectivelor de dezvoltare a unor strategii manageriale eficiente, dar și a deficiențelor înregistrate în sistem, se constată o reorientare a cercetărilor asupra conceptelor fundamentale din acest domeniu.

Actuala orientare promovează redefinirea noțiunilor din sfera managementului educațional, un accent deosebit fiind pus pe abordarea stilurilor manageriale, prin intermediul cărora este vizată depășirea limitelor și a deficiențelor manageriale în cadrul organizațiilor școlare.

Problematika impactului stilurilor manageriale asupra dezvoltării organizației școlare și implicit asupra personalității elevilor, a determinat numeroase controverse și cercetări teoretico- metodologice, care au relevat multiplele dimensiuni ale acestei relații de intercondiționare.

Aceste demersuri de cercetare psihopedagogică și managerială s-au raportat permanent la conceptul de stil managerial. În acest sens delimitările conceptuale în sfera stilurilor de conducere ale educatorilor s-au impus ca o necesitate. În mod firesc au fost formulate anumite întrebări:

- Care este semnificația actuală a acestui concept ?
- Cum contribuie această dimensiune importantă a activității educatorului la înțelegerea dinamicii formării și conducerii organizației școlare/ a grupului de elevi?
- Cum influențează calitatea stilurilor de conducere dezvoltarea fiecărui membru al grupului de elevi, caracteristicile psihologice ale fiecăruia?
- Cum determină conștientizarea proceselor de grup creșterea calității procesului educațional și implicit a stilurilor de conducere utilizate?
- Caracteristicile personalității (valori, trebuințe, atitudini, conduite), sunt unice sau determinate de grup?
- Cum putem stimula elevii prin stilurile manageriale aplicate pentru a fi creativi și în același timp să fie creatori de noi grupuri?

Din această perspectivă propunem analiza conceptuală prin prisma evoluției istorice a gândirii filosofice, a teoriei și practicii psihopedagogice și manageriale. De-a lungul dezvoltării unor modele de gândire și acțiune umană se remarcă conturarea acestui concept prin multiplele dimensiuni oferite de filosofi, psihologi, sociologi, antropologi. Etimologic, provine din lat. *stilus* care însemna condei ascuțit la vârf cu care se grava pe tăblițe de ceară.

Încă din Antichitate, Seneca, referindu-se la noțiunea de stil, aprecia că: „*Oratio vultus animi est... , talis hominibus fuit oratio, qualis vita*” (Stilul este fața sufletului..., stilul oamenilor seamănă cu viața lor). Aceste sensuri au permis reliefarea semnificației primare a conceptului, ca latură vizibilă a personalității umane.

Se disting astfel două traiecte explicative, convergente ca sens:

- a) stilul ca mod de exteriorizare a structuri psihice a personalității;
- b) stilul ca mod de viață.

În 1875, în cadrul Discursului de recepție la Academia Franceză, naturalistul Buffon se remarcă printr-o afirmație memorabilă: „ Le style est l'homme meme.” (Stilul este omul însuși.)

Accentul este pus în acest caz pe anumite particularități psihoindividuale, acestea determinând într-o proporție covârșitoare modul nostru de a gândi și acționa într-o manieră unică, profund individualizată. Se consideră astfel că stilul este specific fiecărui scriitor, generând acea originalitate a unei lucrări.

Problematika conceptualizării „stilului managerial” a vizat și stabilirea unor corespondențe între structura personalității și modul său de exprimare, comportamentul. Treptat s-a impus o schimbare de optică în contextul comunității sociale. A.Adler (1911) introduce conceptul de „ life style”. Aceste considerații teoretice au apărut datorită criticilor frecvente ce vizau practicile sociale, apreciate ca stereotipe și îngrădite de prejudecăți. Prin afirmarea unui stil de viață personal se depășesc anumite bariere impuse de convențiile sociale.

Dificultățile din aria practicilor sociale se află la originea unor importante transformări în sfera acestui concept. Revigorarea periodică a interesului privind această problemă, dar mai ales constituirea treptată a nucleului specific noțiunii de „ stil” au fost rezultatul unei evoluții conceptuale, cu următoarele semnificații:

- componenta vizibilă a personalității umane, transpusă în comportamentul nostru social;
- caracteristică personală ce revine în mod constant în activitatea noastră cotidiană, individualizând efectuarea unor operații, prin strategii proprii;
- maniera proprie de exprimare, atât orală, cât și scrisă, dar și de structurare a limbajului literar;
- suma caracteristicilor artei, ca și conținut ideatic și modalitate de expresie, pentru o anumită perioadă istorică și orientare estetică;
- totalitatea caracteristicilor ce conferă specificitate unui popor, prin tradiții, obiceiuri, mod de viață.

În anii 60-70 se vor cristaliza în domeniul managementului anumite teorii ale conducerii organizațiilor, ce vor vehicula două noțiuni distincte: tipul de conducere (constituit din ansamblul cunoștințelor, aptitudinilor, calităților) și stiluri manageriale (ca mod de exprimare a esenței și manifestare a tipului de conducere).

Fred Fiedler (1967) susține că stilul de conducere este o variabilă pur interioară, legată de structurile bazale ale personalității umane, aproape imposibil de schimbat. Din această perspectivă stilul reprezintă tendințele fundamentale care motivează comportamentul managerial, acestea rămânând constante, în timp ce comportamentul se schimbă sub influența situațiilor externe, a sarcinilor.

Olivier Gelinier (1968) realiza o comparație sugestivă, apreciind că partea vizibilă dintr-un aisberg (1/3) e reprezentată de stilul de conducere, iar partea invizibilă (2/3) este tipul de conducere.

Se disting două orientări în abordarea acestui concept:

a) Behavioristă, ce definește stilul de conducere ca fiind totalitatea caracteristicilor comportamentale ale managerului. Această abordare presupunea descrierea comportamentelor implicate, recurgând frecvent la clasificarea acestora și accentuând ideea că acestea pot fi învățate și schimbate. Trăsăturile de personalitate care transpar în aceste comportamente erau ignorate.

b) Diferențierea netă între comportament și stil de conducere.

Aceste orientări se limitează la o interpretare statică a trăsăturilor de personalitate, făcând abstracție de faptul că personalitatea umană este supusă evoluției, progresului, schimbării. În cadrul stilului de conducere își găsesc expresia diverse componente ale personalității:

➤ Trăsături temperamentale, care pot fi supuse influențelor educative;

➤ Aptitudini, mai ales cele psihosociale, dar și cele operațional-executive, aceste formându-se și dezvoltându-se pe parcursul vieții;

➤ Trăsăturile caracteriale, care sunt prin excelență de natură socială.

2. PERSPECTIVE ACTUALE ASUPRA ROLULUI STILURILOR MANAGERIALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

În prezent cercetările din psihologia organizațională sunt orientate asupra problematicii stilurilor de gândire și acțiune în diverse domenii de activitate umană, vizând ameliorarea și optimizarea proceselor relaționale. Evoluția științei manageriale a determinat nevoia operaționalizării acestui concept, adaptat unor demersuri practic-aplicative. În acest sens sunt aduse în discuție probleme și semnificații actuale ale „stilului”, necesitând o analiză complexă sub următoarele aspecte:

- ca variabilă integrativă prin care se asigură conexiunea între funcționarea cognitivă – conativă - afectivă;
- ca modalitate de a reflecta diferențele individuale, relativ stabile, independent de anumite conținuturi sau nivele de activitate;
- ca implicare a unor mecanisme complexe de organizare și control a atenției, gândirii, sentimentelor și motivațiilor.

Abordarea personalității umane și a trăsăturilor ei dintr-o perspectivă dinamică, formativă, permite corelarea stilurilor de conducere cu trăsăturile de personalitate. Propunem în continuare câteva abordări actuale ale stilurilor manageriale care sunt transpuse și în domeniul educațional:

- D.P.Ausubel (1981,p.542) termenul de stil are atâtea înțelesuri pentru că există o nelimitată posibilitate de combinare și conceptualizare a particularităților individuale ale profesorului, manifestate în acțiunea didactică, în sens ideosincritic (gr.idios-propriu; syn-cu; krasis-temperament; neol. ideostil) totalitatea modalităților de exprimare, folosind un ansamblu structurat anume.

- Ulich (1995) definea stilul managerial al cadrului didactic ca un „ proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale clasei de elevi în scopul realizării obiectivelor propuse.”

▪ Moraru I. (1995, p.23-24) consideră că stilul de conducere este dat de o serie de particularități ale managerului, mai ales ale structurilor personalității sale, prin care se realizează funcțiile manageriale.

▪ Niculescu O.(1995, p.347-348) este manifestarea calităților, cunoștințelor și atitudinilor managerului în relații cu ceilalți.

▪ Blickles (1996) reunește aceste sensuri, definind stilurile ca modalități euristice superioare de structurare și transpunere a unor strategii în modele funcționale caracteristice fiecărui individ. Sunt necesare câteva mutații de accent, care presupun o nouă viziune asupra stilului, conform unor exigențe actuale, având un rol important în activitatea umană, ca un liant între trăsăturile specifice ale personalității și performanțele profesionale.

▪ Prodan A.(1999, p.99-100) apreciază că stilul managerial vizează modalitățile comportamentale de realizare a funcțiilor conducerii, de exercitarea a atribuțiilor rezultate din acestea, reflectă modul de gândire și acțiune, atitudinea proprie.

▪ Mihuleac E. (1999, p. 112) arată modul de lucru al managerului ca expresie a personalității, a originalității sale, în legătură cu mentalitatea, experiența, rutina, deprinderile de muncă, priceperea de a rezolva și se concretizează în reguli, condiții și cerințe specifice.

▪ Iosifescu Ș. (2000, p. 157) stilul reprezintă comportamentul concret al managerului, modul în care se raportează la sarcini, derivate din obiectivele organizaționale, la indivizi și grupurile care fac parte din organizație, putând fi considerat un aspect al conducerii operaționale.

▪ Iucu R. (2000, p.127-129) este varianta operațională de filtrare, analiză, structurare, elaborare dedecizii în rezolvarea unei probleme de către personalitatea cristalizată a profesorului și are valoare când este interpretat situațional.

Prezentarea succintă a acestor abordări conceptuale a stilurilor manageriale ale educatorilor, prin evidențierea influențelor acestora la nivelul grupului dar și al individului, vine să susțină caracteristica fundamentală a școlii, constituită din câmpul relațiilor și al interacțiunilor între persoane,

centrate pe experiențe de învățare, educatorii fiind chemați să producă schimbări majore, trecând de la structuri competiționale spre structuri bazate pe echipe.

3. ASPECTE TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND IDENTITATEA ȘI COEZIUNEA ÎN GRUPUL DE ELEVI

Rareori grupurile de elevi întrunesc condițiile necesare pentru contacte eficiente intergrupale. Aceste sunt determinate de interacțiunile de la nivel formal și informal, care conduc la cunoașterea participanților ca individualități.

În utilizarea unor stiluri manageriale participative, care să optimizeze activitățile didactice desfășurate în echipe cooperative este necesar să se respecte patru principii generale :

1. Eliminarea categorizărilor sociale atunci când se formează echipe și în dinamica grupului de elevi

2.Reducerea amenințărilor asupra identității și stimei de sine

3.Oportunități pentru personalizarea rezultatelor echipei

4. Oportunități pentru dezvoltarea aptitudinilor interpersonale

Aceste principii accentuează rolul identității în relațiile intergrupale, dar și pe cel al educatorului în dezvoltarea efectivă a echipelor în procesul de învățare.Teoria identității sociale (TIS) susține că oamenii au trebuințe fundamentale legate de stabilirea și menținerea identității pozitive, ce include atât componentele sociale cât și cele personale, atenția fiind concentrată pe identitatea sociala și personală.

Atributele importante ale identității sunt următoarele:

▪ *Identitatea este relațională*, fiind ceea ce este în relație cu ceilalți.

▪ *Identitatea este situațională*, ajutându-ne să înțelegem de ce un elev poate să fie cooperant în clasa atunci când aspectele identității sociale nu sunt amenințate, dar totuși discriminat pe terenul de joacă în cadrul aceluiaș grup.

▪ *Identitatea este interactivă*, ea se dezvoltă pe parcursul timpului, în situația contactului social, persoanele

sunt simultan angajate în două procese: percepția și reprezentarea managerială și cea proprie.

▪ *Identitatea este afectivă*, fiind o sursă a stimei de sine, care poate fi evaluată pozitiv sau negativ. Identitatea are semnificație emoțională și este marcată de orice neliniște ar putea să apară.

Pentru că identitatea are legătură cu stima de sine, procesul managerial desfășurat în cadrul grupului de elevi constituie o importantă sursă motivațională, cu implicații autoevaluative. Un proces psihologic dominant în viața cotidiană este comparația socială. Cele două procese psihologice, categorizarea și comparația socială nu operează independent. Categorizarea conferă o dimensiune socială identității și în același timp favorizează procesarea informațiilor despre sine în termeni proprii categoriilor sociale vizate.

Educatorul prin utilizarea unor stiluri manageriale variate și adaptate situațiilor de învățare concrete, are un rol fundamental în monitorizarea și consilierea echipei, asigurând resursele necesare dar și identificarea celor actuale, oferind feedback-uri constructive pentru ameliorarea și optimizarea procesului, urmărind creșterea performanței și modelând competențele prosoziale.

Elevii aduc cu ei în clasă atitudinile sociale și prejudecățile din mediul din care provin, utilizează stereotipurile pentru a procesa informația despre ceilalți, diferențele dintre grupurile sociale, ca apoi să le explice într-o manieră proprie. Sunt situații care produc o stare generală negativă, atunci când evaluarea și compararea apar ca o amenințare pentru propria identitate.

A cunoaște și a fi cunoscut de ceilalți sunt principii esențiale ale oricărui proces educațional, determinând adaptarea stilurilor manageriale la aceste deziderate. Relațiile intergrupale, cu un nivel moderat de intimitate devin prioritare pe parcursul școlarității, dezvoltarea acestora fiind esențială pentru procesul de socializare.

Pentru a aborda dezvoltarea interpersonală în cadrul grupului de elevi prin intermediul stilurilor manageriale ale educatorului, vom împrumuta un model dintr-o altă sferă

profesională. Atunci când poliția evaluează potențialii suspecți, se iau în considerare trei caracteristici: oportunitatea, motivul și cerința. Pentru ca elevii care vin cu diferite experiențe de viață să se implice cooperativ, este necesar să se ofere oportunitatea de a interacționa într-o situație educațională reală. Ei au nevoie de o motivație de natură intrinsecă pentru a se comporta cooperativ și de încrederea că asemenea acțiuni vor fi benefice pentru dezvoltarea personală dar și organizațională.

Propunem ca prin stilurile de conducere a învățării să inducem elevilor necesitatea de a se abține de la formularea judecăților de valoare despre ceilalți, până când acestea vor avea bază solidă, argumentată. Acest fapt implică un proces de dezvoltare a gândirii critice, care se bazează pe formarea unor competențe metacognitive, intrapersonale și interpersonale.

Elevii vor aprecia calitatea dezvoltării individuale pe măsură ce își dezvoltă încrederea în interacțiunea educațională și în celelalte persoane care facilitează acest proces, fără a pretinde o orientare strictă, dar acceptând judecăți adecvate și fundamentate, din partea unor profesioniști.

Ca membrii ai unei echipe ei vor fi conștienți de avantajul interacțiunii. Recomandarea pe care o facem în ceea ce privește structura și procesul interacțiunilor sociale în grupul de elevi, pretinde multă atenție în aplicarea stilurilor de conducere, în selectarea conținuturilor relevante, a strategiilor didactice utilizate.

Școlile întâmpină dificultăți în a face față diverselor cerințe și nevoi ale actorilor implicați în realizarea procesului educațional, într-o societate heterogenă. Multi elevi părăsesc școala fără a avea dezvoltate competențe prosociale, care determină o adaptare flexibilă la societatea cunoașterii. Mai mult de atât, educatorii și elevii sunt frustrați de sistemul educațional existent, care nu oferă oportunități suficiente de interacțiune și acceptanță socială. Aceste frustrări apar datorită unor abordări tradiționale a conducerii grupului de elevi, care se bazează pe instruirea centrată pe educator.

Desigur inovațiile educaționale încearcă să remedieze aceste probleme ale școlii actuale, prin asigurarea unui suport teoretico-practic în ceea ce privește managerierea eficientă a

grupului de elevi, așa încât să se creeze un climat organizațional, care să permită dezvoltarea sentimentelor pozitive de implicare socială. În acest mod elevii pot rezolva natural problemele și dificultățile care apar pe parcurs, dezvoltând o abordare a acestora care să depășească presiunile exterioare, prin promovarea respectului reciproc, a toleranței și responsabilității personale și de grup.

Pentru eliminarea unor dificultăți în realizarea acestor deziderate sunt necesare *dispozitive de reglare*, ca: *dreptul la eroare* (când apare aceasta trebuie dezbătută, pentru a stabili cauzele și remediile); *munca în echipă* (permite elaborarea unui limbaj comun) și *coordonarea* la fiecare nivel ierarhic (deciziile luate sunt însoțite de informarea celorlalți).

Modelul PRADO constă în înlănțuirea unor acte, prealabil proiectate, ce conduc în final la dezvoltarea individului și a organizației. Apreciind numeroasele similitudini cu specificul manageriei activităților instructiv-educative, prezentăm modelul aplicativ, urmărind parcurgerea a trei etape distincte în practica educativă:

➤ *Etapa de diagnostic* are în vedere: stabilirea specificului culturii organizației școlare; cercetarea naturii problemelor; analiza piramidei trebuințelor în organizație și a eficienței stilurilor manageriale practicate; abordarea comparativă a comportamentului real al liderului și a celui dezirabil; decelarea valorilor dominante și a percepției celorlalți asupra organizației școlare pentru a descoperi punctele slabe ale acesteia și a anticipa măsurile ce trebuie luate, eforturile ce urmează a fi făcute.

➤ *Etapa de sensibilizare* are drept scop motivarea intrinsecă a educabililor și a celorlalți parteneri sociali, pentru a răspunde pozitiv schimbărilor educative, profitabile atât pentru ei cât și pentru organizația școlară. Această etapă implică răspunsul la următoarele întrebări: cum acționăm în relație cu ceilalți?; cum conducem echipa? ; cum facem față schimbărilor?

➤ *Etapa de aplicare* vizează soluționarea problemelor din interiorul organizației, natura acestora (tehnice, relații, organizare, personal, informare, calitate, mediu, securitate) dând numele acestei etape: TROPIQUES. Se optimizează

funcționarea organizației în consens cu ceilalți, reducând numărul problemelor și permițând fiecărui participant să se simtă responsabil, în funcție de capacități.

Prin promovarea acestui model se urmărește obținerea adeziunii fiecărui membru al organizației spre realizarea coeziunii echipei, a coerenței deciziilor, așa încât grupul să fie capabil să se autoorganizeze și să răspundă eficient constrângerilor interne și externe, generând o nouă și veritabilă cultură organizațională. Antrenarea membrilor grupurilor școlare în procesul fixării obiectivelor activităților instructiv-educative, în luarea deciziilor, a educatorilor-manageri în implementarea acestora, crește gradul de flexibilitate a structurii organizaționale și duce la sporirea eficienței procesului de predare-învățare-evaluare.

4. CONCLUZII

Grupul de elevi se dezvoltă prin schimburi progresive, transcede experiența individuală, devenind o entitate unică prin anumite calități. Cercetările din trecut asupra grupurilor au accentuat aspectele ce vizau conduita în grup, focalizându-se pe interpretarea rolurilor, a scopurilor și normelor de grup, fără a se referi la fazele de dezvoltare a grupului de elevi. Rezulta astfel un tablou static asupra unor procese dinamice.

Ansamblul fenomenelor psihosociale care se produc în grupul mic și legitățile care le guvernează constituie dinamica de grup. „Aceasta cuprinde procese de sugestie, imitație și contagiune afectivă, de facilitare prin creșterea motivației.” (I. Radu, 1994, p.113)

Dinamica colectivului de elevi este un real „laborator psihosocial, în care fenomenele ce-i sunt proprii se metamorfozează și se intercondiționează, imprimându-i, în cele din urmă, traiectoria pe care o va parcurge.” (I. Nicola, 1996, p. 226)

Există o dinamică intargrupală cu influențe favorabile în planul dezvoltării personalității elevului, cei implicați fiind capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe. În această manieră se dezvoltă capacitățile prosociale ale elevilor, ce se constituie într-o componentă

importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare.

Membrii săi dezvoltă legături emoționale, determinate de modul în care se simt împreună. Astfel elevii sunt influențați atât de cei cu care se află în contact direct prin intermediul grupului, dar și de acțiunile unor grupuri, persoane din mediul extern.

J.Piaget (1976) consideră că sunt îndeplinite condițiile intelectuale ale cooperării într-un grup atunci când fiecare membru este capabil să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți și să-și adapteze propria sa acțiune la acestea.

Bibliografie

1. Ausubel, D. P., Robinson, F. G.,(1981), *Învățarea în școală*, E.D.P., București
2. Cardon, Alain (1993) , *Decider en Equipe*, Ed. Organisation, Paris
3. Cucos, C.,(1998), Psihopedagogie, Ed. Polirom, Iași
4. Dumitru, I. Al., (2001), *Personalitate. Atitudini și valori*, Editura de Vest, Timișoara
5. Herseni, Traian,(1982), *Sociologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București
6. Horowitz,J.,Bordens,K.S.(1995), *Social Psychology*, Mafield Publishing Company, Mountain View, California
7. Ionescu, Miron, (2003), *Instrucție și Educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
8. Jînga, Ioan, Istrate, Elena, (2001), *Manual de pedagogie*, Editura All Educațional, București
9. Joița, Elena, (2000), *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași
10. Jude, Ioan, (2002), *Psihologie școlară și optim educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București
11. Jurcău, N., (1999), Psihologie școlară, Ed. U.T. Press, Cluj-Napoca

12. Miclea, M., (2003), *Psihologie cognitivă*, Ed. Polirom, Iași
13. Monteil, J.M. (1997), *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași
14. Moscovici, Serge,(1998), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iași
15. Nicola, Ioan, (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București
16. Peretii, A., Legrand, J., Boniface,J.,(2001), *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași
17. Piaget, Jean,(1972), *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București
18. Radu, Ion,(1994), *Psihologie socială*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
19. Slavin, R.E.,(1997), *Educational psychology: Theory and practice*, Allyn & Bacon, Boston
20. Zlate, Mielu, (2001), *Psihologia la răspântia între milenii*, Editura Polirom, Iași

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

FORMATIVE ASSESMENT IN INTERCULTURAL EDUCATION

Nicoleta Chioncel
Universitatea din Oradea

Alina Roman
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract: This article examines the possibility to promote students' progress assessment in evaluating intercultural competences. The article starts with a debate about the premises of intercultural education in initial teachers' training programmes in universities and it is investigating the role various evaluation models: initial, continuous or progressive and terminal or the final one. The findings on intercultural competences' assessment are discussed contrasting two models - initial and final one – applied at two universities in Oradea and Arad, and at different stages of teacher training modules. The qualitative and quantitative analysis are based on the paradigm of grounded theory, the cases chosen represents only illustrations of the theoretical framework intended to be built-up. In the concluding part it is argued that the formative assessment should not be seen as the measure of learning but as an integrated part of learning process. It is argued that a formative evaluation strategy should be reframed and developed. Consequently, the initial, continuous and final assessment strategies should be seen as tools for developing students' intercultural competencies.

Keywords: intercultural competences, evaluation models, formative evaluation strategy, assessment strategies, intercultural competencies.

Premisele educației interculturale în formarea cadrelor didactice

Educația interculturală reprezintă un domeniu de interes atât la nivelul politicilor educaționale promovate de organizații internaționale ca de exemplu Consiliul Europei, Comunitatea Europeană, Banca Mondială; dar și a practicilor educative

propușe și promovate în cadrul diferitelor sisteme naționale de învățământ din întreaga lume. În România există preocupări majore pentru includerea acestei orientări în educație și învățământ, și mai mult, prin activitatea de pregătire a viitoarelor cadre didactice se oferă posibilitatea studiului acestei discipline de învățământ în universități ca disciplină opțională.

Pentru promovarea valorilor interculturalității în activitatea instructiv-educativă este necesară participarea viitoarelor cadre didactice la activități care să-i formeze ca „adevărați mediatorii culturali și agenți ai schimbării” (Cucos, 2000, 204). Pregătirea viitoarelor cadre didactice în această direcție pleacă de la achiziția de cunoștințe din științele socio-umane cu referire la stereotipuri, prejudecăți, discriminare, identitatea culturală și atitudini intergrupale; vizează stăpânirea unor strategii de predare diferențiată în funcție de capitalul cultural al elevilor; a unor strategii de cunoaștere și inter-cunoaștere; și nu în ultimul rând cu tehnici de comunicare și rezolvare pozitivă a conflictelor.

Un cadru didactic care dorește să fie un promotor al educației interculturale, trebuie, după cum arăta J. A. Banks (1988, în Cucos, 2000) să fie dispus să: accepte și să își modifice atitudinile, concepțiile, mentalitățile, și convingerile; experimenteze noi trăiri afective; să revalorizeze normele, modelele de natură morală, politică și științifică; să își reorienteze raționamentele și judecățile valorice; să învețe noi comportamente interpersonale și noi stiluri interacționale; să învețe noi strategii de autocunoaștere și intercunoaștere; să dorească să transmită aceste dimensiuni elevilor și celorlalți etc.

Educația interculturală se referă așadar la teme ca „acceptare și participare”, „învățarea conviețuirii – a învăța să trăiești împreună”, evitarea „stereotipurilor și a prejudecăților” și propune soluții pentru promovarea valorilor democrației și interculturalității. Dezvoltarea competenței interculturale presupune influențe educaționale de tip formal, organizate în instituții școlare/ universitare dar mai mult, are un impact sporit prin implicarea subiecților în activități de tip non-formal și informal.

Competența interculturală poate fi definită plecând de la cinci elemente (Byram și Zarate, 1997; Byram, 1997):

- **Atitudini:** curiozitate și deschidere, dispoziția de a elimina prejudecățile despre alte culturi sau credințele referitoare la propria cultură;
- **Cunoștințe** referitoare la existența mai multor grupuri sociale, a practicilor, valorilor și artefactelor acestor grupuri; procesele de interacțiune la nivel societal și individual, dinamica de grup - intra și inter-grup;
- **Abilități:** capacitatea de interpretare și relaționare a diferitelor fapte, legături, evenimente chiar și aparținând altor culturi, capacitatea de a le compara cu propria cultură;
- **Deprinderi** în stabilirea interacțiunilor; abilitatea de a achiziționa noi cunoștințe, practici culturale, capacitatea de a opera cu cunoștințele, atitudinile și abilitățile dobândite în situații de interacțiune și comunicare reală;
- **Gândire critică** vis-à-vis de relativismul cultural, abilitatea de a evalua în mod critic valorile, practicile, sau produsele propriei culturi sau ale altora cu care individual vine în contact, pe baza unor criterii și perspective explicite.

Pe scurt, o persoană cu un anumit grad de competență interculturală este cineva care este capabil să sesizeze relațiile dintre diferite culturi, elementele acestora, vizibile, evidente sau latente, ascunse – și mai mult, este capabil să interpreteze diferite aspecte ale realității în termenii celeilalte culturi, fie că este vorba despre propria cultură, alți indivizi, grupuri etc. Este de asemenea un subiect care are o înțelegere critică sau analitică a propriei culturi, cineva care este conștient de propria interpretare și de relativismul cultural. Aceste caracteristici se situează evident, la nivel individual. Care este însă dimensiunea socială a interculturalității? Din această perspectivă se poate argumenta că actul de interacțiune și comunicare interculturală duce la o schimbare în realitatea socială construită (Berger și Luckmann 1966), tocmai de aceea relativismul cultural are semnificații specifice în acest context. Cum influențează această realitate procesul de evaluare a competenței interculturale? Cum putem fi siguri că ceea ce se dorește a fi evaluat este măsurat prin instrumentele sau tipul de evaluare propus? Secțiunea următoare își propune să

fundamenteze teoretic evaluarea, analizând specificul acesteia în educația interculturală.

Evaluarea din perspectivă axiologică

Evaluarea poate fi înțeleasă ca un proces de obținere, măsurare și apreciere a informațiilor referitoare la procesul de învățământ, în ansamblul său, sau la anumite componente ale acestuia în vederea luării unor decizii asupra unor componente sau a întregului proces formativ. În contextul educației interculturale, evaluarea poate fi discutată din perspectivă axiologică (Cucos 2000), avându-se ca argument nu doar pluralismul sistemelor de valori care determină specificitatea anumitor judecăți de evaluare în cadrul actului evaluativ; dar și nevoia de a transforma obiectivele evaluării în dimensiuni valorice care să orienteze indivizii, așa cum am arătat în raport cu operaționalizarea competenței interculturale

Evaluarea nu poate fi înțeleasă ca un act izolat adițional învățării ci ca un moment continuu care susține concepția și derularea acțiunii educative. Deducem că evaluarea nu are o importanță în sine, pentru că așa cum spunea C. Delorme "nu putem avea un nou proiect de evaluare fără un nou proiect de formare" (1994:22) sau nu putem transforma practicile evaluative fără a transforma concepțiile asupra formării..

Vom analiza în secțiunile ce urmează modalitățile propuse în evaluarea competențelor interculturale ale studenților. Prezentăm în continuare designul cercetării și fundamentarea metodologică a studiului de față.

Designul și metodologia studiului privind evaluarea interculturală

Pentru a analiza câteva dimensiuni ale evaluării formative ne-am oprit la două metode de factură diferită: interviuri semistructurate respectiv teste de cunoștințe care au inclus și câteva întrebări de opinie. Am vizat două loturi de studenți din instituții diferite, motivația fiind în primul rând locația autoarelor studiului și dorința de a implementa, pe viitor, programe similare și de a propune un instrument unificat de evaluare formativă la disciplina educație interculturală. Studenții cuprinși în studiu nu provin de la specializări care au ca pilon principal formarea cadre didactice, modulul fiind

pentru subiecții noștri - viitori ingineri - o specializare opțională.

Informațiile pe care se bazează analizele și rezultatele din lucrarea de față provin din analiza calitativă a 10 interviuri cu studenți înscriși la modulul de formare a profesorilor. Cinci dintre aceștia au optat pentru disciplina educație interculturală în cadrul modulului de pregătire psiho-pedagogică, iar alți cinci nu au parcurs încă această disciplină de studiu. Primul lot de studenți aparțin Universității Oradea, iar al doilea sunt studenți ai Universității Aurel Vlaicu din Arad. Interviurile semistructurate au avut la bază structura prezentată în tabelul 2. Totodată au fost aplicate un număr de 30 de chestionare de evaluare a cunoștințelor și atitudinilor referitoare la interculturalitate (aceeași variantă de testare) pentru cele două categorii de studenți: 15 studenți care au parcurs disciplina de studiu respectiv 15 care nu au parcurs-o până la momentul testării. Menționăm că pentru studenții orădeni acestea au reprezentat evaluarea finală, sumativă a disciplinei de studiu parcurse pe perioada unui semestru. Grila aplicată studenților este prezentată în anexa lucrării.

Tabel 2. Ghidul interviului semistructurat

Studenți -evaluarea inițială	Studenți -evaluarea finală
Motivarea alegerii carierei didactice (modulului psiho-pedagogic)	
Discipline pedagogice de interes	Motivația alegerii disciplinei
Imaginarea așteptărilor	Așteptările inițiale
Potențialul de progres	Progresul, realizarea așteptărilor
Societatea românească din perspectivă interculturală	

Ipoieza de la care am pornit în studiul de față se poate formula astfel: există diferențe semnificative în evaluarea competenței interculturale a studenților la toate momentele (evaluare inițială, continuă și finală) în cazul unui program de evaluare formativ, spre deosebire de strategia sumativă și normativă.

În ceea ce privește schimbările atitudinale ale studenților; au fost luate în analiză aspectele de factură

calitativă obținute, deoarece datele statistice nu au valoare de reprezentativitate, fiind doar ilustrative, oferind un cadru de referință pentru interpretarea datelor calitative. Cercetarea de față reprezintă în fapt, începutul unui studiu de lungă durată, posibil longitudinal al evaluării transformării și evoluției competenței interculturale în care se va urmări elaborarea, fundamentarea teoretică și validarea empirică a unui model formativ al evaluării.

Analiza datelor studiului empiric: evaluarea inițială vs. sumativă

Rezultatele de factură calitativă, având la bază interpretarea datelor obținute prin intermediul codificării interviurilor și interpretării întrebărilor deschise din chestionarul/testul aplicat studenților, ne-au permis identificarea unor modele, paternuri atitudinale și motivaționale ale subiecților în legătură cu alegerea carierei didactice, și motivația alegerii unei astfel de discipline: educația interculturală. Totodată, vor fi prezentate câteva interpretări privind așteptările respectiv beneficiile potențiale: virtuale în cazul primului lot de studenți, respectiv reale la cel de-al doilea lot. Au fost identificate câteva categorii relevante care ilustrează analiza respectivei dimensiuni.

Paleta motivațiilor alegerii modulului psiho-pedagogic pare să fie aproximativ similară la cele două loturi de studenți intervievați. Pot fi diferențiate în principal în trei categorii. Prima este cea pur extrinsecă: „e bine să ai o diplomă în plus”, „dacă trebuie îl facem”, „așa se cere ca să fi profesor”. De obicei subiecții care aparțin acestei categorii se implică mai degrabă formal în realizarea interviului și presupunem, cu o oarecare certitudine că fac același lucru și pe parcursul studiului acestor discipline. Al doilea tip de motivație atașată alegerii modulului psiho-pedagogic este cea intrinsecă: „îmi place să am contacte cu oamenii”, „cred că mă ajută în viață”, „să îi cunosc mai bine pe ceilalți”. Undeva, la o analiză mai atentă apar de fapt combinații ale acestor două tipuri de motivații. Putem presupune că majoritatea aparțin mai degrabă acestei categorii, unde există o îmbinare, o balanță a factorilor care au determinat alegerea acestei oportunități. Avem așadar o motivație „mixtă”, câteva exemple aici sunt: „părinții mei sunt

profesori și am devenit interesat și eu de munca cu elevii, chiar dacă nu ai neapărat satisfacții materiale ca profesor, cele profesionale sunt mari”; „la început am zis- să văd ce o fi și materia aceasta (psihologie), nu credeam ca mă va interesa însă mi-a plăcut foarte mult și am continuat”.

Aspecte interesante obținem la dimensiunile comparative: „imaginarea așteptărilor” față de disciplina educație interculturală pentru primul lot, respectiv așteptările inițiale ale studenților din lotul al doilea. Aici, se impune să precizăm că la cel de-al doilea lot, a fost o cerere care presupunea introspecția studenților așa cum își imaginau disciplina înainte de a o parcurge. Desigur, poate fi invocat aici efectul acumulării și influențării cursului parcurs, dar avem certitudinea că studenții din lotul al doilea au încercat cel puțin să își situeze așteptările la începutul perioadei de studiu. Un fapt relevant în acest sens este că nu s-au înregistrat diferențe semnificative în ceea ce privește diversitatea sau modul de elaborare al așteptărilor, spre deosebire de aspectul ce urmează și anume beneficiile (estimate sau virtuale doar la primul grup), respectiv reale la cel de-al doilea. Astfel, așteptările pot fi grupate pe trei dimensiuni, pe care le ilustrăm cu câteva din răspunsurile studenților intervievați:

- Curiozitate; noutate: să cunosc alte culturi; să înțeleg lumea în care trăim
- Ușurință, relaxare: curs nestresant; nu va fi greu la examen
- Schimbare; atitudini: să învăț să fiu mai tolerant; să ne formam ca cetățeni europeni;

Dacă așteptările studenților au fost aproximativ identice, fiind posibil să considerăm că răspunsurile din cele două loturi aparțin unui eșantion în care nu există diferențe majore, se observă că la realizarea așteptărilor, respectiv potențialul de progres respectiv progresul în urma parcurgerii acestei discipline de studiu, există diferențe semnificative. Astfel, discursul celor care nu au participat la această disciplină este unul formal, neelaborat „ne ajută să fim buni profesori”, „să acumulăm informații mai multe despre culturi”; „ să ne înțelegem mai bine cu oamenii de alte naționalități”. La lotul studenților care au studiat disciplina educație interculturală,

discursul este unul nuanțat, și aproape similar, ceea ce indică faptul că, într-adevăr, există un progres semnificativ în atitudinea acestora. Astfel, chiar dacă nu la toți apar toate dimensiunile pe care le enumerăm în continuare, putem spune că răspunsurile se diferențiază net de prima categorie. Categoriile menționate sunt: autocunoașterea, cunoașterea celorlalți, spiritul de echipă, atitudinea pro-activă, atitudine deschisă, relaxare, comunicarea, controlul prejudecăților și stereotipurilor, eliminarea discriminării, toleranța. Ceea ce este îmbucurător este faptul că studenții menționează comportamente și atitudini concrete deci putem concluziona că aspectele atitudinal- comportamentale sunt cuprinse în competența interculturală a acestora.

Cum pot fi interpretate diferențele privind evaluarea inițială respectiv cea sumativă, finală? Sunt prezentate mediile rezultatelor studenților pe cele 3 dimensiuni evaluate. Datele nu reprezintă note ci punctajele (de la 1 la 10) pe fiecare din sarcinile A,B, C prezentate în anexă.

Tabel 3. Rezultatele la testul de cunoștințe

secțiune	Lot 1 – evaluare inițială	Lot 2 – evaluare finală
A	6.3	8
B	8.1	8.8
C	7.2	8.2

Desigur, nu ne-am propus să facem o evaluare comparativă a celor două grupuri, ne interesează aceasta doar ca punct de plecare pentru analiza calitativă a secțiunii D, respectiv analiza interesului pentru disciplină, a argumentării interesului și motivației pentru parcurgerea ei și identificarea posibilelor beneficii (lot 1) pe care pot să le obțină respectiv pentru lotul II aspectele care le-au învățat prin participarea la activitățile realizate.

Din lotul subiecților care au fost testați inițial, 80% dintre studenți afirmă că ar fi interesați să parcurgă această disciplină restul de 20 % nefiind interesați. Ca motive pentru alegere sunt menționate: interes pentru ceva nou, curiozitate,

iar pentru respingere lipsa timpului, materie nu foarte esențială, disciplină prea facilă.

Din lotul celor care au fost testați final, 93, 3 % consideră că participarea la disciplina aceasta a fost utilă, în schimb, 6,6% apreciază contrariul. Aici motivele par să fie mai bine întemeiate din nou; sunt menționate aspecte ca importanța pentru dezvoltarea personală, un plus pentru cunoașterea societății, a celorlalți și contactul benefic cu o „altfel de disciplină de studiu”.

Referitor la potențiale beneficii respectiv realizările reale, putem afirma, că din nou există diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul de abordare: dacă primul lot menționează cu precădere informații respectiv cunoștințe teoretice, cel de-al doilea lot aduce în discuție comportamentele care le-au dobândit: să fie mai tolerant, deschis, să comunice mai bine, să abordeze constructiv conflictele. Totodată, se poate spune că la primul lot, chiar dacă sunt axate pe componenta cognitivă, enumerările acestor potențiale beneficii sunt mai elaborate decât în cazul interviurilor, ceea ce indică faptul că simpla parcurgere a grilei i-a sensibilizat pe studenți făcându-i mai receptivi față de problematica interculturalității.

Prezentăm în cele ce urmează categoriile și câteva exemple la răspunsurile oferite de studenții din lotul doi, respectiv studenți care au parcurs disciplina referitor la aspectele importante pe care le-au învățat:

Tabel 4. Categoriile și exemplele menționate de studenții care au parcurs disciplina: „am învățat...”

- **Interacțiuni și comunicare:** să comunicăm deschis, să comunicăm opiniile și experiențele personale; să comunicăm scurt și la subiect, coerent și eficient; să mă exprim pentru a mă face înțeles; liberate de exprimare, să comunicăm mai bine.
- **Atitudini și comportamente:** toleranți față de alții; toleranți față de alte culturi; să fim serioși; să nu discriminăm; „să mă gândesc la alte culturi”; „am învățat că toți suntem la fel, avem vise, temeri, speranțe”; să trecem peste prejudecăți; „faptul că toți avem prejudecăți dar trebuie să le controlăm”; nu este bine să etichetezi; să nu clasificăm oamenii după situația materială.

• **Informații, abilități:** noțiuni noi: stereotipuri, aculturație, identitate; fiecare cultură are valori proprii; diversitate și egalitate: „deși suntem diferiți în caracteristici mărunte suntem la fel în esență”; „stereotipurile și prejudecățile pot duce la comportamente ce încalcă drepturile omului”; „conflictele pot fi rezolvate doar cu toleranță”; necesitatea comunicării interculturale; beneficiile comunicării interculturale; necesitatea originalității – în gândire, în grup, societate, lume în general....; metode noi de muncă în echipă; faptul că relația profesor elev/ student poate fi și plăcută.

Concluzii: Către o strategie formativă în educația interculturală

Datele studiului nostru relevă necesitatea elaborării unei strategii de evaluare a disciplinei formativ în evaluare care să vizeze dezvoltarea dinamică a competenței interculturale a studenților. Educația pentru interculturalitate se dorește o dimensiune a unei pregătiri profesionale eficiente și coerente a tuturor profesorilor, indiferent de specializare, a formatorilor în general. Desigur, după cum aprecia Cucoș (2000: 201) nu ne propunem să facem din toți profesorii „psihologi, sociologi sau antropologi culturali” ci doar să îi sensibilizăm în direcția socială. Este important pentru toți formatorii să înțeleagă dimensiunile interculturale ale spațiului social în general, al celui educațional în special; să conștientizeze existența unor sisteme de valori multiple; drepturile dar și îndatoririle oamenilor, ale cetățenilor în general dar și ale elevilor/ studenților etc. La fel de important, sau poate chiar mai relevant este să practice valorile democrației și prin tot ceea ce fac să demonstreze că sunt persoane care îi respectă pe ceilalți, care încearcă să-i formeze pe elevii/ studenții pentru o societate deschisă care valorizează respectul, toleranța și înțelegerea mutuală. Un curriculum adecvat al formării interculturale a cadrelor didactice și o evaluare formativă contribuie cu siguranță la realizarea acestei dimensiuni.

Evaluarea competențelor interculturale trebuie să fie un proces formativ bine definit în cadrul procesului de învățare, și nu doar o etapă finală a învățării. Astfel, o evaluare dinamică în ceea ce privește competențele interculturale ale viitorilor dascăli, va lua în calcul atât evaluarea inițială a stadiului de la care se pleacă în modelarea atitudinilor interculturale, apoi cea continuă, formativă care va implica studenții într-o asumare a

„propriei modelări” și finală care va constitui premisa analizei progresului înregistrat.

Bibliografie

1. Berger, P. L., și Luckmann, T. 1966, *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth, UK: Penguin.
2. Bourhis, R.Y., Leyens, J-F. (1997) *Stereotipuri, Discriminare și relații intergrupuri*. Editura Polirom, Iași.
3. Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Byram, M. and Zarate, G., 1997, *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, în M. Byram, G. Zarate and G. Neuner *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
5. Cozma, T. (2001) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Editura Polirom, Iași.
6. Cucuș, C. (2000) *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Editura Polirom, Iasi.
7. Dasen, P., Perregaux, C. și Rey, M. (1999) *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Editura Polirom, Iasi.
8. Delorme, C. (coord.), 1994, *L'évaluation en question*, Éditions ESF, Paris.
9. Neculau, A. (coord) (1997) *Psihologia câmpului social, Reprezentanțele sociale*. Editura Polirom, Iași.

TEST GRILĂ - EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Specializarea: Anul

Varianta 1 – evaluare inițială: Vă rugăm să parcurgeți următoarele întrebări și să exprimați părerile pe care le aveți cu privire la educația interculturală. Acesta nu este un test care va fi notat, ne interesează modul în care percepeți anumite aspecte referitoare la diversitate, toleranță, comunicare, conflicte etc.

Varianta 2 - evaluare finală: Realizați următoarele sarcini de evaluare:

A. Alegeți varianta/ variantele pe care le considerați potrivite. Pot să fie una sau mai multe corecte!

A1. Învățarea interculturală se realizează:

1. doar în școală
2. preponderent în familie
3. în toate situațiile de conviețuire din societate

A2. Educația interculturală este determinată de nevoia de:

1. a răspunde diversității culturale
2. a uniformiza culturile pentru a avea o societate omogenă
3. a înțelege și accepta valorile, tradițiile și obiceiurile diferitelor națiuni
4. a proteja respectarea drepturilor fundamentale ale omului

A3. Identitatea socială se formează:

1. prin raportare la identitatea personală
2. datorită apartenenței la un anumit grup
3. doar prin interacțiunile din interiorul grupului la care aparține individul
4. atât în cadrul relațiilor din cadrul grupului dar și în relație cu alte grupuri/ indivizi

A4. Scopul educației interculturale este:

1. cultivarea respectului și a toleranței
2. învățarea conviețuirii comunitare pașnice

3. formarea stereotipurilor și prejudecăților
- A5. Prejudecățile sunt:
1. stereotipuri despre anumite categorii/ grupuri de indivizi
 2. „etichete” care sunt atribuite unor oameni
 3. atitudini de respingere a unor indivizi pe baza judecăților subiective
 4. comportamente de discriminare a indivizilor
- A6. Aculturația constă în:
1. socializarea indivizilor pentru a se integra în societate
 2. transmiterea valorilor, tradițiilor dintr-o anumită cultură la descendenți
 3. preluarea unor conduite, valori de către un grup de la un alt grup datorită diversității culturale
- A7. Într-o situație de conflict e bine să adoptăm o atitudine:
1. **de așteptare, circumspectă**
 2. **dominatoare, agresivă**
 3. **deschisă și responsabilă**
- A8. Conexiunea inversă sau feedback-ul în comunicare se referă la:
1. procesul de codificare și decodificare a mesajelor
 2. ajustarea canalului de comunicare pentru a media transmiterea informațiilor
 3. modalitatea de reglare a reacțiilor în funcție de răspunsul anterior la mesaj
- A9. Xenofobia se referă la:
1. discriminarea indivizilor după culoarea pe care o au
 2. reacția negativă față de oricine aparține unei alte națiuni
 3. superioritatea unor rase umane în comparație cu altele
 4. atitudine de intoleranță față de străini
- A10. Înțelegerea dinamicii de grup se realizează prin analiza:
1. tuturor interacțiunilor pe care le au indivizii în societate în general
 2. doar acelor interacțiuni care există în interiorul anumitor grupuri

3. interacțiunilor pe care membrii grupului le au între ei cât și cu exteriorul

B. Alegeți una din cele două variante care considerați că se potrivește fiecărei afirmații: (încercuiți varianta corectă sau barați-o pe cea cu care nu sunteți de acord)

1. Este **probabil / puțin probabil** să ne confruntăm cu situații de interacțiune interculturală.
2. Societățile interculturale **favorizează / nu favorizează** interacțiunile dintre diverse grupuri.
3. Stereotipurile se referă la convingerile **obiective /subiective** pe care le avem asupra altora.
4. Este **de preferat/ de evitat** să atribuim „etichete” indivizilor cu care venim în contact.
5. Comportamentul asertiv (comunicare deschisă, directă, eficientă) **poate fi / nu poate fi** învățat.
6. E mai bine **să evităm / să rezolvăm** conflictele de orice natură, inclusiv cele interculturale.
7. Conflictele **se vor rezolva / se vor adâncii** odată cu trecerea timpului dacă nu le rezolvăm.
8. Cel mai bun mod de a convinge pe cineva să facă ceva este de **a te adresa / a nu te adresa** direct.
9. Dacă cunoaștem diferite culturi vom putea **rareori/ frecvent** să-i înțelegem pe ceilalți.
10. Medierea conflictelor majore e bine să se realizeze de **personal specializat / orice cadru didactic**.

C. Pentru afirmațiile de mai jos, notați dacă sunt adevărate (A) / sau false (F) în opinia voastră:

1.	Diversitatea este o caracteristică curentă a societății contemporane.	
2.	Procesul aculturației are întotdeauna efecte pozitive.	
3.	A avea prejudecăți este normal.	
4.	Este imposibil să educăm asertivitatea deoarece nu toți indivizii au abilități și aptitudini necesare.	
5.	Experiențele de comunicare interculturală și contactele sociale diverse trebuie încurajate.	
6.	Dacă suntem deschiși și toleranți e posibil să avem neazuri cu cei care au valori diferite.	
7.	Sintalitatea (personalitatea) unui grup este suma personalității fiecărui membru al grupului.	
8.	Se poate vorbi de strategii de integrare doar în relație cu minoritățile.	
9.	Nu este posibil ca cei discriminați să lupte contra prejudecăților negative pe care le au alții.	
10.	Comunicarea interculturală presupune acceptarea unor puncte de vedere diferite.	

Varianta 1 – evaluare inițială

D1. V-ar interesa să participați la un curs/ seminar/ proiect⁴⁴ de educație interculturală?

⁴⁴ Obiectivele disciplinei: familiarizarea cu noțiunile de bază din domeniul educației pentru diversitate, toleranță și participare activă; autocunoașterea și dezvoltarea abilităților de comunicare în grup; eliminarea stereotipiilor, prejudecăților și a discriminării; aplicarea cunoștințelor teoretice și a abilităților practice dobândite în activitatea de seminar prin realizarea unui proiect de cercetare a unei teme specifice de educație interculturală, pe grupe de 3-5 studenți.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – MODALITATE DE DEPĂȘIRE A BARIERELOR DE INTERRELAȚIONARE

Anca Petroi
Tiberiu Dughi
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract: In order to design efficient learning experiences, within the intercultural education domain, we are considering necessary, to emphasis the needs and perceptions on different subcultures. In this acception, as part of workshop activities, it was solicited to distinguish some specific features and perceptions of ethnical groups, put in the situation to live together, future beneficiary of the cultural educative intentions.

Keywords: intercultural education, ethnical groups, culture, learning methods.

Pentru a putea proiecta experiențe de învățare eficiente în domeniul educației interculturale considerăm necesară evidențierea nevoilor și a percepțiilor asupra diferitelor subculturi. În acest sens în cadrul activităților din cadrul workshopului s-a solicitat evidențierea unor trăsături și percepții specifice unor etnii care sunt puse în situația de a conviețui și care se constituie la un moment dat în beneficiari ai intențiilor educative culturale.

Sarcina membrilor grupei a fost de a menționa pentru patru etnii – slovaci, maghiari, rromi și români – care sunt elementele tradiționale cunoscute, care sunt stereotipiile din rândul majorității și percepția acesteia supra minorității respective și care cred ei că sunt dificultățile de relaționare ce apar la nivel de comunități interetnice.

Aprecierile participanților printre care și etnici maghiari - de cetățenie română și maghiară – și etnici slovaci, sunt prezentate în continuare:

SLOVACI
TRADIȚIONAL

Udatul, prepararea specială a cărnii de porc, prima împărțășanie (12 ani), organizarea nunților și înmormântări (cu tradițiile aferente)

STEREOTIPII

Încrezuți, muncitori, avizi după avere (avari)

DIFICULTĂȚI DE RELAȚIONARE

- limba
- prioritățile

PERCEPȚIA MAJORITĂȚII ASUPRA MINORITĂȚII

- leneși
- delăsători

ROMÂNII

TRADIȚIONAL

Mitul lui Dracula, ia (bluză), țuica, mămăliga, sarmalele, papanăși, icoane pe sticlă, pâine și sare, călușarii, ciuleandra

STEREOTIPII

Descurcăreți, muncitori, hoți, ospitalieri, bărbații români mai agresivi (cu femeile)

DIFICULTĂȚI DE RELAȚIONARE

- limbaj
- mentalitate
- stil de viață
- complexe de inferioritate

PERCEPȚIA MINORITĂȚII ASUPRA MAJORITĂȚII

- nivel de trai superior
- mai disciplinați
- competenți
- civilizați
- distanți afectiv
- au mai puține prejudecăți / toleranți

RROMII

TRADIȚIONAL

Portul specific, meșteșuguri (căldărari, aurari, curelari etc.), muzica lăutărească, dansuri țigănești, organizarea comunității, (bulibașa, judecata țigănească, matriarhat), ghicitul, migrația, căsătoria timpurie / planificată, autoritatea masculină

STEREOTIPII

Hoți, instabili, mizerie, cerșetori, incuți, violenți,
culoarea pielii, libertini

DIFICULTĂȚI DE RELAȚIONARE

- limba
- nesupunere la normele de conviețuire
- bunele maniere
- organizarea grupală diferită
- slaba educație

PERCEPȚIA MINORITĂȚII ASUPRA MAJORITĂȚII

- „stăpâni” - autoritari
- manipulatori
- cu drepturi depline

MAGHIARI

TRADIȚIONAL

Bucătărie: - gulyas; dansuri – csardas; costume: panta,
roșu,

STEREOTIPII

Încrezuți, naționaliști, dificultăți de comunicare; cod,
disciplinați, buni organizatori, gospodari

DIFICULTĂȚI DE RELAȚIONARE

- rădăcini istorice și culturale
- conflicte generate politic (nu există dificultăți majore

la nivel interpersonal

PERCEPȚIA MINORITĂȚII ASUPRA MAJORITĂȚII

- naționaliști
- o națiune mult mai tânără, extrovertită

Trebuie subliniat faptul că acestea sunt de fapt percepțiile participanților la această activitate, fiind departe de a fi reprezentative aceste opinii pentru toată populația. Cert este însă ca aprecierile lor referitoare la dificultățile de relaționare evidențiază, în toate cazurile, aspecte ce se pot constitui în puncte de plecare pentru conceperea de strategii educative în sens intercultural. Ne referim aici la două mari categorii de cunoștințe care, atunci când lipsesc sau sunt eronate, generează blocaje în interrelaționare: cunoștințele despre limba minorității cât și a majorității și cunoștințele despre elementele culturale definerii, în special a sistemului de valori specific unei culturi. Acest sistem de valori este exprimat în diverse comportamente care pot fi total diferite, neînțelegerea fondului lor autentic ducând la reacții adverse din partea celor din jur care nu împărtășesc același sistem de valori.

Aceste bariere, prezentate sistematic în tabelul de mai jos, trebuie convertite în obiective ale educației interculturale, educație realizată la toate nivelurile de vârstă, de la preșcolari până la adulți.

CULTRALE	COGNITIVE	PERSONAL-EMOȚIONALE	PERCEPTIVE
- tradiții -recunoașterea culturii celuilalt - lipsa educației - diferențe culturale - valorile familiei	- informații despre cultura celuilalt -recunoașterea limbii -deficiențe în comunicare	- empatia - asertivitatea - prietenia - toleranța - respectul -iubirea față de aproapele	- prejudecăți - stereotipuri

Pornind de la identificarea acestor factori care influențează atât pozitiv cât și negativ realizarea procesului didactic cu specific intercultural, am propus participanților abordarea și managerierea într-o manieră constructivistă a experiențelor de învățare interculturală.

În continuare vom prezenta exercițiile propuse pentru fiecare etapă parcursă din acest model, dar și posibilele probleme și soluții oferite de participanții la workshop.

1.DEFINIREA ȘI CLARIFICAREA PROBLEMEI

- Problema va fi analizată și explicată din perspectiva celor implicați
 - Insuficienta descriere a situației – problemă poate complica sau face imposibilă dezvoltarea competențelor interculturale
 - Cu cât este formulată mai clar cu atât va fi mai facilă găsirea unor alternative
 - Acest prim pas se va încheia cu o definiție clară a problemei, realizată cu acordul părților implicate

Exercițiul nr.1

Etape:

- a) Fiecare participant are în fața sa o foaie A4. Scrieți pe foaia de hârie primită zece cuvinte care descriu esența interculturalității în opinia voastră, în maxim cinci minute. Aceste cuvinte pot avea conotații personale, pot reprezenta

atitudini, perspective proprii, chiar proiecții asupra caestei problematici.

b) Se desemnează un moderator al grupului. Alcătuiți în grup o listă în maxim cinci minute, cu zece cuvinte ce exprimă conceptul de interculturalitate și raportarea grupului la acesta, asociind fiecărui cuvânt scris evenimente reale, moduri de percepere și relevanța lor în educația interculturală

c) Selectați din lista respectivă șase afirmații care să vizeze principalele probleme (dificultăți, blocaje) în realizarea educației interculturale în școală.

d) Se centralizează în plen principalele dificultăți identificate în fiecare grup.

e) Se organizează o licitație – oferta de 100 de lire- fiecare participant primind un jeton ce reprezintă 100 de lire. Se cere să parieze fie întreaga sumă, fie să o împartă în funcție de prioritatea problemelor identificate și prezentate de fiecare grup. Se centralizează sumele pariate individual în fiecare grupă și se ierarhizează primele trei probleme identificate.

f) În funcție de sumele pariate pentru dificultățile semnalate se alege în plen problema reprezentativă pentru fiecare echipă.

Iată care au fost soluțiile propuse de echipele formate:

GRUPA I

Comunicare, Toleranță, Diferență , Colaborare,
Deschidere, Prietenie, Intercunoaștere, Identități, Tradiții,
Interacțiune

1. Unele tradiții separă comunitățile
2. Există o criză a comunicării autentice în pofida revoluției tehnologice
3. Toleranța este un deziderat, nu o realitate a lumii contemporane
- 4. Nu există interes pentru cunoașterea celuilalt și interacțiune cu acesta**
5. Există traume istorice privind nerespectarea identităților culturale în raporturile majoritar-minoritar, cuceritori – cuceriiți
6. Prietenia e un concept aplicat în relațiile interindividuale; aplicat popoarelor, e un slogan

GRUPA II

Deschidere, Acceptare, Deschidere, Integrare, Cooperare, Identitate, Tradiție, Diversitate, Respect, Iubire față de aproapele

1. Prejudecățile sunt primul obstacol spre deschidere

2. Organic, uneori e greu / nu accepți diferența

3. Există o comoditate în a cunoaște tradițiile celorlalți

4. Educația familială și valorile transmise acolo pot constitui piedici pentru interculturalitate.

5. **Necunoașterea propriilor tradiții determină pierderea identității naționale**

6. Ne separă mult prea multe alte caracteristici (sex, rasă, distanță geografică) pentru a ne mai distanța prin limbă, tradiții, cultură

GRUPA III

Toleranță, Comunicare-colaborare, Prietenie, Integrare, Diferențe, Educație, Acceptare, Empatie, Păstrarea identității, Asertivitate.

1. Comunicarea se realizează greoi datorită necunoașterii limbii

2. Datorită stereotipiilor nu tolerăm diferențele

3. Nu acceptă colaborare din lipsă de informație

4. Integrarea în comunitate este deficitară

5. Lipsa educației

6. Curriculum nepotrivit pentru educație interculturală

Exercițiul nr.2 – Pânza de paianjen

În centrul unei foi A0 se notează situația- problemă aleasă pentru fiecare grup și prin ramificații principale și secundare se redau aspectele importante legate de confruntarea directă cu aceasta.

Grupa I

Caracterul inepuizabil al cunoașterii celuilalt

Timp liber limitat

Nu există interes pentru cunoașterea celuilalt și interacțiune cu acesta

nu este o chestiune de cultură generală

accentuarea teoriei în educație în detrimentul acțiunii
centrarea pe propria persoană

2. LĂRGIREA PERSPECTIVEI

- Pentru a depăși obstacolele este necesar să deschidem noi perspective
- Concepțiile vechi acționează ca frâne în dezvoltare
- Pentru a putea schimba situația sunt necesare uneori noi abordări
- Se pot aduce noi informații restructurându-le pe cele vechi
- Deschiderea perspectivelor este absolut necesară

Exercițiul nr.3

Etape:

a) Pe o foaie A4 se va realiza în grup cartografierea spațiului vital în care se manifestă situația – problemă identificată, vizând localizarea ei și stabilirea celorlalți factori interni, externi care o influențează.

b) Redați principalii actori implicați în soluționarea sa, relațiile dintre aceștia, modalitățile reale de acțiune și factorii potențiali ce pot interveni pe parcursul procesului.

3. FORMULAREA OBIECTIVELOR GENERALE ȘI INTERMEDIARE

- Noile perspective conduc la punctul în care începe să fie clar ce este de făcut
- Acum este important:
 - Să se găsească alternative
 - Să se analizeze consecințele
 - Să se ierarhizeze alternativele selectate
- În concordanță cu interesele vizate sunt formulate obiective generale și intermediare, ce pot conduce la soluționarea problemei sau la îmbunătățirea procesului educațional
- Ce avem de făcut?

Exercițiul 4 – Traseu printre jaloane

Pentru a sprijini efortul de formulare a obiectivelor majore în derulare unui demers ameliorativ am propus utilizarea unui astfel de traseu, în care se vor nota obiectivele

specifice pentru fiecare etapă ce urmează să fie parcursă, dar și noile dificultăți care pot să apară pe traseu. Este o etapă importantă de analiză și asumare a riscurilor în derularea unui demers intercultural.

4. ELABORAREA UNUI PLAN DE ACȚIUNE

- Trebuie examinate atent căile de realizare a obiectivelor
- Se identifică acțiunile necesare și se construiesc planuri de intervenție pas cu pas
- Evaluarea și monitorizarea trebuie să fie prezente în toate etapele

Fiecare echipă a realizat un plan de acțiune axat pe obiective, activități și resurse necesare. S-au prezentat în plen aceste mini proiecte, care au suscitât discuții intense și schimburi de opinii, prin împărtășirea unor experiențe, exemple de bune practici din sfera educației interculturale.

Grupa 1

Școala – promotor și păstrător al tradițiilor cultural-istorice

Obiective	Activități	Resurse
familiarizarea cu propriile tradiții	<ul style="list-style-type: none"> - Observarea obiceiurilor de etnografie și folclor - vizionare de casete cu obiceiuri - vizitarea unor muzee, sate tradiționale, obiective turistice - serbări, șezători, expoziții-portofolii - studierea literaturii populare - culegerea folclorului autentic 	
cunoașterea tradițiilor altor	- observarea elementelor	

popoare	specifice - participarea la evenimente importante din viața lor culturală - schimburi culturale - studiu individual - portofoliu	
promovarea propriilor tradiții	- participarea familiei la activitățile culturale - invitarea unor promotori ai tradițiilor culturale (dir.muzee, etnografi, muzicologi, meșteșugari...) - confecționarea de produse tradiționale (ceramică, icoane, textile, împletituri etc.) - organizarea de expoziții și târguri cu obiectele realizate - redactarea de materiale pentru promovarea tradițiilor	
educarea în spiritul valorilor interculturale	- gală a tradițiilor - exprimarea opiniilor față de celelalte culturi prin eseuri, dezbateri, work-shopuri - schimburi culturale cu elevi	

	din alte țări (internet, vizite) - învățarea de cântece și dansuri, poezii în limbile specifice	
--	--	--

Grupa 2

- O 1: Cultivarea respectului față de alte culturi

A1: Tabără interculturală:

realizarea unor centre de interese:

- pictură
- lut
- împletituri

prezentarea de povești folclorice și găsirea punctelor comune

- O 2: Stimularea interacțiunilor dintre membrii diferitelor culturi

A2: Participare la activități de învățare comună

predare în echipă (cadre didactice)

- O 3: însușirea unor elemente de limbă străină

A3:

- jocuri
- piese de teatru
- vizionare unor filme

- O 4: formarea unor deprinderi de comunicare prin utilizarea unor tehnici I.T. – mass-media

A4:

- realizarea unor expoziții de artă foto
- realizarea unei reviste școlare

Grupa 3

CREȘTEREA INTERESULUI PENTRU

CUNOAȘTEREA CELUI ALT ȘI INTERACȚIUNE CU ACESTA

Spectacole ale părinților
Săptămâna rromilor, maghiari, nemți
VALORIZARE
Săptămâna toleranței

Profesori
INTERACȚIUNE
Preoți
ONG-uri
Mass-media
Excursii tematice
Ziua școlii
CUNOAȘTERE
Marcarea sărbătorilor religioase

Acestea au fost produsele activităților realizate de participanții de la workshop, dar credem că experiența comună și mai ales afirmarea unor perspective diverse de abordare a problematicii educației interculturale în școală oferă în continuare subiecte de dezbatere dar și direcții de acțiune viitoare în acest domeniu.

Bibliografie:

8. Dumitru, I., Al. (2001). *Personalitate. Atitudini și valori*. Timișoara, Editura de Vest
9. Iluț, P. (2005). *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași, Polirom
10. Iluț, P. (2004), *Valori, atitudini și comportamente. Teme actuale de psihosociologie*, Polirom, Iași;
11. Ionescu, Gh., Gh. & Toma, A. (2001). *Cultura organizațională și managementul tranziției*. București, Editura Economică;
12. Neculau, A. (2004), *Manual de psihologie socială*, Polirom, Iași;

13. Schwartz, Sh. (1997). Values and Culture in Munro, D., Schumaker, J., Carr, S., *Motivation and Culture*. New York, Routledge
14. Stănciulescu, E. (1997), *Sociologia educației familiale*, Polirom, Iași.