Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 2 (48), 2008

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere şi corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1300 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Alex COSMESCU
Dialog intercultural/comuniune interculturală ... 2
Loretta HANDRABURA
Să ne cunoaştem mai bine ... 4
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
O nouă ofertă educaţională pentru liceeni, în sprijinul pregătirii pentru susţinerea dialogului intercultural european ... 6
Mariana IANACHEVICI
Perspectiva interculturală a cauzalităţii abandonului şcolar ... 9
Sergiu OSTAF
Promovarea politicilor europene de educaţie bilingvă şi multilingvă în R. Moldova ... 11
Emil DRAGNEV
Problematica dialogului interconfesional în cadrul dialogului intercultural ... 12

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU
Formarea cadrelor didactice – un pas semnificativ în susţinerea incluziunii educaţionale ... 14
Valentina CHICU
Centrul de Resurse „Inclusiv EU" ... 15
Interviu cu dr. prof. Ecaterina Vrasmaş: "Educaţia incluzivă este o continuă construcţie" ... 16
Ecaterina VRASMAŞ
Dimensiuni şi particularităţi care definesc parteneriatul educaţional ... 18
Dicţionar ... 20

ANUL PRO DIDACTICA

Rima BEZEDE
Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în R. Moldova ... 22
Lilia NAHABA
Servicii la solicitarea beneficiarului ... 23
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
"Învăţarea productivă" *(Productive Learning)* – un nou proiect care îşi propune să construiască o punte între şcoală şi viaţă ... 23

EX CATHEDRA

Olga DUHLICHER, Otilia DANDARA
Competenţa de educaţie interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului ... 25
Silviu ANDRIEŞ-TABAC
Simbolurile naţionale ale R. Moldova în context european ... 27
Irina CAUNENCO, Lucia GAŞPER
Probleme psihologice ale formării toleranţei etnice: căutări şi perspective ... 31
Emilia TARABURCA
Tendinţe în dramaturgia universală din sec. XX: teatrul epic ... 34
Snejana COJOCARU
Formarea conştiinţei ecologice şi dezvoltarea Curriculumului Naţional ... 36
Pavel CERBUŞCĂ
Managementul formării la elevi a competenţelor cu caracter de integrare socială din perspectiva bioeticii ... 39

RUBRICA DIRIGINTELUI

Ana Mihaela CADLEŢ
Educaţie interculturală în cadrul orelor de consiliere şi orientare ... 41

EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ: PROIECTE DIDACTICE

Diana SENIC
Simboluri vegetale la diferite popoare (proiect didactic la disciplina opţională "Să ne cunoaştem mai bine") ... 44
Inga LIULENOV
Călătorie într-o ţară exotică (proiect didactic la limba română în şcoala alolingvă) ... 46
Tamara MOISEI
Шаг навстречу (дидактический проект, классный час) ... 49
Ala GUŢU
Solving problems/conflicts. Do's and Don'ts (Lesson plan. English) ... 50

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Pedagogia interculturală ... 54

SUMMARY ... 56

Dialog intercultural/ comuniune interculturală



Alex **COSMESCU**

student, Universitatea de Stat din Moldova

În ultimul timp, în discursul public, apar referințe tot mai dese la "dialog", "toleranță", "multiculturalitate", "dialog intercultural". Uneori, în anumite contexte, a devenit chiar un clișeu să vorbești despre ele. În general, din cîte știu eu, oamenii vorbesc foarte insistent sau despre lucrurile pe care nu le au și pe care le vor foarte tare, sau despre lucrurile care li se întîmplă deja și care au o anumită importanță pentru ei. Cred că, atunci cînd se folosesc termeni de genul acesta, pot fi valabile ambele presupuneri. Deschiderea pe care o așteaptă și o promovează cei care vorbesc despre ea se manifestă, acum, din ce în ce mai mult – dar, întotdeauna, pentru un dialog, este nevoie de și mai multă deschidere.

Atunci cînd se vorbește despre "dialog intercultural" se pornește de la ideea că există diferențe enorme nu doar între indivizii aparținînd aceleiași culturi, dar și între culturi diferite. Și că aceste diferențe nu pot fi ierarhizate, nu se poate construi un sistem bazat pe criteriile "bun/rău", "acceptabil/inacceptabil" care să le includă pe toate. Că fiecare comportament și fiecare trăsătură a unei culturi este cea mai bună reacție posibilă la contextul în care apar ele. Și, atunci cînd se produce un dialog, se realizează, de fapt, o întîlnire dintre doi sau mai mulți oameni care sînt diferiți, dar, în același timp, dispuși să examineze foarte atent în ce constă diferența dintre ei. Pentru realizarea unui dialog autentic, este nevoie de un anumit gen de "prezență" unul pentru celălalt a participanților – de o deschidere reciprocă și o disponibilitate maximă de a se exprima în mod sincer și de a înțelege ceea ce vrea celălalt. Anume această deschidere este ceea ce particularizează dialogul în raport cu, să zicem, dezbaterea sau o conversație obișnuită. În cadrul unui dialog, scopul fundamental este înțelegerea reciprocă. Și una din premisele acestei înțelegeri este acceptarea diferenței de la care se pornește pentru dialog.

Între oameni foarte asemănători, între oameni a căror diferență este minimă, dialogul se produce/funcționează altfel și e aproape un monolog, de fapt un monolog în comun. Există un discurs comun, există deja o bază pentru înțelegere, se pornește de la aceleași principii. În schimb, în cazul unor oameni diferiți, cu viziuni diferite asupra lumii, diferă și discursurile, și atitudinile. Și anume această diferență este cea care îi poate face pe participanții la dialog să se "îmbogățească" reciproc, să învețe unul de la celălalt. De la cineva foarte asemănător cu tine nu prea ai ce învăța. Dar anume asemănarea este cea care permite apropierea. Adică, în cazul dialogului, este vorba de un joc dialectic al asemănărilor și diferențelor.

Într-un anumit sens, un dialog de acest gen funcționează ca o traducere. În cazul traducerii, textul presupune deja multe lucruri existente în cultura din care vine și care, uneori, pot să nu aibă un analog în "limba țintă", în limba în care se traduce. Pentru a înțelege aceste lucruri, traducătorul parcă ar renunța la propriul fel de a vedea/interpreta și, temporar, și l-ar asuma pe cel prezent în text – pentru a-l transmite celor care vor să înțeleagă și să cunoască. Astfel, o traducere bună funcționează ca o mediere între două culturi, iar rolul mediatorului crește din ce în ce mai mult în contemporaneitate. Există chiar cursuri speciale de mediere în cazul unui conflict – adică de reinstaurare a dialogului atunci cînd, din diferite motive, acesta a încetat.

Premisa de bază pentru stabilirea unui dialog este anularea raporturilor de putere între părți. Dialogul este posibil numai între egali, numai atunci cînd nu există o ierarhie, cînd nimeni nu încearcă să se afirme și să-l domine pe

celălalt – cînd nu încearcă să-şi impună propria viziune, dar nici nu este dispus să accepte, servil, viziunea celuilalt, să şteargă astfel diferenţa dintre el şi celălalt. Adică, dacă interpretăm aşa dialogul, atunci vedem diferenţa dintre acesta şi, să zicem, o discuţie persuasivă – dialogul nu urmăreşte convingerea, şi nici ajungerea la un consens, ci doar înţelegerea reciprocă. Dacă şi se stabileşte consensul, el este un fel de produs secundar al dialogului, ceva derivat şi care apare fără a fi urmărit ca prioritate. O altă "polaritate" existentă în dialog e cea dintre capacitatea de a exprima cît mai exact ceea ce îţi este propriu şi capacitatea de a asculta atent ceea ce îi este propriu celuilalt, ceea ce vrea el să exprime. Aici intră în joc sinceritatea, o altă precondiţie a dialogului – dacă nu eşti sincer în cadrul lui, nu se mai produce acea întîlnire şi comuniune, dialogul rămînînd la nivel de discuţie. Iar sinceritatea este echilibrată de empatie, ascultare, deschidere. Acest model al dialogului mi se pare aplicabil la mai multe niveluri – şi poate fi perceput în mod diferit: ca experiment cu limitele propriei viziuni despre lume (care pot fi lărgite prin contactul cu celălalt), ca exerciţiu de înţelegere a celuilalt şi de formulare a unui discurs propriu, ca joc sau ca proiect în cadrul căruia construiţi împreună ceva, o structură mai amplă. Şi există extrem de multe momente în care dialogul intercultural se produce fără să ne dăm seama – atunci cînd citim o carte a unui autor străin, atunci cînd ne uităm la televizor şi vedem ce se mai întîmplă cu oamenii pe care am vrea să-i cunoaştem, dar sînt departe şi nu putem stabili nici un fel de contact cu ei, atunci cînd stăm la o masă în cafenea şi ascultăm cum vorbeşte cineva într-o limbă pe care nu o înţelegem. În toate cazurile acestea, este vorba despre diferite tehnici de interpretare/transmitere a unui mesaj – prin gesturi, atitudini, acţiuni pe care le facem. De obicei, la un nivel inconştient. Există şi momente în care dialogul intercultural este, cumva, asumat, dar nu şi perceput ca scop în sine, cum ar fi unele workshopuri cu facilitatori invitaţi de peste hotare sau cazul în care lăsăm un mesaj pe un forum de internet, pentru oameni pe care îi cunoaştem doar prin intermediul unor mesaje pe care le-au lăsat ei, pe acelaşi forum. Sau atunci cînd intrăm în magazin şi ni se răspunde în altă limbă decît cea pe care am vrea s-o auzim. Sau atunci cînd se apropie de noi cineva străin de oraşul nostru şi ne întreabă cum să ajungă acolo unde are nevoie să fie.

Dar există şi evenimente special dedicate acestui tip de dialog – întruniri interconfesionale sau pur şi simplu momente în care oameni aparţinînd unor culturi diferite sînt puşi să lucreze împreună. Problema e că, de obicei, nu ştim cum anume se stabilesc asemenea contacte – şi ne imaginăm că nu există aproape nimic care ne poate lega de aceşti oameni, atît de diferiţi de noi. Nu avem un limbaj comun şi nu avem deschiderea care ne-ar putea permite să-l creăm. Şi acţionăm cumva instinctiv, încercînd să le demonstrăm ceva (cît de ospitalieri sînt basarabenii, de ex.) sau să ne comportăm ca şi cum aceste diferenţe nu ar exista (ne spunem că sîntem cu toţii oameni şi că, la urma urmei, nu sîntem atît de diferiţi). Adică nu avem format, undeva, în interiorul nostru, un set de atitudini şi abilităţi ce ne-ar permite să stabilim la modul eficient acest gen de dialog. Poate e ceva ce vine din şcoală – unde, de foarte multe ori, se uită şi de diferenţele individuale dintre elevi, cu atît mai mult de cele culturale. Poate şi din faptul că există şcoli/licee cu limbi de predare diferite, iar elevii lor nu se cunosc şi nu comunică între ei – şi nu s-au deprins să colaboreze şi să se înţeleagă. Poate şi din faptul că nu prea citim literatura "marginalilor" din interiorul propriei noastre culturi, iar minorităţile de la noi se confruntă cu prea multă intoleranţă ca să mai vrea să şi scrie despre ea.

În general, în spaţiul ex-sovietic, se promovează un singur tip de discurs dominant – iar toate discursurile alternative sînt cumva marginalizate – şi oamenii nici nu-şi prea dau interesul să le înţeleagă, chiar atunci cînd se confruntă cu ele. Spaţiul oferit minorităţilor etnice de mijloacele de informare în masă este utilizat mai mult pentru comunicarea în interiorul comunităţii respective, nu pentru deschiderea spre alte culturi, de multe ori fiind oferit mai mult dintr-un fel de datorie decît din deschidere.

Odată, citind pe internet despre dialog interconfesional, am dat de un articol în care se propunea ca, în cadrul dezbaterilor teologice, toate argumentele să fie formulate ca metafore, nu ca discurs teoretic (se făceau şi referinţe la faptul că în interiorul aproape fiecărei religii există un discurs metaforic – parabole, rugăciuni, figuri de stil "canonice"), iar contraargumentele să nu vizeze altceva decît structura metaforei, propunînd, eventual, metafore alternative. Se spunea că metafora ar deschide, astfel, un fel de limbaj comun, un spaţiu comun, care să favorizeze înţelegerea reciprocă. O altă tehnică derivă din formatul consiliilor tribale ale indienilor din America de Nord şi se cheamă *listening circle*, "cerc de ascultare". Participanţii se aşază într-un cerc, iar elementul esenţial, cel care constituie metoda şi-i dă un aer unic şi specific, este un obiect care trece din mînă în mînă. Ai dreptul să vorbeşti doar dacă ţii în mînă acel obiect. În rest asculţi – şi o faci cît se poate de atent. În cadrul acestor *listening circles* se practică un gen aparte de ascultare – una în cadrul căreia nu acuzi, nu judeci şi nici nu eşti automat de acord cu ceea ce spune celălalt, dar pur şi simplu încerci să înţelegi. După ce o persoană a terminat de vorbit, îi transmite obiectul celui care stă alături şi aşa mai departe, pe cerc, de cîte ori este nevoie. Dacă nu vrei să vorbeşti, îi poţi transmite obiectul celui care stă alături, fără să spui nimic. Aceste "monologuri paralele" formează cu totul alt gen de ascultare şi discursuri decît cele cu care ne-am deprins – în general, atunci cînd ascultăm, simţim nevoia să intervenim cît mai urgent cu propria viziune referitor la problema discutată – şi, de foarte multe ori, în cadrul diferitelor conferinţe sau întîlniri sau chiar atunci cînd stăm la o cafea cu o cunoştinţă nici nu

ascultăm cu adevărat, pentru că în minte ni se învîrte ceea ce vrem să spunem după ce va termina celălalt să vorbească, tot felul de experienţe similare cu cele despre care vorbeşte sau lucruri cu care nu sîntem de acord în discursul lui, dar pe care nu îndrăznim să i le spunem. Iar *listening circles*, în care propriul discurs este cumva "amînat" pînă cînd îţi va veni rîndul, educă un cu totul alt gen de ascultare. Cînd practicam *listening circle*, venea un moment în care nici nu mai aveam nevoie de obiectul care trecea din mînă în mînă – ne formam deja un fel de "automatism", un fel de tehnică de ascultare în cadrul căreia celălalt nu era întrerupt, judecat, ci ascultat cu atenţie – şi se urmărea înţelegerea cît mai profundă a ceea ce avea el de spus, iar totul se extindea şi dincolo de limitele grupului, în întîlnirile cu alţi prieteni şi chiar cu străini care se apropiau de noi. Un alt exerciţiu vine din consilierea/practica filozofică – se propune discuţia unei teme între cîţiva participanţi, dar regula este să nu răspunzi imediat după discursul/argumentul celuilalt, dar să faci o pauză de 10-15 secunde. Pauza schimbă tonalitatea întregului dialog. Exerciţiile de acest gen se desfăşoară într-un climat total non-ierarhic şi, spre deosebire de dezbateri sau deliberări, nu urmăresc afirmarea propriei viziuni în detrimentul viziunii celuilalt – o strategie promovată prea insistent de cultura occidentală. Mai curînd, se consideră că fiecare are ceva important de spus – ca într-o formaţie de muzică, în care este importantă partitura fiecărui instrument; deşi unul dintre ele iese un pic mai tare în evidenţă decît celelalte, în cadrul următoarei piese s-ar putea să fie pus în valoare tocmai cel lăsat acum în umbră. Dacă am duce mai departe analogia cu muzica, am putea spune că un asemenea dialog funcţionează după principiile unei improvizaţii colective – există o temă de la care se porneşte, dar nu şi o structură clară a felului în care va fi ea abordată; toţi participanţii îşi aduc contribuţia şi se implică la maximum. Iar grupul se organizează de la sine, fără să i se impună un program din exterior. Şi indivizii se transformă, treptat, într-o comunitate şi, în anumite momente de graţie, între ei se stabileşte şi o comuniune aparte.

Cred că anume exerciţiile de acest tip, dacă ar fi practicate mai des şi mai insistent, eventual chiar la orele de curs, ar putea pregăti un cadru bun pentru dialogul intercultural, pentru acceptarea şi examinarea diferenţelor. Pentru că anume prin examinarea acestor diferenţe putem să ne dăm seama cu adevărat ce avem în comun, ce ne leagă, ce ne apropie. Şi, după ce înveţi cum să aplici aceasta la diferenţele individuale, îţi va fi mult mai uşor să treci spre alte niveluri de diferenţă – iniţial diferenţa de subculturi, apoi cea dintre cultura căreia îi aparţii şi una radical diferită. Pentru că, la urma urmei, dialogul intercultural este purtat tocmai de indivizi.

Un aspect important pentru dialogul intercultural este cunoaşterea propriei culturi. Vorbeam odată cu o artistă din Germania, Anna Tretter, despre cum înveţi să faci artă calitativă. Ea spunea că primul pas este să fii conştient de unde vii – din ce spaţiu cultural, din ce lecturi, pe ce te poţi baza pentru arta ta. Al doilea pas, am fost noi de acord, ar fi crearea unui univers personal de motive, valori şi imagini. Cel de-al treilea ar fi punerea lui în legătură cu universurile personale ale altor artişti. Îmi place să cred că dialogul seamănă cu o operă de artă şi că aici sînt valabile aceleaşi principii. În cazul dialogului intercultural, trebuie să ştii exact de unde vii şi cum te-a format propria cultură, iar celălalt trebuie să ştie aceleaşi lucruri despre sine. În acelaşi timp, cred că ar trebui să se ţină cont şi de cîteva principii pe care le stabilea pentru dialog filozoful Martin Buber. Întrebat despre cum se poate construi o relaţie autentică, Buber a răspuns că aceasta este posibilă doar atunci cînd te păstrezi total deschis şi vulnerabil pentru celălalt, cînd accepţi că celălalt ar putea să te schimbe. Şi nu te temi de asta, nici nu te împotriveşti, dar nici nu urmăreşti explicit să se întîmple anume aşa – urmăreşti doar să se stabilească un contact de la inimă la inimă.

Cred că o deschidere de genul acesta poate fi învăţată – şi dacă ar fi învăţată în şcoală, ar fi perfect – pentru că anume aşa ne-am putea pregăti pentru ieşirea într-o lume în care dialogul intercultural a devenit unul dintre principalele "domenii" ale comunicării.



Loretta **HANDRABURA**
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Să ne cunoaştem mai bine

Acum cîţiva ani, împreună cu mai mulţi colegi de la CE PPO DIDACTICA, am realizat, după 2 ani de cercetare, elaborare şi aplicare, o carte cu caracter de pionierat în domeniul educaţional. „Să ne cunoaştem mai bine. Educaţie interculturală pentru înţelegerea alterităţii prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R.Moldova (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară)" este titlul acesteia, concepută ca un curs opţional pentru licee, colegii şi universităţi, care se regăseşte deja în grila disciplinelor ce se predau în unele instituţii.

Demersul conceptual vizează diversitatea şi diferenţele, dar şi valorile comune, mai exact – *specificul local, cronotopul, simbolurile naturale, cultura materială şi spirituală, existenţa noastră multiculturală*, dar nu pentru a ne *izola.* Interdependenţa între etnii este atît de vie, încît influenţele şi contrainfluenţele se atestă imediat la lectura textelor. Temele, motivele, reprezentările şi simbolurile comune, depistate de la o literatură la alta, se explică tocmai prin fenomenul relaţionării continue care se produce în mediul nostru multicultural. Totodată, prin exemple elocvente, manualul ajută la o înţelegere mai clară a unor concepte tot mai frecvent vehiculate astăzi: *pluriculturalitatea* (deslușirea chipului propriei noastre culturi în oglinda alteia), *interculturalitatea* (cunoaşterea mai bine a propriului chip prin trăsăturile chipului celorlalţi) şi *transculturalitatea* (deschiderea tuturor culturilor către ceea ce le traversează şi trece dincolo de ele).

Atenţia sporită pentru problema multilingvismului şi multiculturalismului din ultima vreme ne-a determinat să revenim asupra acestui subiect, pentru a puncta şi alte accente decît cele relevate în cursul amintit. Pentru a ne integra cultural în Europa şi a depăşi problemele spinoase ale trecutului, ce încă tensionează relaţiile interetnice, efortul nostru conjugat, al etniilor conlocuitoare, trebuie canalizat spre găsirea punctelor care ne unesc în acest mediu geo-cultural comun, să disociem între latura comună consubstanţială şi cea particulară a fiecărei etnii, să recunoaştem drepturile istorice ale moldovenilor/românilor, ca etnie majoritară, dar şi ale găgăuzilor, bulgarilor, ucrainenilor, ruşilor etc. Important este să conştientizăm fiecare în parte că, într-o Europă comună, *spiritul de toleranţă* este unul fundamental pentru a convieţui în armonie cu Sine şi cu Ceilalţi. Nu putem accede la cultura europeană şi, implicit, *la identitatea modernă* – aceasta se defineşte prin deschidere, comunicare, cooperare cu ceilalţi, nu prin orgoliu autarhic –, dacă nu vom avea şi *conştiinţa propriei identităţi*.

Dacă ne referim la cîştigul de a locui într-un mediu multicultural şi multilingvistic, atunci acesta se explică prin: 1. Şansa de a cunoaşte pe celălalt, diferit de tine, cunoaştere al cărei orizont se lărgeşte cu cît mai multe culturi, limbi ştii. *Necesitatea cunoaşterii celuilalt/ celorlalţi* din preajmă porneşte de la realitatea că locuim într-o republică multietnică, în care convieţuiesc, de sute de ani, români, ucraineni, ruşi, bulgari, găgăuzi, evrei, armeni, romi, precum şi din considerentul de ordin sociologic că *nu-ţi poţi fi suficient sie*; 2. *Procesul de redescoperire şi reabilitare* **a propriei imagini** sau, altfel spus, de **autodefinire** (investigarea şi afişarea propriului specific etnic, religios, politic, cultural, economic, mental chiar), proces care *este contingent celui de cunoaştere şi definire* **a imaginii celorlalţi**. Desigur, cunoaşterea şi înţelegerea altuia este un proces progresiv şi complex; 3. *Provocările alterităţii,* care reclamă respect pentru celălalt, de altă etnie, a cărui cultură sporeşte *cunoaşterea de sine*; formează capacitatea de obiectivare; declanşează percepţia interesului comun şi dorinţa de a construi ceva în echipă, în numele unui scop generos pentru propria societate, cu care ne identificăm şi tindem s-o **consolidăm într-un tot unitar**, **al nostru, comun** şi nicidecum s-o fracţionăm.

Dacă în problema multiculturalismului nu există dispute contradictorii, atunci acestea se mai poartă în chestiunea multilingvismului din realitatea curentă. Nimeni nu contestă plusvaloarea pe care ne-o conferă cunoaşterea a două sau mai multe limbi. În acest sens, s-au creat condiţii favorabile de studiere a limbilor de circulaţie şi se fac eforturi de învăţare a celei materne la toate treptele de învăţămînt, drept al minorităţilor naţionale consfinţit de Constituţia R.Moldova, art. 35(2), şi Legea învăţămîntului, art. 8. La solicitarea părinţilor, în Chişinău, spre exemplu, au fost fondate 7 licee cu studiere aprofundată în diferite limbi. Din numărul total de elevi din municipiu – în jur de 86000, 22422 (26,2%) sînt reprezentanţi ai minorităţilor naţionale. Dintre aceştia, îşi fac studiile în limbile: rusă –19899 elevi; ucraineană – 953 elevi, în 6 instituţii (LT „P. Movilă", „M. Koţiubinski", „I. N. Leviţki", „Dacia", Şc. medie nr. 8, Şc. primară nr. 95); ebraică – 629 elevi (Liceul Tehnologic „B. Z. Herţl" şi LT „Rambam"); bulgară – 302 elevi (LT „V. Levski"); germană – 279 elevi (LT „N. Gogol"); turcă – 242 elevi (LT „Orizont"); poloneză – 118 elevi (LT „N. Gogol").

În învăţămîntul superior, începînd cu anul 1989, la UPS „I.Creangă" din Chişinău, iar din 1991 la Universitatea din Comrat, din 2004 – la Universitatea din Taraclia şi Universitatea Slavonă, s-au instituit specialităţile română/rusă, bulgară, găgăuză la Facultăţile de Filologie. Aceasta din urmă nu mai există la UPS „I.Creangă" din 2005, în schimb este solicitată română/ turcă, în noile realităţi şi schimburi culturale, economice care determină şi cererea.

Deşi există un cadru legal şi instituţional lingvistic, trebuie să recunoaştem că nu atestăm astăzi o consolidare a societăţii moldoveneşti în acest plan, în care limba română ar avea un statut oficial şi social evident, determinat de forţa ei comunicativă, prestigiul ei în societate şi statutul ei juridic. Avem în continuare, în mare parte, un bilingvism unilateral, româno-rus şi foarte puţin – ruso-român. Populaţia românofonă, majoritară, se comportă în practica lingvistică ca o minoritate. Bilingvismul acesteia este unul natural, voluntar, dar, în mare măsură, şi unul subordonativ, situaţie cauzată de probleme precum: legislaţia şi atitudinea necorespunzătoare a politicienilor, ingerinţa politicului în sfera lingvistică; menţinerea în constituţie, în actele normative, în comunicarea oficială a unei denumiri regionale a limbii

române – l. moldovenească; funcţionarea insuficientă a limbii române în diverse sfere sociale (instituţii publice), deficienţa de comunicare, barierele lingvistice; desfiinţarea unor instituţii care reglementau situaţia lingvistică din republică: Departamentul de Stat al Limbilor; Direcţia de promovare a limbii de stat din cadrul Departamentului Relaţii Interetnice; Comisia guvernamentală pentru supravegherea respectării legislaţiei lingvistice; Centrul de Terminologie Lingvistică; Sectorul de limbă din cadrul primăriei mun. Chişinău; poziţia avantajoasă a limbii ruse care se menţine în comunicarea interetnică şi ca limbă de studii şi a administraţiei locale în localităţile cu populaţie preponderent ucraineană, bulgară, găgăuză; atitudinea impasibilă a vorbitorilor alolingvi, dar şi a unor băştinaşi confuzi în ceea ce priveşte identitatea lor lingvistică în urma deformării conştiinţei identităţii în perioada de ocupaţie; continuarea experienţelor sociolingvistice din perioada sovietică; nerecunoaşterea posedării limbii literare ca dimensiune culturală a personalităţii etc.

Soluţiile pentru redresarea situaţiei lingvistice curente sînt următoarele:

1. Acordarea tuturor competenţelor unei limbi de stat Limbii române, care numai aşa poate deveni factor de integrare a societăţii moldoveneşti. Pentru aceasta este nevoie de voinţă politică, de o atitudine mult mai distinctă a mediilor universitar şi academic şi a societăţii civile.
2. Ridicarea prestigiului social al limbii vorbite (ne referim la gradul de modernizare, la moştenirea literară şi atitudinea autorităţilor).
3. Refacerea învăţămîntului din RM pe ideea unităţii civice a tuturor locuitorilor ţării şi anume prin instituirea unui învăţămînt în limba de stat la toate treptele sistemului de învăţămînt, asigurîndu-se în paralel studiul limbii materne.
4. Orientarea strategică a învăţămîntului la standardele europene printr-o doctrină politică a educaţiei care să fie imuabilă pentru toate partidele puterii pentru o perioadă egală cu cel puţin o generaţie de şcolaritate (22-25).
5. Funcţionarea unei singure limbi de stat, oricît de multe ar fi etniile pe care le reuneşte R. Moldova, pentru a avea o naţiune civică unitară şi consolidată, precum demonstrează practica ţărilor cu tradiţii de statalitate (Rusia, SUA).

Promovarea unui dialog obiectiv pe probleme nerezolvate deocamdată în spiritul unei culturi a toleranţei, al cunoaşterii reciproce, al promovării acceptării diversităţii reprezintă, în opinia noastră, elementul esenţial al unei societăţi deschise, cu evoluţie europeană spre care aspiră R. Moldova.



O nouă ofertă educaţională pentru liceeni, în sprijinul pregătirii pentru susţinerea dialogului intercultural european

Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Universitatea de Stat din Moldova

O echipă de experţi, angajaţi de CE PRO DIDACTICA, a elaborat, cu sprijinul Programului „Iniţiative europene" al Fundaţiei Soros-Moldova, Curriculumul opţional pentru liceeni „Integrarea europeană pentru tine" (Educaţie pentru integrare europeană). Documentul va fi propus MET spre aprobare şi recomandare, în vederea utilizării în învăţămîntul preuniversitar în cadrul ariei curriculare „Ştiinţe socio-umane".

Curriculumul cuprinde, din punctul de vedere al structurii şi al conţinutului, toate componentele prevăzute de politica educaţională actuală. În *argument* se menţionează că demersul curricular reprezintă o încercare de pionierat în R. Moldova, răspunzînd, în mod logic şi coerent, cerinţelor reformei educaţionale de racordare a întregului sistem la standardele europene. Chiar dacă, sub aspect geografic, ţara noastră face parte din continentul european, este zonă europeană şi retorica politică a integrării europene este destul de bogată cu sloganuri de tipul: „R. Moldova – ţară europeană", „Viitorul nostru este în Europa", „Vectorul strategic al Moldovei este integrarea europeană" etc. – pentru a parcurge cu adevărat această traiectorie, este iminent un proces complex de modificări de structură şi de conţinut la toate nivelurile în majoritatea sectoarelor publice. Analiştii politici susţin că ar fi mai corect să vorbim despre procesul de europenizare a ţării noastre în următoarele domenii: educaţie, cultură,

economie, cadru legal etc., apoi despre integrarea propriu-zisă. Or, cunoaşterea, conştientizarea, însuşirea valorilor şi practicilor europene va dura. Ne aflăm la etapa tatonărilor, a identificării propriei căi de dezvoltare şi „ne menţinem în albia procesului de europenizare în virtutea susţinerii diplomatice şi a asistenţei acordate de partenerii europeni, inclusiv prin lansarea Planului de Acţiuni R. Moldova –Uniunea Europeană".

Conform finalităţilor învăţământului preuniversitar, liceul are misiunea de a forma un absolvent în măsură să decidă asupra carierei sale, să contribuie la identificarea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală şi profesională, să se integreze activ în viaţa socială. Conceput ca furnizor de servicii educaţionale, în cadrul căruia elevul să fie permanent şi direct implicat în construirea propriului traiect de învăţare, liceul impune diversificarea graduală a ofertei curriculare conform filierelor, profilurilor, specializărilor şi multiplicarea posibilităţilor elevului de a alege.

Prin curriculumul „Educaţie pentru integrare europeană" ne-am propus *scopul* de a *contribui la formarea conştiinţei europene prin creşterea transparenţei şi a gradului de informare şi formare cu privire la integrarea europeană şi problematica Uniunii Europene în mediul educaţional preuniversitar din R.Moldova.*

Beneficiarii direcţi ai proiectului – elevii cl. X-XII de liceu, cadrele didactice şi manageriale din învăţământul preuniversitar – vor însuşi, în primul rînd, un volum important de cunoştinţe care vizează civilizaţia europeană, instituţiile europene, economia europeană, dezvoltarea socioculturală şi valorile europene, Europa şi diversitatea culturală, înţelegerea diversităţii etc.; îşi vor forma abilităţi de abordare a problemelor globale la nivel european, de luare a deciziilor, de soluţionare a problemelor, de cooperare şi, nu în ultimul rînd, atitudini valorice europene.

Elevilor li se propune un curs ce diferenţiază etapele unui act de învăţare axat pe competenţele de bază determinate de Consiliul Europei (social-politice, multiculturale, informaţionale, comunicative, de învăţare pe parcursul întregii vieţi), care au drept scop motivarea pentru implicare activă în viaţa social-politică, economică, culturală şi formarea calităţilor unui bun cetăţean al R. Moldova şi al Uniunii Europene: responsabilitate în acţiuni şi libertate personală (de expresie, conştiinţă, circulaţie etc.); voinţă şi dorinţă de implicare socială; interes pentru cunoaşterea culturii naţionale şi a altor popoare; capacitate de dialog; disponibilitate pentru acceptarea diferenţelor (de opinie, rasă, religie, etnie etc.); capacitate de analiză, sinteză, transfer, rezolvare de probleme, aplicare creativă în situaţii noi a datelor; capacitate de anticipare, decizie şi asumare a riscului; respect pentru lege şi capacitate de a interveni în apărarea şi perfecţionarea acesteia; grijă pentru lucrul bine făcut, pentru viaţă şi muncă de calitate, raţionalitate în folosirea eficientă a resurselor materiale şi de timp.

Prevăzută, cel puţin, pentru 34 de ore academice, pe parcursul unui an şcolar, disciplina respectivă se înscrie în aria opţionalelor, incluzînd în manieră integratoare informaţii, abilităţi şi atitudini de la mai multe materii şcolare, atît din domeniul educaţional formal, dar şi nonformal şi informal.

Obiectivele generale ale disciplinei sînt:

- cunoaşterea procesului de integrare europeană;
- promovarea valorilor europene (democraţia, participarea în luarea deciziilor, asigurarea vieţii de calitate);
- dezvoltarea culturii de comunicare şi cooperare pentru deschidere spre integrare europeană;
- formarea pentru şi prin dialog intercultural şi promovarea unităţii în diversitate. Acest obiectiv se concretizează în următoarele obiective de referinţă:

Elevul va fi capabil:

- să aprecieze rolul/locul învăţământului în evoluţia unităţii culturale a Europei;
- să armonizeze sistemul propriu de valori cu cele promovate la nivel avansat în comunitate, în ţară, în lume;
- să estimeze locul culturii naţionale în contextul culturii europene;
- să determine statutul religiei în Europa contemporană;
- să lanseze iniţiative de dialog intercultural şi de promovare a unităţii în diversitate;
- să identifice modalităţi/căi de integrare europeană prin cultură;
- să caracterizeze spaţiul cultural naţional şi european;
- să caute centre culturale europene care oferă tinerilor oportunităţi de dezvoltare.

Obiectivele de referinţă în ansamblu depăşesc cadrul de aplicare pentru un an de studiu la o clasă. Unele dintre ele sînt mai aproape de comportamente operaţionale şi, evident, uşor evaluabile. Autorii susţin că au procedat la o asemenea strategie didactică întru apropierea de necesităţile practice ale profesorului şi întru sporirea clarităţii unui domeniu educaţional relativ nou.

Conţinuturile curriculare recomandate cuprind următoarele module: 1. R. Moldova – stat european şi parte a civilizaţiei europene (R. Moldova în context european contemporan); 2. Europa şi Civilizaţia europeană (Ce este Europa şi care sînt caracteristicile sale); 3. Unitatea în diversitate a Europei (Care sînt diferenţele şi ce îi uneşte pe europeni); 4. Evoluţia ideii europene (Cînd şi cum a început realizarea practică a proiectului de unificare europeană); 5. Uniunea Europeană (Cum a fost creată, cum a evoluat; prezent

şi perspective); 6. Consiliul Europei (Cea mai "mare" organizaţie europeană); 7. Instituţiile de bază ale Uniunii Europene şi procesul de luare a deciziilor (Cum funcţionează Uniunea Europeană şi cum sînt luate deciziile prin intermediul instituţiilor de bază); 8.Instituţii consultative ale Uniunii Europene; 9. Dreptul european; 10. Economia Uniunii Europene; 11. Politicile comune ale Uniunii Europene. Domenii de interes comun în Uniunea Europeană; 12. Extinderea Uniunii Europene şi criteriile de aderare pentru statele candidate; 13. Politica de vecinătate a Uniunii Europene – un nou cadru de colaborare cu statele limitrofe; 14.Probleme actuale ale Uniunii Europene; 15. Extinderea europeană şi impactul ei asupra R. Moldova.

După cum am remarcat anterior, demersul didactic minim se proiectează pentru un an de studiu de liceu, disciplina poate fi extinsă şi pentru fiecare clasă, în funcţie de posibilităţile curriculumului la decizia şcolii, dar, nu în ultimul rînd, de opţiunile elevilor şi ale părinţilor. Proiectarea de lungă durată se poate efectua, în baza obiectivelor generale şi a celor de referinţă, selectînd din modulele tematice propuse subiectele cunoscute mai bine de profesor şi mai accesibile din punct de vedere cognitiv-formativ pentru elevi, fie în mod linear – pentru o singură clasă, fie în mod concentric – pentru toate cele 3 clase de liceu. Profesorul va avea libertate şi în alegerea obiectivelor, ţinînd cont de respectarea triadei educaţionale atitudini-abilităţi-cunoştinţe, şi de alte circumstanţe locale, pedagogice, culturale şi interculturale.

Autorii de manuale care, sperăm, vor fi motivaţi pentru elaborarea manualelor alternative, vor racorda unităţile de conţinut la obiectivele fixate, insistînd asupra valorificării pedagogice a subiectelor şi asupra apropierii acestora de interesele şi de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Caracterul formativ al unităţilor de învăţare va avea prioritate faţă de cel pur informativ. Gradul de accesibilitate al curriculumului scris va depinde în mod direct de motivaţia şi de pregătirea cadrelor didactice, dar şi de literatura disponibilă.

Sugestiile metodologice se axează pe recomandări de proiectare didactică de scurtă durată şi cuprind organizarea activităţilor de învăţare raportată la unităţile de conţinut în cadrul *evocare-realizarea sensului-reflecţie-extensie.* Procesul didactic ar fi bine să se efectueze atît prin metode de predare-învăţare-evaluare tradiţionale, cît şi moderne, interactive, axate pe **principiul participativ.** Metodele euristice, participativ-formative vor cultiva la elevi capacitatea de muncă independentă, facultatea de a lua decizii, de a coopera, de a percepe propria responsabilitate în soluţionarea problemelor existente. Ele vor fi centrate pe elev, pe activizarea la maximum a structurilor cognitive şi praxiologice ale acestuia, pe exersarea funcţiilor şi potenţialului lui intelectual şi vor duce inevitabil la transformarea elevului în coparticipant al propriei instruiri şi educaţii. În acest scop, se pot propune unele subiecte pentru dezbateri, brainstorming, lucru în grup etc., care ar antrena procesele intelectuale ale elevilor şi ar imprima acţiuni de învăţare cu un pronunţat caracter de analiză şi sinteză: *Apartenenţa R. Moldova la Uniunea Europeană: cost sau beneficiu; Integrarea europeană şi procesele integraţioniste în lumea contemporană: realităţi şi perspective; Integrare europeană versus aderare la Uniunea Europeană: controverse şi confuzii; Opţiunile R.Moldova în relaţiile cu Uniunea Europeană: realizări şi prognoze; Procesul de integrare europeană a R. Moldova: bariere, avantaje, perspective; Programele comunitare pentru tineret: esenţă şi accesibilitate; Criza constituţională în UE: premise şi soluţii; Procesul de creare a monedei unice europene: etape şi consecinţe; R. Moldova între Est şi Vest: controverse şi alternative; Rolul instituţiilor europene în promovarea politicilor comunitare* etc.

Din componenta curriculară "Sugestii de evaluare" evidenţiem finalităţile de integrare (competenţele creative), care recomandă ca la finele acestui curs, elevii:

- să descrie o situaţie de integrare referitoare la mediul local, naţional, european;
- să prezinte, cu ajutorul hărţilor, tabelelor, schemelor caracteristici geografice, economice, sociale, politice, culturale, istorice şi interacţiunea acestora în procesul de integrare;
- să explice modalităţi de luare a deciziilor privind viaţa de calitate la nivel local şi european;
- să ilustreze, prin exemple, rolul personal şi al colaborării cu alţi oameni în evoluţia procesului de integrare;
- să alcătuiască un discurs, un articol de ziar etc. care ar promova unitatea prin diversitate;
- să elaboreze proiecte de formare a competenţelor interculturale în diverse contexte.

Echipa de lucru s-a constituit din**:** dr. Viorica Goraş-Postică (coord.), conferenţiar, USM; dr. Lia Sclifos, lector superior, USM; Andrei Iovu, magistru în ştiinţe politice, lector, USM; Elena Cartaleanu, lector, UPS "I. Creangă"; Daniela Manole, magistru în relaţii internaţionale, lector, USM. Recenzenţii lucrării au fost*:* dr. Rodica Solovei, IŞE; dr. Igor Caşu, AŞM; Valeriu Gorincioi, directorul Liceului „M. Sadoveanu", or. Călăraşi; Rodica Eşanu, prof. de istorie, Liceul „Columna", Chişinău; Nina Uzicov, prof. de istorie, Liceul „I. Creangă", Chişinău.

Sperăm ca „Integrarea europeană pentru tine" să provoace şi să ofere alte şanse elevilor, cadrelor didactice şi manageriale şi, prin eforturi conjugate, să deschidă perspective formative realiste. Dialogul intercultural, ca şi componentă educaţională a entităţii europene, urmează să dezvolte la elevi funcţionalitatea şi diversitatea cunoştinţelor şi abilităţilor, sub umbrela învăţării permanente, prin care să-şi însuşească identitatea culturală europeană.

Perspectiva interculturală a cauzalității abandonului şcolar



Mariana **IANACHEVICI**
competitor, Universitatea de Stat din Moldova

Odată cu destrămarea sistemului mondial bipolar, omenirea traversează o perioadă marcată de globalizarea modelului societății deschise şi libere, care facilitează contactul dintre diferite culturi. Interferența acestora a generat uneori fenomene periculoase precum crima organizată, fundamentalismul religios, terorismul etc. Se pare că sărăcia creează doar cadrul favorabil recrutării celor ce formează „armatele luptătoare" sub diverse drapele identitare, acestea nesesizînd că au devenit nişte arme banale în mîinile unor oameni, care uneori nici nu sînt reprezentanți ai culturii/identității pentru care se presupune că pledează. Astfel, stereotipurile existente față de anumite grupuri etnice se întețesc şi favorizează din ce în ce mai des un comportament discriminatoriu şi intolerant. Cei care sînt ținta prejudecăților şi a discriminării într-o societate anume se vor confrunta cu obstacole în integrarea pe piața muncii, vor avea dificultăți în obținerea beneficiilor publice etc., aceste momente făcîndu-i vulnerabili din punct de vedere economic, incluzîndu-i în categoria grupurilor „de risc" generate de sărăcie.

Multiculturalitatea ne impune schimbarea comportamentului, acceptarea diversității, coabitarea şi favorizarea procesului de integrare a culturilor, toate acestea însă urmează a fi învățate atît de exponenții culturilor majoritare, cît şi de cei ai culturilor minoritare.

Literatura de specialitate distinge tot mai multe sensuri ale termenului *intercultural* în sintagme precum *educație interculturală*, *abordare/perspectivă interculturală*, *comunicare interculturală*, *societate interculturală* etc. Educația interculturală este definită drept un proces de pregătire a tinerilor pentru a trăi într-o societate multiculturală ce tinde să devină una interculturală. În acelaşi timp, educația interculturală poate fi asociată conceptului de *learning to live together*, promovat în anii 90 de UNESCO şi Consiliul Europei, care presupune *învățarea de a coabita,* luînd în considerare dimensiunile culturale ale relațiilor sociale, echilibrul între promovarea identităților culturale specifice şi respectul pentru diversitatea culturală, comunicarea interculturală, depăşirea stereotipurilor şi prejudecăților, combaterea discriminării, marginalizării şi izolării. Pe acest fundal, educația interculturală îşi profilează drept obiective:

- dobîndirea de cunoştințe despre cultură în general şi impactul acestui demers asupra comportamentelor individuale şi de grup, față de propria cultură şi față de alte culturi;
- dezvoltarea deprinderilor de viață într-o societate multiculturală (conştientizarea propriilor determinări culturale, stereotipuri şi prejudecăți, identificarea acestora la ceilalți, capacitatea de a relativiza punctele de vedere, abilități comunicaționale şi relaționale);
- formarea respectului pentru diversitatea culturală, pentru idientitatea culturală proprie şi a celorlalți, refuzul discriminării şi intoleranței;
- stimularea participării şi acțiunii în sensul promovării principiilor unei societăți interculturale, al combaterii discriminării şi intoleranței.

Astfel, educația interculturală concepe şcoala şi cadrele didactice drept figuri importante în promovarea conceptului de *învățare de a coabita*. Ce se întîmplă însă cu copiii care rămîn în afara cadrului educațional din motive de abandon sau chiar neînscriere la şcoală? (45 de copii romi din R. Moldova, cu vîrste cuprinse între 9 şi 15 ani, identificați, în perioada 2005-2007, în diferite situații de risc în Federația Rusă, sînt analfabeți sau au abandonat şcoala la diferite etape.) Cum se vor integra aceştia în societatea multiculturală? Care sînt cauzele abandonului sau ale neşcolarizării? Există legături între abandonul şcolar şi discriminarea de pe poziții culturale şi de identitate?

Cauzele abandonului şcolar sînt multiple, acestea reprezentînd expresia dublei situații de inadaptare: pe de o parte, inadaptarea elevului la activitatea de învățare realizată în mediul şcolar şi extraşcolar şi, pe de altă parte, inadaptarea şcolii la factorii interni (biologici, psihologici) şi externi (socioeconomici, socioculturali). În fond, fiecare abandon are o istorie personală şi socială şi este produsul mai multor factori cauzali aflați într-o anumită configurație pedagogică, psihologică şi socială care determină, la rîndul ei, mai multe consecințe imediate, dar şi de durată. Cînd aceştia sînt corelați cu identitatea culturală, se pare că efectul capătă o conotație şi mai agravantă (de exemplu, exponenții comunității rome care din generație

în generație abandonează școala la vîrste din ce în ce mai fragede).

Pe parcursul timpului, instituțiile școlare au încercat să identifice diverse soluții care să-i facă pe romi să rămînă în școală. Astfel, în cîteva raioane din R. Moldova, s-a procedat la formarea unor clase predominant sau exclusiv rome. Se pare că decizia se datorează, în special, situației rezidențiale a romilor, care locuiesc în grupuri compacte, și numărului de copii romi, care dacă nu frecventează școala, atunci influențează statistica școlarizării. Aceste soluții însă, se pare, nu funcționează rezultativ, avînd în vedere că la luarea deciziei nu au participat cei vizați sau, cel puțin, părinții acestora. De altfel, atitudinea părinților romi față de școală contribuie substanțial la stituația școlară a copiilor lor. Această reținere însă trebuie înțeleasă într-un cadru mai larg, nu doar ca fiind o atitudine ce face parte dintr-o cultură a sărăciei (condiție prezentă la mulți romi), dar și dintr-un specific cultural al romilor ce ține de identitatea lor etnică. Surprinzător, dar, cunoscînd abordarea, atitudinea autorităților școlare este una de a se proteja și nicidecum de a identifica soluții pertinente și de durată (de exemplu, documentarea abandonului prin exprimarea în scris de către părinți a dezacordului de frecventare a școlii de către propriii copii).

Revenind la soluția claselor predominant sau exclusiv rome, un alt subiect cu interferențe de stigmatizare și, pe alocuri, discriminatoriu este utilizarea cadrelor didactice reprezentante ale populației majoritare. Acestea nu sînt pregătite pentru a face față situației, nici programele școlare în ansamblu sau materialele didactice nu le sînt de ajutor, atîta timp cît nu sînt concepute în așa fel, încît să respecte identitatea culturală a copiilor romi. Așadar, decizia de abandon este influențată și de lipsa de încredere în capacitățile și calitățile profesionale ale cadrelor didactice. La fel, este știut că o mare parte din copiii romi se confruntă, din diverse motive (lipsa pregătirii preșcolare, incapacitatea de a se adapta la regulile școlii etc.), cu probleme la învățătură, acestea fiind evaluate de cadrele didactice ca fiind mult mai serioase decît ale copiilor exponenți ai populației majoritare. În realitate însă este vorba de mai puțină concentrare a profesorilor pe aptitudinile copiilor și mai mult – pe experiența istorică și cultura comunității lor.

Un alt motiv al abandonului școlar este gradul de relaționare (mai curînd lipsa comunicării) al copiilor romi cu copiii majoritari. De fapt, școala este singurul spațiu de relaționare, celelalte avînd alte funcții și, în consecință, fiind accesibile de la caz la caz. Mediul familial divers, diferențele de limbă și cele culturale, neconformarea la rigorile comportamentale de tip școlar, însoțite de un anumit grad de neglijare didactico-educațională, face școala incapabilă să gestioneze acest gen de raporturi, constituind, mai degrabă, un blocaj în procesul de comunicare decît un spațiu de relaționare. Concomitent, existența individului în noua Europă presupune o relaționare bazată pe compromisuri și integrarea lui armonioasă pe cele 3 niveluri: etnic, național și european. Această realitate se va reflecta inclusiv în actul educațional și implică, în mod obligatoriu, educarea tinerei generații. Prin urmare, pregătirea teoretică și practică a cadrelor didactice pentru a gestiona competent nenumăratele perspective ale relațiilor interetnice, multiculturale devine o necesitate în condițiile antrenării școlii în dezvoltarea comunitară. Drept indicii ale unei asemenea pregătiri pot servi:

- orientarea corectă în problematica complexă a raporturilor interetnice, multiculturale, uneori deformată și prezentată tendențios sau fals în medii interne și externe, prioritar cu obiective politice, dar și cu alte scopuri;
- plasarea pe poziții autentic științifice, echidistante și obiective;
- formarea unei mentalități europene care presupune transpunerea în practică a principiilor de reciprocitate în cadrul funcțional al vieții comunităților etnic minoritare, mentalitate care încurajează comunicarea interetnică și evită compromisuri de conjunctură;
- conceperea și implementarea unor programe de educație pentru integrarea grupurilor etnice defavorizate și gestionarea bunei funcționalități a raporturilor dintre majoritate și minoritate;
- consultarea sau integrarea în programe de dezvoltare comunitară, management cultural etc.;
- identificarea, analizarea și semnalizarea potențialelor tensiuni sau conflicte interetnice, participarea și contribuția la aplicarea acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bălănescu, L., *Accesul la educație al copiilor rămaşi în sărăcie extremă*, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, 2002.
2. *Copiii romi în Europa, materialele seminarului internațional*, Buc., 1998.
3. *Discourses and Minorities in East Central Europe, in Wicker*, H.-R. (ed.), *Rethinking Nationalism and Ethnicity*, Berg, Oxford, New York, 1997, pp. 175-192.
4. Poledna, R., Ruegg, F., Rus, C., *Interculturalitatea: cercetări şi perspective româneşti*, Buc.
5. Taylor, Ch., *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (trad.) Aubier, Paris, 1994.
6. Wicker, H.-R. (ed.), *Rethinking Nationalism and Ethnicity*, Berg, Oxford, New York, 1997.
7. Zamfir, C., *Politici sociale în România*, Ed. Expert, Buc., 1999.

Promovarea politicilor europene de educație bilingvă şi multilingvă în R. Moldova



Sergiu **OSTAF**

Centrul de Resurse pentru Drepturile Omului

1. Proiectul „Prevenirea conflictelor etnice prin intermediul politicilor educaționale de integrare în societate" este menit să prevină conflictele etnice şi lingvistice în societatea moldovenească şi pune accentul pe integrarea socială a minorităților din R.Moldova prin intermediul implementării practicilor educaționale multilingve.

Proiectul valorifică practicile europene în domeniu şi are drept scop implementarea standardelor europene de educație multilingvă în R. Moldova. Proiectul urmărește să sensibilizeze şi să informeze opinia publică despre necesitatea şi avantajele existenței unor politici educaționale multilingve eficiente, precum şi crearea condițiilor adecvate de educație multilingvă pentru două grupuri minoritare importante, fapt ce vizează dezvoltarea de ansamblu. Realizarea acestui proiect are la bază 3 obiective:

- conştientizarea practicilor şi a standardelor europene referitor la educația multilingvă în R. Moldova;
- promovarea adoptării politicilor publice în domeniul educației multilingve;
- pilotarea modelelor de educație multilingvă preşcolară şi primară.

În urma implementării acestui proiect, 6 instituții preşcolare, şcolare şi specializate vor beneficia de materiale didactice în limba maternă, elaborate de grupuri de experți formați în țările europene cu cele mai bune practici educaționale multilingve.

2. Bilingvism, multilingvism

Educația bilingvă (multilingvă) este instruirea în *două* sau mai multe *limbi* şi utilizarea acestora ca medii de instruire pentru *o parte* sau pentru toată programa şcolară. Aceasta exclude programele ce implică doar participarea elevilor bilingvi, fără realizarea de fapt a unei instruiri bilingve (multilingve). Pentru ca o programă să fie considerată bilingvă, ambele limbi trebuie utilizate ca *medii de instruire*. După cum relevă concluziile cercetărilor ştiințifice, „educația bilingvă începe atunci cînd mai multe limbi sînt utilizate nu doar pentru predarea lor ca discipline în sine, ci şi pentru predarea conținutului planului de învățămînt (matematică, ştiințe sociale sau umanistice)".

Bilingvismul (multilingvismul) nu poate fi examinat doar în relație cu limba propriu-zisă, ci trebuie privit întotdeauna în contextul întregii societăți, luînd în considerație împrejurările specifice din comunitățile lingvistice vizate. Comunitățile lingvistice, la rîndul lor, sînt plasate foarte diferit în cadrul societății, avînd un grad diferit de acces la putere, recunoaştere şi oportunități.

Elevii-subiecți ai educației bilingve sau multilingve sînt denumiți în literatura de specialitate ca *„bilingvi electivi"*, deoarece ei *aleg* să învețe o limbă adițională. Contextul unei astfel de însuşiri este deseori definit şi ca *"bilingvism aditiv"*. Bilingvismul aditiv prevede introducerea unei a doua limbi fără implicarea vreunui prejudiciu pentru prima limbă, cea de a doua, de regulă, bucurîndu-se de un prestigiu înalt. Cu toate acestea, contextele bilingve aditive nu trebuie limitate la însuşirea aşa-ziselor limbi de elită.

Dimpotrivă, bilingvismul este perceput de mulți drept un impediment educațional şi social, în special pentru elevii minoritari a căror limbă maternă sau limbă preferată este una minoritară. Aceşti elevi, descrişi în literatura de specialitate ca „*bilingvi incidentali"*, sînt forțați de împrejurări să învețe limba majoritară ca limbă adițională. Mai mult decît atît, deseori ei sînt îndemnați de părinți şi profesori să învețe o limbă majoritară în *defavoarea* limbii minoritare. În consecință, pentru mulți dintre aceşti elevi minoritari se creează un context al *„bilingvismului substractiv*", unde o a doua limbă (majoritară) este văzută ca o concurentă, preluînd, eventual, locul limbii materne (minoritare, cu un statut redus). Potențialele avantaje cognitive caracteristice bilingvismului aditiv nu sînt nici recunoscute, nici exploatate în procesul de educație a multor elevi minoritari. Nu este surprinzător faptul că traiectoriile educaționale ulterioare ale acestora tind a fi deosebit de diferite de cele ale bilingvilor electivi. Mulți dintre ei au restanțe la evaluarea cunoştințelor de limba a doua, la nivel de şcoală şi în procesul de educație în general, în pofida importanței acordate învățării limbii majoritare.

3. Ghidul pentru realizarea politicilor educaționale multilingve

Culegerea referitoare la educația bilingvă şi

multilingvă (vezi forma electronică a culegerii http://www.credo.md/multilingvism), tradusă şi editată în cadrul proiectului, prezintă practici europene şi internaţionale de educaţie multilingvă – o necesitate pentru societatea multilingvă şi multiculturală. Un imperativ al timpului este valorificarea tuturor limbilor vorbite pe teritoriul statului, ca urmare a necesităţii de integrare a tuturor etniilor în societatea moldovenească. Marea majoritate a ţărilor europene sînt bilingve sau trilingve. Această realitate este acceptată şi promovată de UE. Statele membre ale UE pledează pentru învăţămîntul bilingv sau multilingv, recunoscînd aportul fiecărei comunităţi lingvistice. Pentru fiecare dintre acestea este important ca limba pe care o vorbeşte să fie apreciată de comunitatea majoritară din statul respectiv.

4. Beneficiile publice şi sociale ale educaţiei bilingve şi multilingve

Politicile educaţionale sînt parte integrantă a politicilor publice. Raţionalitatea şi utilitatea publică a acestora trebuie supusă analizei. Important e să subliniem faptul că experienţa altor ţări relevă cîteva beneficii majore ale politicilor de educaţie multilingvă:

- sporirea gradului de toleranţă dintre grupurile etnice;
- dezvoltarea coerenţei sociale bazate pe respect interetnic;
- integrarea reală a minorităţilor naţionale în spaţiul public şi privat;
- dezvoltarea minorităţilor naţionale;
- cultivarea loialităţii civice în societate;
- consolidarea relaţiilor economice, politice şi sociale cu ţările de origine ale etniilor conlocuitoare.

Evaluarea politicilor bilingve (multilingve) deseori se face şi din perspectivă economică şi financiară, studiile de specialitate demonstrînd valoarea adăugată considerabilă a acestora. Statele ce investesc resurse bugetare (care, de regulă, nu depăşesc 5% din costurile politicilor monolingve) în domeniul politicilor de educaţie multilingvă obţin, pe termen mediu şi lung, beneficii financiare mult mai însemnate.

Problematica dialogului interconfesional în cadrul dialogului intercultural



Emil **DRAGNEV**

Universitatea de Stat din Moldova

Problema dialogului interconfesional are o istorie relativ mai recentă decît cea a toleranţei religioase. În istoria civilizaţiilor, din vechime pînă în prezent, toleranţa religioasă a fost parte componentă a unui pragmatism politic, caracteristic, în special, marilor imperii, solicitat de necesitatea de a asigura stabilitatea unor formaţiuni eterogene din punct de vedere etnico-cultural şi confesional religios. De asemenea, toleranţa etno-confesională a caracterizat întotdeauna marele metropole comerciale. Evident, comerţul prosper şi xenofobiile de tot felul nu se pot împăca.

Astăzi se discută mult despre toleranţa religioasă, etnică, culturală, politică etc. Adesea toleranţa este investită cu trăsături superlative, transformîndu-se într-un scop umanist suprem. Nu întotdeauna însă ne dăm seama că toleranţa nu este decît o premisă necesară sau chiar o fază inferioară în opera edificării unei societăţi armonizate din punctul de vedere al raporturilor interetnice, interconfesionale şi al derivatelor lor. Mai rău decît toleranţa este doar intoleranţa. Desigur, distanţa dintre cele două este capitală şi în zonele afectate de conflicte etno-religioase, instaurarea toleranţei fiind cel mai nobil scop întru a opri vărsările de sînge, actele de vandalism etc. Toleranţa este mai curînd un armistiţiu decît o pace durabilă, este o stare destul de fragilă şi provizorie. Ea tinde să se transforme în substanţe mai durabile. Toleranţa de dragul toleranţei, dacă e lăsată să evolueze în mod firesc, gravitează spre zona indiferenţei. Nu am probleme cu vecinul, deoarece nu comunic cu el. Următoarea treaptă ar fi înstrăinarea reciprocă. La nivelul societăţii, aceasta ar însemna o autoizolare şi existenţa paralelă a unor comunităţi etno-lingvistice sau confesionale. Nu am fi insistat pînă acum asupra acestei digresiuni mai mult teoretice, dacă momentul înstrăinării pe fundalul unei toleranţe în general acceptabile nu s-ar articula tot mai clar în societatea noastră.

Din această perspectivă, problematica dialogului se impune de la sine înţeles. Dar solicitarea dialogului conţine inerent şi elementul riscului. Dialogul, prin definiţie, fiind o premisă necesară pentru buna înţelegere şi

colaborare, nu le implică neapărat, ca rezultat. Dialogul poate duce tot atît de firesc la discordii, deci trebuie condiționat și supus unor reguli din start. O altă capcană a dialogului este formalizarea sa, în procesul realizării unor programe sau proiecte speciale. În rapoartele din cadrul unor manifestări sau acțiuni pe direcția stabilirii dialogului, de obicei, datele privind organizarea evenimentelor depășesc ca importanță estimările privind efectele practice.

În societatea noastră, efectele disensiunilor pe plan etnic, ale crizei identitare, ale problemelor de comunicare pe plan lingvistic și nu numai, din cîte am văzut, depășind (cu anumite rezerve) faza stabilirii toleranței, o reclamă pe cea a dialogului. Impactul fenomenelor menționate asupra evoluțiilor societății noastre a eclipsat întrucîtva problematica dialogului interconfesional. Această situație are, bineînțeles, și alte premise. Datele ultimului recensămînt (2004) ne prezintă o prepondere nță covîrșitoare a confesiunii ortodoxe (93,3%), iar istoria recentă nu ne oferă informații relevante privind iscarea unor conflicte interconfesionale.

În același timp însă, nu sîntem deloc siguri că faza dialogului interconfesional a atins cote suficiente. Necesitatea intensificării acestuia este dictată și de alte considerente. R. Moldova nu este o insulă în largul oceanului. Dată fiind implicarea în sistemul complex de relații internaționale, pe plan politic, economic, cultural etc., la care se adaugă și procesele legate de migrație, deosebit de relevante pentru țara noastră, ar fi greșit să raportăm necesitatea dialogului interreligios și interconfesional doar la realitățile interne. Din această perspectivă, este cît se poate de binevenită cercetarea practicilor internaționale în domeniul dialogului interconfesional. Nu mă refer doar la exemplul mișcării ecumenice din cadrul creștinismului sau la cel al practicii construcției raporturilor dintre papalitate și reprezentanții altor religii și chiar cu ateii, stabilită la sinodul II de la Vatican în anii 1962-65. Elaborarea acestei problematici se plasează tot mai mult pe poziții prioritare în activitatea unor organizații internaționale (de exemplu, UNESCO). În această privință, elaborarea Drepturilor culturale, ca o continuare organică și o dezvoltare, de fapt, a prevederilor internaționale privind Drepturile omului, ține cont de dimensiunea dialogului interconfesional. Punctul de pornire în această direcție este lansarea și elaborarea conceptului privind *interdicțiile fundamentale*, realizat de un grup internațional de cercetători, coordonat de Institutul pentru Drepturile omului de la Universitatea din Fribourg (Elveția), condus de reputatul specialist în domeniu P. Mayer-Bisch. La o serie de conferințe speciale organizate în anii 2004-2005 la Fribourg și București a fost articulată problematica dialogului interconfesional în perspectiva perfecționării comprehensiunii interculturale. Pentru aprofundarea cercetărilor în această direcție, în cadrul secției strategiilor culturale a UNESCO, a fost concepută o acțiune cu caracter logistic.

Astfel, la 31 martie 2006 a fost semnat la Paris, la sediul UNESCO, acordul privind înființarea unei noi rețele de catedre, axate pe problematica dialogului interreligios pentru comprehensiune interculturală, de către Directorul General al UNESCO Koïchiro Matsuura și conducătorii instituțiilor (prin responsabilii pentru Catedrele UNESCO) ce fac parte din rețeaua respectivă. Aderarea Catedrei UNESCO Studii Sud-Est Europene a USM la această rețea deschide noi orizonturi în cooperarea educațională și științifică internațională.

Rețeaua este compusă, la moment, de Catedrele UNESCO de la Universitatea din București (România), Universitatea din Birmingham (Regatul Unit), Institutul de Studiu al Religiilor din Troyes, Centrul de Studiu al Religiilor Scripturistice din Villejuif (Franța), Universitatea Islamică din Taşkent (Uzbekistan), Universitatea Sf. Iosif (Liban), Institutul de Studii Orientale (Kazahstan), Şcoala Iliană a Înțelepciunii Religiilor Mondiale din Ierusalim (Israel), Universitatea Slavo-Rusă (Kîrgîzstan), Institutul Rus pentru Cercetări Culturale din Sankt Petersburg, (Rusia), Universitatea Monash (Australia), Universitatea Slavo-Rusă din Duşanbe (Tadjikistan), Universitatea din Fribourg (Elveția).

În funcția de coordonator al rețelei a fost ales pentru următorii 4 ani dr. Martin Hauser, profesor la Universitățile din Fribourg și București. La o ședință specială a fost ales și biroul de coordonare al rețelei din care va face parte și subsemnatul. În perspectivă, se preconizează o extindere considerabilă a rețelei, ce va cuprinde și formațiunile respective de pe alte continente. Obiectivele principale ale Programului de Cooperare sînt promovarea sistemului de cercetări integrate, realizarea de training-uri, activități de informare și documentare în domeniul dialogului interreligios ca parte componentă a dialogului intercultural. Disciplinele ce vor beneficia de un interes special sînt: sociologia, filozofia, istoria culturii și religiilor, drepturile omului și drepturile culturale, pedagogia și învățămîntul.

Prima reuniune importantă a rețelei a avut loc în septembrie 2007, la Moscova, cu ocazia desfășurării lucrărilor Congresului internațional „Dialogul intercultural și interreligios pentru o dezvoltare durabilă". Volumul bilingv (rusă și engleză) al materialelor prezentate la congres este în curs de apariție. Odată cu editarea acestuia, am putea rezuma, într-o comunicare specială, principalele concluzii și elaborări propuse aici dintr-o perspectivă cu adevărat pluridisciplinară.

Formarea cadrelor didactice – un pas semnificativ în susținerea procesului de educație incluzivă



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranța"

Am ajuns la etapa cînd educația incluzivă în R.Moldova este susținută la toate nivelurile. Înregistrăm o voință conjugată a societății civile și a guvernului privind promovarea incluziunii copiilor cu CES în sistemul general de învățămînt la scară națională. O voință deloc ușor de realizat, dacă ținem cont de faptul că aceasta presupune suport metodologic care să acopere nevoile la nivel național; un loc unde formatorii și profesorii să poată consulta materiale de specialitate; seminarii și training-uri ce vizează modalitățile de lucru cu copiii cu CES.

În ultimul timp, Centrul de Zi „Speranța" pune un accent deosebit pe activitățile de formare a cadrelor didactice, deoarece este dificil să realizezi incluziunea fără o pregătire metodologică privind lucrul cu copiii cu CES. În acest sens, întrucît avem deja școli cu practici incluzive, s-a mers pe premisa formării de formatori pentru instruirea profesorilor din respectivele școli. În perioada mai-decembrie 2007, cadre didactice cu experiență în domeniu de mai mulți ani au participat la programul de formare „Fundamente pedagogice, psihologice și sociale ale educației incluzive", susținut de Centrul de Zi „Speranța". O deosebită importanță o au practicile internaționale de educație incluzivă. În acest context, au avut loc vizite de studii în Lituania și România, țări cu o bogată experiență. Anume participanții la acest program, fiind un real sprijin pentru profesorii care urmează să lucreze cu elevii cu CES, vor constitui una din verigile esențiale în realizarea voinței tuturor sectoarelor în promovarea educației incluzive.



Instruirea cadrelor didactice este calea cea mai sigură de implementare a educației incluzive. Respectivul proces devine unul imperativ, în condițiile în care tot mai mulți părinți ce au copii cu CES îi văd într-o școală generală, dat fiind și numărul în creștere al acestora ca urmare a procesului de dezinstituționalizare și reintegrării lor în familie. Evident, „Speranța" depune eforturi pentru a răspunde doleanțelor cadrelor didactice ce dezvoltă practici incluzive în clase. Astfel, circa 70 de profesori din diverse zone ale republicii au participat la seminarul „Educația incluzivă: de la aspecte teoretice la cele practice", moderatori fiind cadrele didactice ce au urmat programul de formare. Asemenea evenimente se vor desfășura cu o frecvență tot mai mare și vor cuprinde profesori din toate școlile din Moldova. Un pas important în sprijinul acestei idei îl reprezintă inaugurarea Centrului de Resurse pentru Promovarea Educației Incluzive „Inclusiv EU".

* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi "Speranța" și cu sprijinul financiar al Hilfswerk Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.

Centrul de Resurse „Inclusiv EU”



Valentina **CHICU**

Centrul de Resurse "Inclusiv EU"

Inaugurarea, la 7 martie curent, în incinta Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei din Chişinău, a **Centrului de Resurse pentru Promovarea Educaţiei Incluzive** cu sugestiva denumire **„Inclusiv EU”**, a constituit un eveniment important pentru specialiştii din domeniul educaţional, care a fost salutat de reprezentanţii administraţiei publice locale, în persoana Tatianei Nagnibeda-Tverdohleb, şefa DGETS din mun. Chişinău, de reprezentanţii administraţiei centrale, în persoana Luciei Gavriliţă, viceministru al Protecţiei Sociale, Familiei şi Copilului. La manifestare au participat oameni de ştiinţă, profesori şcolari şi universitari, reprezentanţi ai organizaţiilor neguvernamentale, părinţi şi copii.

Înfiinţarea Centrului de Resurse a fost posibilă datorită suportului Austrian Development Cooperation, ERSTE Foundation şi Hilfswerk Austria – organizaţii reprezentate la eveniment de Christian Steiner, Ambasada Austriei în R. Moldova, şi Anatol Bucatca, director Hilfswerk Moldova.

Noua structură neguvernamentală îşi vede misiunea în *promovarea educaţiei incluzive* în R. Moldova, ca parte a Strategiei Naţionale „Educaţie pentru Toţi”, prin construirea de parteneriate academice şi sociale, la nivel naţional şi internaţional, pentru oferirea serviciilor de informare, consultanţă şi formare profesională continuă în sprijinul cadrelor didactice, asistenţilor sociali, părinţilor, copiilor, studenţilor şi altor categorii de persoane interesate.

Necesitatea creării unei asemenea instituţii a fost identificată de **Centrul de Zi „Speranţa”** în urma asistenţei acordate copiilor cu cerinţe educative speciale în efortul de integrare a lor în clasele şcolilor de cultură generală. Complexitatea incluziunii educaţionale şi sociale a acestor copii necesită o pregătire specială a profesorilor, cadrelor didactice de sprijin, a părinţilor, copiilor şi a tuturor celor implicaţi direct sau indirect în respectivul proces. Ideea Centrului de Zi „Speranţa” a fost susţinută de profesorii Gimnaziului „Pro Succes”, de învăţătorii de la şcolile nr. 120 şi nr. 152 din Chişinău, iar parteneriatul cu Hilfswerk Moldova a făcut ca visul să devină realitate.



O contribuţie aparte în crearea Centrului „Inclusiv EU” îi revine administraţiei Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei. Disponibilitatea pentru colaborare a dlui Eugen Coroi, director IŞE, a directorilor adjuncţi Nicolae Bucun şi Nelu Vicol, precum şi a Laboratorului de Psihologie Şcolară şi Corecţională, condus de Aglaida Bolboceanu, a permis amplasarea Centrului în incinta IŞE şi a creionat un parteneriat care va îmbina aspectele conceptuale şi aplicative ale incluziunii educaţionale, realizînd, astfel, colaborarea între teoreticieni şi practicieni.

Centrul „Inclusiv EU” dispune de o bibliotecă cu literatură de specialitate, de o videotecă. Echipa de formatori se constituie din cercetători şi practicieni pregătiţi prin antrenarea experţilor de talie internaţională, cum este dr. prof. Ecaterina Vrasmaş, Universitatea din Bucureşti, prin stagii de documentare în Lituania, Letonia, România, Italia şi prin aportul experţilor locali.

Incluziunea este desemnată de UNESCO drept vector al viitorului educaţiei, indicator al calităţii serviciilor educaţionale; este o nouă paradigmă, adică un nou mod de abordare a instruirii. „O filozofie nouă, un mod de viaţă nou nu sînt date omului de-a gata. Pentru ele trebuie plătit un preţ mare, acestea neputînd fi obţinute decît cu multă răbdare şi eforturi imense” (F. Dostoievski)

În educaţia incluzivă nu există soluţii general aplicabile, ci abordări similare, iar o situaţie de acest gen cere de la persoanele implicate competenţă, profesionism şi o inimă mare. Cea mai bună modalitate de a-i stimula pe oameni să realizeze performanţe superioare este să îi convingi prin tot ceea ce faci şi prin atitudinea ta de zi cu zi că eşti mereu gata să îi sprijini.

„Inclusiv EU” este deschis pentru colaborare şi parteneriate cu cei interesaţi în educaţia de calitate pentru toţi şi pentru fiecare.

Educaţia incluzivă este o continuă construcţie

(interviu cu dr. prof. Ecaterina Vrasmaş, Universitatea din Bucureşti)

Ecaterina Vrasmaş, nume cunoscut în cercul profesioniştilor care se ocupă de educaţia incluzivă, se numără printre cei care au pus piatra de temelie a educaţiei incluzive în România, fiind, ani la rînd, un excelent formator în domeniu. Nu s-a oprit doar la a-şi împărtăşi cunoştinţele cadrelor didactice, dar le-a şi aplicat, în calitate de preşedinte al *Asociaţiei naţionale de informare şi cooperare pentru integrarea copiilor şi tinerilor cu cerinţe educative speciale* (RENINCO). Doamna Ecaterina Vrasmaş este expert internaţional în educaţie incluzivă al Centrului de Zi „Speranţa". La invitaţia acestei instituţii a venit la Chişinău pentru a instrui şi a consulta un grup de specialişti care pun fundamentul educaţiei incluzive în R. Moldova.

- Stimată dnă Ecaterina Vrasmaş, sînteţi un pionier al educaţiei incluzive din România. Cum a început acest proces?

– Am luat cunoştinţă cu educaţia incluzivă în anul 1994, cînd, pentru prima dată, Ministerul Învăţămîntului din România a tradus, cu sprijinul UNICEF, un material foarte interesant realizat de UNESCO, şi anume „Pachetul de resurse pentru profesori". În această perioadă, au avut loc o suită de cursuri de formare de formatori, la care am participat şi eu. A fost pentru mine o ocazie extraordinară. Pot spune că am participat la începuturile incluziunii în România. Cursurile, axate pe experienţele internaţionale, au facilitat înţelegerea educaţiei incluzive la nivelul cadrelor didactice. L-am avut ca invitat şi pe unul dintre cei mai importanţi piloni ai educaţiei incluzive din lume, profesorul Mel Ainscow de la Universitatea din Manchester, care a vizitat de mai multe ori România, devenind unul dintre colaboratorii noştri apropiaţi.

Partea a doua a proiectului a vizat organizarea de către aceşti formatori a unor cursuri la Casele corpului didactic. Eu am desfăşurat asemenea cursuri la Bucureşti, Craiova şi în alte oraşe ale ţării. Pe de o parte, cei 25 de formatori transmiteau ceea ce aflasem despre educaţia incluzivă, iar, pe de altă parte, am început să aplicăm noile cunoştinţe în activităţile noastre din învăţămîntul preuniversitar şi universitar.

Etapa a treia a formării mele a fost un proiect pe care l-am coordonat împreună cu Universitatea din Bucureşti în colaborare cu Universitatea din Manchester şi cu Ministerul Învăţămîntului. Am beneficiat şi de sprijinul UNICEF, extraordinar de activ pe tot parcursul acestor 17 ani, care ne-a ajutat să implementăm noile concepte şi idei. Proiectul a derulat tocmai prin dorinţa de a experimenta educaţia incluzivă şi de a elabora pentru Ministerul Învăţămîntului o bază în schimbare a legislaţiei pentru dezvoltarea practicilor şi promovarea unei noi abordări educaţionale. Din acest punct de vedere, proiectul a debutat cu o cercetare experimentală în 3 zone importante din ţară, şi anume judeţele Argeş, Prahova şi Bucureşti. Am implicat mai multe şcoli din aceste judeţe, am realizat formarea profesorilor şi aplicarea la clasă a unor noi strategii didactice de predare-învăţare. În acei ani am învăţat extraordinar de mult, pentru că educaţia incluzivă înseamnă, în primul rînd, cooperare, construcţie, proces. Evident, este foarte important conţinutul, dar şi mai importantă este această continuă construcţie, adică procesul.

- Profesorii au fost primii care au promovat incluziunea în România?

– Iniţial, Ministerul Învăţămîntului şi profesorii au fost chemaţi să facă acest lucru. Actualmente, în noul context, participarea României la UE a însemnat şi semnarea unui memorandum al incluziunii sociale. Efortul de 17 ani al României de a intra în orchestra europeană a constat, de asemenea, în înţelegerea faptului că nu poţi face educaţie incluzivă numai în şcoală, ci trebuie să depunem eforturi ca întreaga societate să devină una incluzivă. Aceasta presupune elaborarea unui document referitor la incluziunea socială, pe care l-am semnat în 2005. În acest document sînt stipulate toate măsurile pe care guvernul ce a pregătit intrarea în UE, dar şi cel cu care am intrat în UE, a construit o strategie privind ce urmează a fi făcut în domeniile vieţii sociale pentru a ajunge la o societate de tip incluziv.

Politica viitorului este dezvoltarea unei societăţi incluzive.

România are o legislație destul de bună, dar societatea nu stă pe loc. Sînt o mulțime de lucruri pe care trebuie să le schimbăm. În noua perspectivă, trebuie să se audă, la nivel social, vocea fiecărei persoane; fiecare categorie socială trebuie să beneficieze la nivel social, de măsuri administrative, politice, juridice etc. pentru a putea acoperi nevoile. După mine, politica viitorului este dezvoltarea unei societăți incluzive, primul pas fiind aplicarea celui mai util instrument – educația.

- Ce înseamnă cooperarea în domeniul educației incluzive şi care sînt actorii cei mai importanți ai acesteia?

– În educația incluzivă cooperarea este valoroasă atît la nivel instituțional, cît şi la nivel individual şi profesional. Totul însă porneşte de la cooperarea dintre copil şi cel ce îl educă, apoi se trece la cooperarea profesor-elev, cooperarea între elevi, cooperarea între profesori, cooperarea între profesioniști pentru sprijinirea procesului de incluziune socială şi educațională (ca parte a incluziunii sociale), cooperarea între instituții.

Actorul cel mai important este copilul. Educația incluzivă înseamnă, înainte de toate, să asculți vocea beneficiarului, să afli care sînt nevoile copiilor şi ale tinerilor. Acest lucru este esențial mai ales pentru cei care intră în procesul educațional şi care trebuie să găsească, printr-un parteneriat social, soluțiile cele mai potrivite. Copilul este parte a acestui parteneriat, în jurul lui se construieşte întreaga politică. Documentul internațional şi național "Convenția privind drepturile copilului", pe care l-a semnat şi R. Moldova, este prima treaptă care ne ajută să înțelegem incluziunea.

Treptat, viziunea se lărgeşte şi înțelegem faptul că *fiecare copil aparține unei familii.* Anume această viziune – centrată pe familie – ne apropie cel mai mult de educația incluzivă. Şi la acest nivel, *actorul central este copilul.* Pînă la 18 ani, copilul are nevoie de un sprijin permanent din partea familiei, de aceea toate măsurile sociale se construiesc în jurul acestei viziuni concentrată pe familie.

Ulterior, actorii se diversifică, în funcție de vîrsta copilului. Încep să intre în discuție educatorii profesionalizați, educatorii din grădinițe, cadrele didactice. Educația incluzivă înseamnă să faci educația copilului, educația părinților, *educația educatorilor.* Viziunea este una socială, largă, de parteneriat şi presupune implicarea părinților. Atunci cînd copilul intră în şcoală, nu doar profesorul este foarte important, cum a fost în sistemul tradițional, dar la fel de importantă este şi relația profesorului cu familia, relația profesorului cu elevul.

Un alt factor la acest nivel este *comunitatea* în care se dezvoltă şcolile. Nu putem vorbi de educație incluzivă fără a percepe faptul că fiecare şcoală se află în interiorul unei comunități, că ea este bazată pe această comunitate şi că, pornind de aici, se elaborează şi politicile şcolare. Fiecare comunitate îşi spune cuvîntul prin valorile pe care le modelează, prin elementele de natură culturală care intervin în educația copilului, în formarea profesorului, în problemele cu care se confruntă familiile. De aceea, educația incluzivă ține seama de comunitățile în care funcționează şcolile.

- În acest context, remarcăm că Centrul de Zi „Speranța" se bazează în mare parte pe respectivele parteneriate.

– Este interesant ceea ce se întîmplă în R. Moldova. Parteneriatul de incluziune pe care îl dezvoltă Centrul „Speranța" este un model excepțional, pentru că a pornit de la societatea civilă, de la nevoile pe care părinții copiilor cu dizabilități le-au identificat, şi a atras ca parteneri autoritățile şi comunitățile locale, începînd să formeze în educație incluzivă şcolile, profesorii. Această inițiativă porneşte anume de la spiritul incluziunii – ascultarea vocii celuilalt. Educația incluzivă înseamnă o construcție care ține cont de nevoile în continuă schimbare ale actorilor din educația incluzivă. Flexibilitatea reprezintă un termen capital în educația incluzivă.

- Dacă inițiativa şi primele acțiuni întru realizarea educației incluzive ar fi pornit de la Ministerul Educației, credeți că am fi înregistrat mai multe succese?

– Dacă vorbim dintr-o perspectivă incluzivă, urmează să fim extrem de pozitivi şi să înțelegem că realitatea este foarte complexă. Fiecare din actorii pe care i-am nominalizat necesită sprijin pentru a înțelege spre ce ne îndreptăm. De foarte multe ori, ministerul – cel abilitat să construiască politicile în domeniul educației – trebuie să înțeleagă mai bine care sînt nevoile beneficiarilor serviciilor oferite. Ministerul are nevoie

Educația incluzivă trebuie să fie o tendință firească a sistemului.

de semnalul de alarmă pe care îl dă cîmpul educațional. În multe țări s-a pornit de la ceea ce au identificat grupurile de beneficiari, deseori de la părinții copiilor. Nu mai spunem că lumea se împarte în „normali" şi „speciali", ci că, în toată lumea, *pot exista cerințe speciale.* Aceasta este viziunea educației incluzive. Nu este vorba de o psihopedagogie specială, ci conştientizăm faptul că noi toți, la un moment dat, putem avea anumite nevoi speciale. Educația urmează să acopere aceste nevoi prin măsuri ce trebuie construite. De la un minister pleacă politicile care determină pentru copil, la nivelul întregii societăți, o atitudine flexibilă, deschisă, o înțelegere a necesităților lui. Este salutar că aici, în R. Moldova, semnalul a venit de unde era mai multă nevoie. Însă pasul următor va trebui să presupună schimbarea legislației, astfel încît educația incluzivă să nu devină o floricică care nu aduce primăvara, ci să fie *o tendință firească a sistemului.* Ce ştiu eu este că politica Ministerului Educației se referă anume la a concepe o strategie bazată pe experiența culeasă din cîmpul educațional, de la cei care au făcut acest lucru – Centrul „Speranța" şi partenerii săi – şi, reieşind din aceasta, să se ajungă la schimbări legislative. Acest lucru înseamnă prevederi normative, metodologii de aplicare a respectivelor prevederi normative. Sînt două principii de urmat pentru noua construcție normativă în educație: *fiecare copil este important şi valoros şi fiecare copil poate învăța,* principii care reclamă o politică extrem de complicată. Pentru că noi nu gîndim aşa, pentru că nu considerăm fiecare copil important şi valoros atunci cînd îl vedem în cărucior sau vedem că nu învață matematică, sau îl vedem că are un comportament cu care nu ne-am obişnuit.

- Vă mulțumim.

Interviu realizat de Natalia Dinu

Dimensiuni şi particularități care definesc parteneriatul educațional



Ecaterina **VRASMAŞ**

Universitatea din București

„Scopul educației incluzive este nu numai educarea tuturor celor care învață în şcoli obişnuite, ci şi menținerea acestora în familie şi comunitate. Mai mult, prin viziunea şi mai largă a Educației pentru Toți, învățarea este percepută ca un concept holistic – acel ceva care are loc în familie şi comunitate, dar şi în şcoli şi în alte centre de educație. De aceea, participarea familiei şi a comunității este esențială."(UNESCO, 2001, p. 81)

Definirea parteneriatului educațional

Se recunoaşte faptul că deciziile, acțiunile şi rezultatele educației nu mai pot fi realizate decît în comunitatea de opțiune şi acțiune dintre mediile responsabile de acestea: familie, şcoală şi comunitate. Mai mult, se dezvoltă concepte ca opinia copilului, participarea lui la deciziile care îl privesc, opțiunea personală, implicarea acestuia de la vîrstele cele mai mici în responsabilizarea şi drepturile pe care societatea le identifică şi le recunoaşte. Chiar pentru garantarea acestor drepturi şi responsabilități este nevoie de „o altă unitate" între familie şi şcoală. Este nevoie să se dezvolte un nou concept care să întărească schimbarea necesară în relațiile şcoală-familie – *parteneriatul educațional.*

Pornind de la mai multe materiale pe care le-am scris pe această temă, vom sintetiza în cele ce urmează cîteva dintre elementele esențiale în înțelegerea şi construirea relațiilor de parteneriat educațional.

Primul lucru pe care trebuie să îl subliniem de la început este că fiecare copil aparține unei familii şi că relațiile dintre profesioniştii care educă şi sprijină creşterea şi dezvoltarea acestuia şi grupul familial trebuie edificate pas cu pas, folosind tehnici socioeducaționale şi avînd ca obiectiv copilul cu nevoile, dorințele şi visele sale de viață.

Parteneriatul educațional este unul din cuvintele cheie ale pedagogiei, dar şi o direcție a politicilor sociale şi educaționale într-o epocă care respectă şi valorizează copilul şi copilăria. El este nu numai un concept, ci şi o atitudine în cîmpul educației. Ca atitudine, parteneriatul presupune: *acceptarea diferențelor* şi opțiunilor diferite; *egalizarea şanselor* de participare la o acțiune educativă comună; *interacțiuni acceptate* de toți partenerii;

comunicare eficientă între participanți; *colaborare* (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit); *cooperare* (acțiune comună cu interrelații și roluri comune).

Parteneriatul educațional tinde să devină un concept central și în *abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă* a problemelor educative. În abordarea curriculară a educației se identifică nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității. Este vorba de o diversitate care presupune unicitatea fiecărei ființe umane și *multiculturalitatea.* Copiii nu sînt *normali* sau *anormali,* ci *unici,* importanți și valoroși. Fiecare copil are particularitățile sale diferite determinate de caracteristicile subiective-individuale și de apartenența la un spațiu și o identitate socioculturală. Fiecare copil este purtătorul unor particularități care nu pot fi defecte sau anormalități, ci sînt *caracteristici, răspunsuri personale la solicitările mediului.* Unicitatea vine din ecuația subiectivă a fiecăruia, dar și din stilurile de învățare, ritmurile dezvoltării, trăsăturile personale, capacitățile, competențele și comportamentele fiecăruia. Amprenta culturală este importantă pentru că determină bogăția diversității la nivelul grupului social.

Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional.

El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali.

Cine sînt partenerii

Parteneriatul educațional se referă la cerința ca proiectarea, decizia, acțiunea și evaluarea în procesul de educație să fie realizate în cooperarea și colaborarea dintre instituții, influențe și agenți educaționali. Iată de ce identificăm în educație următorii parteneri:

– *instituțiile educației*: familia, școala și comunitatea;
– *agenții educaționali:* copil, părinți, profesori, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psihologi, consilieri psihopedagogi, terapeuți etc.);
– *membrii comunității* cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului (medici, factori de decizie, reprezentanți ai bisericii, poliției etc.);
– *tipuri diferite de influențe* educative exercitate în anumite momente asupra copilului;
– *modele de programe* de creștere, îngrijire și educare a copilului;
– *formele educației* în aceeași perioadă sau în perioade diferite.

Dimensiunile parteneriatului educațional

Conceptul de parteneriat educațional are valoare de principiu în pedagogie și constituie o extensie de la principiul unității cerințelor în educație. Acesta presupunea nevoia unei comuniuni în ceea ce privește obiectivele propuse actului educativ. El se adresa în principal părinților și profesorilor și se referea la acțiunea în același sens. Ceea ce hotăra familia trebuia să fie în acord cu măsurile școlare și ceea ce făcea un părinte să nu fie negat de celălalt.

Actual, conceptul de parteneriat are în vedere și o altă relație cu copilul, care este parte a deciziilor educative, după posibilitățile și dimensiunile alegerilor sale. Educația are în sarcinile ei, de la vîrstele cele mai mici, educarea responsabilizării sociale și luarea rapidă a deciziilor. Relația educator-copil are sensuri noi, este o relație de parteneriat, datorită aspectelor ei de conducere democratică și flexibilității în luarea deciziilor. Nu numai copilul învață și se dezvoltă sub influența educatorului, ci și acesta se formează și se transformă prin relația educativă. Rezolvarea fiecărei probleme educative adaugă competențe noi educatorului. Fiecare generație este diferită. Numai un educator de tip reflexiv, creator și dinamic, care acceptă schimbarea, va găsi răspuns la noile întrebări.

Părinții, copiii și comunitățile se influențează puternic unii pe alții. Mediul în care trăiesc părinții poate sprijini sau devia viețile lor, poate determina multe dintre valorile lor. Poate să se comporte ca o sursă de forță și siguranță, sau ca o restricție a dezvoltării. La rîndul lor, părinții pot influența comunitatea ca indivizi sau ca membri ai unui grup. Ei pot contribui la dezvoltarea valorilor și a priorităților sociale ale acesteia.

Instituțiile educației și parteneriatul

La educarea copilului contribuie ca instituții bine determinate ale societății familia, școala și comunitatea. În momentele diferite ale creșterii, dezvoltării și devenirii ființei umane, fiecare dintre aceste instituții sociale are un rol important. Mai mult, azi se impune nevoia unui parteneriat educațional între acestea, în favoarea unei educații eficiente pentru individ și pentru societate.

În rezolvarea multiplelor probleme de dezvoltare și învățare, școala dezvoltă o serie de structuri de sprijin în favoarea copilului și a familiei. În același timp, este nevoie de activități de susținere în afara clasei, de activități de sprijin atît a copilului aflat în situații dificile sau de risc, cît și a familiei și a cadrelor didactice.

În cîmpul cercetărilor referitoare la evoluția copilului, modelul ecologic al lui Bronfenbrenner (1979, 1986) ocupă în ultimii 20 de ani un loc aparte. Prezentînd un sistem complex de interacțiuni, acesta introduce ideea familiei ca sistem și cea a interacțiunilor care pot explicita riscurile și stresul în creșterea și dezvoltarea copiilor. Autorul consideră că mediul ambiental în cadrul căruia se dezvoltă individul este cu mult mai complex decît s-a evidențiat pînă în prezent. Practic, conceptul de ecologie în legătură cu mediul de dezvoltare este introdus pentru a preciza că influențele exterioare asupra individului sînt mult mai complexe decît poate descrie analiza situației concrete, imediate.

Bronfenbrenner definește conceptul de *dezvoltare umană,* reieșind din reflecția noastră asupra comunicării

ecologice. Mediul are o influenţă puternică în dezvoltare, ceea ce presupune un proces de adaptare reciprocă, iar interacţiunea dintre mediu şi individ este considerată bidirecţională sau bidimensională, adică caracterizată de reciprocitate.

Mediul, un factor relevant pentru procesele de evoluţie, nu este limitat la situaţia ambientală unică, ci este extins în sensul că include interconexiunile dintre cele mai multe situaţii ambientale de caracter general. Mediul ecologic este o serie ordonată de structuri concentrice incluse una în alta. Dacă intră în criză una din ele, intră în criză şi celelalte. Brofenbrenner numeşte aceste structuri: microsistem, mezosistem, ezosistem şi macrosistem:

1. **Microsistemul** este un ansamblu de activităţi, de roluri şi de relaţii impersonale, pe care individul în dezvoltare le desfăşoară într-un context determinat (familie, şcoală etc.).
2. **Mezosistemul** cuprinde interrelaţiile dintre două sau mai multe situaţii ambientale, pe care individul în formare le dezvoltă în mod activ. Astfel, un copil dezvoltă relaţiile dintre casă, şcoală şi grupul său de prieteni, iar un adult – cele dintre familie, muncă şi viaţa socială.
3. **Ezosistemul** este constituit din una sau mai multe situaţii ambientale la care individul în dezvoltare nu este participant activ, dar în care se derulează evenimente ce determină sau ce sînt determinate pentru situaţia ambientală în care se află individul (teritoriul de tip urban sau rural).
4. **Macrosistemul** este alcătuit din congruenţele de formă şi conţinut ale sistemelor de nivel inferior (micro-, mezo-, ezosistem) care pot atrage nivelul de subcultură şi de cultură considerate ca fiind un tot, precum şi acela al credinţelor şi ideologiilor, care derivă din astfel de congruenţe (apartenenţa la o biserică, la un partid etc.).

Tranziţia ecologică apare de fiecare dată cînd poziţia individului în mediul ecologic se schimbă ca urmare a unei modificări de rol, de situaţie ambientală sau a amîndurora. Dezvoltarea fiinţei umane este definită ca procesul prin intermediul căruia individul care creşte achiziţionează o concepţie a mediului ecologic, astfel încît devine motivat şi capabil să se implice în activităţi ce îl determină să descopere caracteristicile mediului respectiv şi să-l accepte sau să-l restructureze, la niveluri de complexitate analoage şi majoritare atît în formă, cît şi în conţinut. Cea mai bună modalitate de a înţelege oamenii constă în a observa cum fac faţă şi se adaptează schimbărilor.

Valoarea modelului formulat de Bronfenbrenner constă în aceea că relevă importanţa identificării tuturor sistemelor şi a raporturilor dintre ele atunci cînd conceptualizăm şi elaborăm investigaţii psihologice. Evenimente ca începerea şcolii, naşterea unui frate, divorţul părinţilor aduc şi nevoia de adaptare la nivelul fiecărei persoane. Sarcinile educative ale unui cuplu de părinţi, situat la acest nivel, antrenează mediul ecologic pe care fie îl acceptă, fie îl modifică.

Aproape mereu problemele unei familii apar în lipsa conştientizării caracteristicilor mediului în care trăiesc: în acest mediu există o comunicare ecologică.

Structurile de sprijin ale şcolii merg pe linia cabinetelor de asistenţă psihopedagogică, de consiliere, de rezolvare a unor probleme specifice (cabinete de logopedie şi orientare profesională) şi a centrelor de resurse pentru familie sau pentru profesori. La nivelul acestor structuri se dezvoltă programe specifice de sprijin individualizat şi de grup pentru copii, părinţi şi profesori. Specialiştii care desfăşoară aceste activităţi trebuie să aibă experienţă didactică şi pregătire specială în domeniul psihopedagogiei.

Şcoala de azi nu se poate perfecţiona decît evaluînd permanent nevoile sale şi apelînd la structurile de sprijin care să organizeze, să planifice şi să intervină în rezolvarea problemelor mai mult sau mai puţin speciale.

„Pachetul de resurse pentru profesori" (UNESCO,1995) propune un adevărat parteneriat la nivelul relaţiei profesor-elev pentru realizarea unor şcoli eficiente în care toţi elevii să înveţe şi să fie valorizaţi. Şcoala eficientă este o şcoală în parteneriat cu elevul, prin valorizarea şi respectarea identităţii sale, cu familia, prin recunoaşterea importanţei ei şi atragerea în procesul didactic, şi cu toate resursele educative ale societăţii, pe care le identifică, le implică şi le foloseşte activ.

(Va urma)

Dicţionar

Interculturalitate – se referă la existenţa şi interacţiunea echitabilă a diverselor culturi şi la posibilitatea generării de expresii culturale distribuite prin dialog şi respect reciproc. Între interculturalitate şi incluziune există o interdependenţă. *Interculturalitatea* se referă la existenţa şi interacţiunea echitabilă a diverselor culturi, iar *incluziunea* vizează aprecierea diversităţii într-o comunitate, realizîndu-se prin schimbarea de atitudini şi practici ale persoanelor, organizaţiilor şi asociaţiilor, astfel încît diversele categorii de persoane să poată participa şi contribui, deplin şi egal, la viaţa şi cultura comunităţii respective.

Multiculturalitate – înseamnă coexistenţa în acelaşi teritoriu a unor grupuri etnice diverse, presupunîndu-se o tolerare reciprocă în cadrul unor reguli bine stabilite şi, în mod necesar, respectate de către toţi cei implicaţi.

Multiculturalismul poate fi definit cu titlu general ca fiind răspunsul normativ oferit în faţa diversităţii culturale de tip comunitar. Prefixul *multi-* accentuează diferenţa, chiar separarea dintre culturi, prefixul *inter-* presupune că întîlnirea dintre culturi este mai dinamică, indivizii au capacitatea de a defini, de a plasa şi negocia propria apartenenţă şi identitate culturală. Domeniul educaţiei oferă variate modalităţi pentru a gestiona coexistenţa între cultura majorităţii şi cultura minorităţilor.

Toleranţă – termen social, etic şi religios aplicabil unei colectivităţi sau individ, care defineşte respectul libertăţii altuia, al modului său de gîndire şi de comportare, precum şi al opiniilor sale de orice natură (politice, religioase etc.). Toleranţa este respectul, acceptarea şi aprecierea bogăţiei şi diversităţii culturilor lumii, a felurilor de expresie şi a manierelor de exprimare a calităţii de fiinţe umane. Ea este încurajată prin cunoaşterea, deschiderea spiritului, comunicarea şi libertatea gîndirii, conştiintei şi credinţei. Toleranţa este armonia în diferenţe. Este o obligaţiune de ordin etic, dar şi o necesitate politică şi juridică.

Marginalizare/izolare socială – presupune ruperea sau îngustarea cîmpului relaţiilor sociale ale unui individ, familii, comunitate, grup social, putîndu-se manifesta atît ca separare (parţială sau totală) spaţial-geografică, rezidenţială, cît şi "în termenii comunicării, interacţiunii cooperative, implicării sociale reciproce" (4). Izolarea socială implică o funcţionare deficitară a reţelelor sociale. În funcţie de factorii predominanţi, se disting 2 grupuri de izolare/marginalizare socială:

1. Cea determinată de însuşi sistemul social, prin proasta funcţionare a reţelelor sociale. Indivizii/grupurile sînt marginalizate şi împinse la izolare de către grupuri şi forţe sociale, fără să dorească sau să accepte această situaţie. Izolarea socială şi marginalizarea unor indivizi/grupuri/comunităţi se produce, în general, în condiţiile în care aceştia fie sînt lipsiţi de puterea de a negocia şi lupta pentru drepturi şi libertăţi egale, fie actele lor de comportament sînt catalogate ca deviante, fiind puternic incriminate şi dezaprobate de masa dominantă a societăţii respective.

2. Automarginalizarea este doar un reflex nefast datorat permanentizării marginalizării şi necomunicării, care marchează viaţa grupurilor socialmente vulnerabile. Din cauza marginalizării sistematice, grupurile îşi pierd capacitatea de a se racorda firesc la context, ajungînd să aibă o atitudine de reţinere faţă de acesta şi, prin neimplicare, să ajungă la automarginalizare. Se prefigurează, astfel, soluţia tratării cauzelor acestor fenomene şi nu a efectelor lor, aşa cum se procedează astăzi în cele mai multe demersuri.

Numeroase situaţii cunosc un mix al formelor de izolare/marginalizare, deoarece ele se pot genera reciproc: marginalizarea/izolarea unui grup social determină reacţii şi comportamente de automarginalizare şi autoizolare a acestuia, şi viceversa. Grupurile marginale (izolate social) sînt, de regulă, compuse din săraci, şomeri, minorităţi etnice puternic discriminate, persoane cu handicap, bolnavi psihic, delincvenţi, persoane inadaptate (4).

Discriminare – totalitatea atitudinilor şi comportamentelor prin care anumitor indivizi şi grupuri li se refuză drepturile şi oportunităţile existente pentru alţi indivizi şi grupuri, în cadrul unei şi aceleiaşi societăţi. Discriminarea are drept efect distrugerea sau compromiterea procesului de recunoaştere, folosire sau exercitare în condiţii de egalitate a drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului în domeniile politic, economic, social, cultural sau în orice domeniu al vieţii publice.

Discriminarea poate fi:

- *pozitivă* – politică prin care se acordă un tratament favorabil unui grup (categorii sociale) pentru a-l ajuta să devină egal cu celelalte; se referă la acordarea unor drepturi suplimentare comunităţilor dezavantajate de practici discriminatorii anterioare;
- *negativă* – tratare inegală, defavorizantă a indivizilor, a categoriilor de indivizi sau a grupurilor umane în raport cu diverse criterii; politică prin care un stat sau o anumită categorie de cetăţeni sînt lipsiţi de unele drepturi, pe baza anumitor considerente.

Segregare – reprezintă separarea minorităţii de majoritate în spaţiile publice de interes comun (de ex., copiii cu dizabilităţi în şcolile publice), fiind o formă gravă de discriminare, avînd drept consecinţă în acest caz accesul inegal la o educaţie de calitate. Este caracterizată de practici mai mult sau mai puţin instituţionale prin care se limitează accesul unor grupuri sociale la resursele de venit, statut, prestigiu social, reproducîndu-se inegalitatea dintre grupurile dominante şi minoritare. Segregarea poate fi:

- *de jure* – consecinţa directă a unei legi sau reglementări emise de stat sau de o autoritate locală;
- *de facto* – rezultatul unor practici sociale, datorate aplicării de ideologii sau modele specifice.

Socializare – proces psihosocial de transmitere-asimilare a atitudinilor, valorilor, concepţiilor sau modelelor de comportament specifice unui grup sau comunităţi în vederea formării, adaptării şi integrării în comunitate a unei persoane. Acest fenomen presupune învăţarea socială ca mecanism fundamental de realizare, finalul fiind asimilarea individului în grupuri.

În corelare cu socializarea sînt procesele de desocializare şi resocializare:

- *desocializarea* – presupune izolarea fizică şi socială a unei persoane, modificîndu-se comportamentul şi interacţiunile sociale însuşite anterior;
- *resocializarea* – constă în orientarea învăţării şi controlului social către asimilarea şi manifestarea de comportamente individuale dezirabile, conformarea cu tabla de valori şi atitudini a comunităţii.



Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în R. Moldova

CE PRO DIDACTICA participă, în calitate de partener, la implementarea proiectului „Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în R. Moldova/Strengthening of Vocational Training in Moldova", realizat cu sprijinul financiar al Fundaţiei „Liechtenstein Development Service" (LED).

În ianuarie 2008, a demarat implementarea componentei „Dezvoltare organizaţională", avînd drept scop acordarea de suport echipelor manageriale participante la proiect, inclusiv asistarea şi monitorizarea şcolilor în elaborarea unui plan de dezvoltare funcţional, prin oferirea de consultanţă şi expertiză în domeniu. În rezultat, fiecare şcoală pilot va dispune de o strategie clară de dezvoltare.

Pînă în prezent au fost evaluate necesităţile de instruire ale personalului şi capacităţile organizaţionale ale următoarelor instituţii: Şcoala Profesională Floreşti; Şcoala Profesională nr.1, or. Cupcini; Şcoala de Meserii nr.17, or. Glodeni; Şcoala Profesională Mărculeşti. În baza evaluării a fost elaborat şi implementat un program complex de instruire, destinat echipelor manageriale.

Prima activitate de formare cu tematica „Management educaţional" s-a desfăşurat în perioada 20-23 februarie 2008 şi a urmărit eficientizarea activităţii manageriale a echipelor administrative din 4 şcoli profesionale. Printre subiectele abordate se înscriu: managementul schimbării; management general versus management educaţional; funcţii şi roluri manageriale; aspecte teoretice şi aplicative ale marketingului; management participativ; eficienţa personală.



La elaborarea materialelor şi organizarea activităţilor de instruire au fost implicaţi Valentina Chicu, Gheorghe Gîrneţ, Victor Sînchetru, Gheorghe Şalaru, Iurie Melinte, Adela Scutaru – formatori ai CEPD cu o vastă experienţă în domeniul managementului educaţional.

În perioadele 19-22 martie şi 10-12 aprilie 2008, s-au desfăşurat modulele I şi II ale Programului „Elaborarea Planului de dezvoltare a şcolii". În cadrul acestora participanţii au conştientizat necesitatea şi utilitatea unui plan de dezvoltare funcţional; au identificat factorii consolidării capacităţii vitale a organizaţiei; şi-au actualizat cunoştinţele privind componentele şi structura logică a proiectului; au reflectat asupra punctelor forte şi slabe ale planului de dezvoltare a şcolii în care activează.

Participanţii la program au manifestat interes şi s-au implicat în toate activităţile propuse, dezvoltîndu-şi abilităţi de elaborare şi structurare a unui proiect în funcţie de context. Fiecare echipă a redactat şi a prezentat o schiţă de Proiect de dezvoltare a şcolii: a formulat misiunea şi viziunea şcolii; a efectuat analize SWOT, PEST; a identificat şi a prioritizat problemele existente în şcoala pe care o administrează, a formulat obiectivele Planului de dezvoltare a şcolii etc.

În perioada mai-august 2008, urmează a fi elaborate şi finalizate planurile de dezvoltare a şcolii de către toate echipele administrative implicate în proiect. Pentru realizarea cu succes a acestei sarcini echipele vor fi asistate de formatorii CEPD.

Rima BEZEDE,
Coordonatoare Proiect

Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada martie-aprilie 2008, la activităţile din cadrul Programului „Servicii la solicitarea beneficiarului" au participat profesori din următoarele instituţii:

- **DGÎTS Ştefan Vodă** – *Învăţământul primar: tehnologii avansate. Educaţie pentru toleranţă*

De aceste seminarii au beneficiat mai bine de 115 învăţători din r. Ştefan Vodă care, în final, au menţionat utilitatea suportului didactic oferit, prestaţia bună a formatorilor.

- **LT "I.Creangă" Hîrbovăţ**, r. Anenii Noi – *Programul complex de formare a cadrelor didactice*

Profesorii de la această instituţie au beneficiat de un program constituit din 3 module, conţinuturile fiind îmbinate cu metode interactive, acestea fiind în topul aşteptărilor. De asemenea, ei au relevat că astfel de training-uri revigorează activitatea echipei de profesori, reactualizează competenţele.

- **DGÎTS Rîşcani** – *Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere*

Participanţii au manifestat interes deosebit pentru seminarul dat, implicîndu-se plenar în activităţile desfăşurate, în baza ghidului pentru învăţători şi părinţi „Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere", adaptat şi completat de T. Cartaleanu, V. Goraş-Postică, L.Handrabura, care le-a fost oferit drept donaţie.

- **LT Ştefăneşti**, r. Floreşti – *Metode şi tehnici interactive de predare-învăţare-evaluare*

Grupul a fost motivat şi bine organizat, directoarea liceului, dna Aurelia Bodiu fiind animatoarea şi susţinătoarea unor dezbateri şi provocări utile. Suportul didactic oferit, discuţiile aprinse şi cu multe exemple practice au fost înalt apreciate.

- **DGÎTS Ungheni** – *Creativitatea – pîrghia motivaţiei elevului. Individualizarea procesului educaţional*

Gradul de implicare a cursanţilor în acţiunile propuse a fost sporit, aceştia menţionînd că „s-au simţit foarte bine", au achiziţionat lucruri necesare şi interesante.

- **LT „Orizont"**, mun. Chişinău – *Dezvoltarea abilităţilor intelectuale la elevi*

Evaluînd respectivul seminar, profesorii şi-au aprofundat cunoştinţele la acest capitol, solicitînd, în continuare, formări suplimentare în domeniu.

Lilia NAHABA, Coordonatoare Proiect

"Învăţarea productivă" *(Productive Learning)* – un nou proiect care îşi propune să construiască o punte între şcoală şi viaţă

Pe 9-11 aprilie 2008, la Sinaia, cu sprijinul financiar al Fundaţiei Soros, a avut loc seminarul de lansare a proiectului în cauză, organizat de Centrul *Educaţia 2000+* din Bucureşti, la care au participat delegaţii din România, Bulgaria şi R. Moldova. În calitate de facilitatori-experţi au fost 3 reprezentanţi ai Institutului European de Învăţare Productivă de la Berlin: Jens Schneider, Ute Ohme şi Michael Kaselau. Printre cei 10 participanţi din Moldova s-au numărat profesori şcolari şi universitari, psihologi, cercetători şi conceptori de curriculum.

Învăţarea productivă se defineşte ca o punte între şcoală şi viaţă, o ofertă alternativă de învăţare pentru copiii care au pierdut/pierd interesul şi motivaţia pentru învăţarea academică a multor teorii avansate, deseori inaccesibile, nefuncţionale şi nesemnificative pentru ei şi pentru realitatea lor cotidiană. În spaţiul european, conceptul a devenit o practică atractivă acum 20 de ani, la Berlin, afirmîndu-se ulterior ca o formă de educaţie care o suplineşte pe cea tradiţională din şcolile generale în multe ţări occidentale. Scopul de bază al acestuia constă în diminuarea discrepanţelor şi a conflictelor dintre educaţia secundară în şcoli şi necesităţile şi interesele elevilor. Principiul învăţării productive se axează pe participarea adolescenţilor în activităţile sociale şi în viaţa profesională. Educatorii, împreună cu tinerii, creează un curriculum individual pentru doi ani de zile, în baza experienţelor acumulate în cadrul unor situaţii din viaţa de zi cu zi, selectate în mod particular. În fiecare trimestru, timp de 3 luni, ei activează cîte 3 zile pe săp-



tămînă la un loc de practică ales (de ex., într-o editură, la o alimentară, într-o firmă, pe un şantier etc.).

Acest model prezentat poate constitui un subiect de dezbatere, la care să fie invitaţi factori de decizie din cadrul sistemului educaţional şi experţi locali.

Proiectul va reprezenta punctul de start pentru o nouă abordare în educaţia elevilor adolescenţi cu dizabilităţi minore. Modelul promovat de acesta a înregistrat rezultate excelente în ţările în care a fost implementat, contribuind la diminuarea discrepanţelor şi a conflictului dintre educaţia secundară în şcoli şi necesităţile, interesele elevilor.

Utilitatea seminarului, descrisă de membrii delegaţiei din R. Moldova, s-a concretizat în următoarele aspecte: clarificarea teoretică şi practică a conceptului de *învăţare productivă*; experienţa iniţială a colegilor din Bulgaria; abordarea unei probleme importante pentru comunităţile rurale şi urbane din Moldova; recomandările relevante pentru consilierea şi orientarea profesională; diversitatea aspectelor de tratare a problemelor ce vizează legătura şcolii cu viaţa; prezentarea unui draft de proiect-pilot pentru 4 şcoli din R. Moldova, pentru o perioadă de 4 ani; o modalitate eficientă de motivare a elevilor pentru activitate; o «găselniţă» pentru părinţii ai căror copii nu doresc să înveţe carte, optînd pentru dezvoltare vocaţională; o traducere în fapt a principiului individualizării şi diferenţierii învăţării.

Beneficiari ai proiectului vor fi copiii cu nereuşită şcolară, cei din „grupul de risc" (cu un părinte sau ambii plecaţi peste hotare, cei din instituţii rezidenţiale, copiii cu dizabilităţi, copiii care abandonează şcoala etc.), sistemul de învăţămînt din R. Moldova resimţind nevoia de a implementa forme alternative de educaţie care ar satisface necesităţile fiecărui copil, indiferent de interese, capacităţi, statut social.

Participanţii la seminar au enunţat multiple perspective de implicare în proiect atît personal, ca şi conceptori de curriculum, psihologi şi profesori, cît şi în implementarea acestuia în calitate de formatori pentru instituţiile de învăţămînt care vor fi selectate pentru experiment.

Productive Learning se propune a fi implementat la nivel de ţară. Considerăm că mulţi actori educaţionali, inclusiv factori de decizie, ar trebui să fie interesaţi în susţinerea acestui proiect, deoarece, ca impact, va scădea numărul copiilor care abandonează şcoală, se va ameliora situaţia şcolară a numeroşi elevi, situaţie cauzată de starea precară a economiei, de dezintegrarea familiilor şi, nu în ultimul rînd, s-ar suplimenta contribuţia la proiectul Ministerului Educaţiei şi Tineretului „Educaţie pentru Toţi", oferind mai multe şanse copiilor care finisează treapta obligatorie de şcolaritate.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
Coordonatoare de grup

DE ACTIVITATE



Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului



Olga **DUHLICHER**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Cultura reprezintă modul de existență a ființelor umane, modul comun de adaptare la lume şi, mai ales, de construcție a lumii şi a propriei persoane. Experiența de viață a unei persoane este experiența culturală. Definirea de sine în sensul construcției propriei identități constituie, de fapt, un proces de enculturare petrecut în timp, fără o angajare profund conştientă a persoanei. Ceea ce trece dincolo de granița acestui proces este produsul final, concretizat subiectiv în conştiința de sine şi în sentimentul unității eului. Conştiința apartenenței la o cultură şi sentimentul identificării cu respectiva cultură alcătuiesc domeniul identității culturale, aflat în permanentă reconstrucție. Identitatea culturală este un proces deschis. Întîlnirea cu altul, ca termen generic pentru alteritatea culturală, poate produce schimbări la nivelul eului fie în sensul deschiderii, fie în sensul opus, al încapsulării culturale. Iar problema întîlnirii a devenit tot mai mult un subiect adus în discuție de evoluția societății contemporane, în care ritmul schimbărilor interculturale este tot mai intens.

În cadrul comunicării didactice în context intercultural, profesorul este cel care, conducînd comunicarea, trebuie să fie conştient de mecanismele ce pot aduce distorsiuni nu numai la nivelul elevului, ci, mai ales, la nivelul propriei persoane. Astfel, formarea lui interculturală trebuie să vizeze şi respectivul aspect, plecînd de la o analiză atentă a reprezentărilor acestuia de comunicare. Reuşita în comunicarea interculturală depinde, astfel, de indivizi concreți, de caracteristicile lor şi de modul în care, pe baza acestor caracteristici, îşi structurează reprezentările asupra realității.

Comunicarea interculturală autentică poate căpăta, într-o dimensiune analogică, structura unui edificiu la a cărui zidire au participat ambii interlocutori: profesorul şi elevul. La rîndul său, profesorul se formează ca membru al unei culturi şi, în acest mod, structura sa psihosocioculturală este realizată conform tiparelor/stereotipurilor mediului din care provine. Este, ca toți ceilalți, un rod al autobiografiei pe care şi-a construit-o. Doar o formare interculturală, menită să-i dezvăluie mecanismele implicitului căruia îi este supus în mod inconştient, poate oferi cadrul unei deconstrucții şi decentrări care să-i deschidă calea spre dobîndirea unei competențe interculturale transferabile elevilor săi. În acest context, activitatea de învățare devine o învățare a acceptării alterității, un proces de formare a maturității culturale concretizate în competența interculturală. (1)



Otilia **DANDARA**
Universitatea de Stat din Moldova

Competența interculturală semnifică acea capacitate relațională de a intra în raport cu persoane aparținînd altor culturi, demonstrînd permisivitate, respect şi înțelegerea semnificațiilor culturale diverse (2). Pornind de la numeroasele accepții date competenței, ca dimensiune a comportamentului profesional, precum şi definiției competenței interculturale, apreciem competența de educație interculturală ca element absolut necesar în sistemul de competențe al profesorului. *Competența de educație interculturală semnifică capacitatea de a putea forma competența interculturală.*

Competența interculturală, impusă tot mai mult de realitatea contemporană ca modalitate de adaptare la mediul de viață în condițiile actuale, presupune trecerea de la viziunea monocentristă la o viziune de tip „inter", care integrează într-o formă flexibilă resursele cognitive şi psiho-sociale ale profesorului, în vederea activării şi modelării unei flexibilități şi creativități interrelaționale la elevi. A realiza educația interculturală înseamnă a păşi alături de elev în drumul său dinspre o gîndire egocentrică spre o gîndire universală, dinspre o gîndire monoculturală spre o gîndire interculturală.

Un argument care vine să sublinieze o dată în plus necesitatea unei formări interculturale a tuturor profesorilor constă în faptul că educația interculturală nu este o educație care să se adreseze doar migranților şi populațiilor minoritare. Într-un anumit moment, orice populație majoritară poate să se confrunte cu probleme legate de propria identitate. Sîntem supuşi constant unui proces de transculturare care, în lipsa unei educații salvatoare, ne poate duce spre o decentrare şi dispersie a identității culturale. Educația interculturală are deci, ca prim pas, formarea nu respectului față de celălalt ca fiind diferit, ci formarea respectului de sine ca fiind diferit. Un alt argument privind necesitatea unei formări interculturale a profesorilor este că, sub impactul civilizației moderne în contextul globalizării, sîntem în permanență influențați de alte culturi. Formarea interculturală deci trebuie să vizeze nu numai cadrele didactice care vor lucra în medii multiculturale, ci toți profesorii, întrucît rolul lor este cel de agenți sociali ai culturii, capabili să gestioneze realitatea psihosocioculturală, transferînd această competență elevilor.

Conceptul de competență interculturală este caracterizat şi de o anumită ambiguitate. Din analiza conceptului de competență formulăm următoarele întrebări: Cum se defineşte şi cum se diferențiază de alte concepte? Este ea o problemă de atitudine, de cunoştințe sau de comportamente?

Implicarea ființei umane în rezolvarea unor situații este complexă, deci nu poate fi vorba doar de o mobilizare a cunoştințelor sau de manifestarea unor atitudini. Competența cere armonizarea cunoştințelor, abilităților, atitudinilor, comportamentelor, în funcție de situație. Competența interculturală poate fi delimitată de alte competențe prin funcția pe care o îndeplineşte. T. Ogay o defineşte drept *capacitatea de a delimita semnificațiile culturale şi de a realiza în mod adecvat comunicarea diferitelor identități într-un mediu specific* (6). După Micheline Rey, *competența interculturală este capacitatea de a mobiliza cunoştințe, metode de acțiune, dar şi trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală* (3). Kim consideră că *esența competenței interculturale constă în capacitatea de adaptare a persoanei, de reorganizare într-un mod deschis, flexibil, creativ, şi nu închis, rigid, intolerant şi monoton.* (4)

Competența interculturală este probată prin uşurința cu care persoana stabileşte contacte interculturale, prin gradul de eficiență în înțelegerea şi transmiterea semnificațiilor culturale. În fapt, performanța individului aflat în relație de comunicare interculturală nu depinde doar de factorul personal, de competența sa, ci şi de numeroşi alți factori ce țin de ambianța socială.

Prezentăm cele **trei componente ale competenței interculturale** incluse în **modelul AUM** (Anxiety/Uncertainty/Management): **factorii afectivi**, motivația, se referă la dorința noastră de a comunica adecvat şi eficient cu ceilalți, văzuți în relațiile interculturale ca străini; **factorii cognitivi**, cunoaşterea, se referă la conştientizarea şi înțelegerea a ceea ce trebuie făcut în scopul relaționării adecvate şi eficiente; f**actorii comportamentali** sînt abilitățile pe care trebuie să le mobilizăm în mod necesar în comportamente, pentru a relaționa eficient. (1) Toate componentele acționează sistemic în producerea unei relaționări eficiente. Competența interculturală nu este numai motivația de a comunica, nici doar concepția pozitivă despre sine sau abilitățile de a ne adapta comportamentul, de a găsi informații, ci toate la un loc, intervenind adecvat, în funcție de situație, la momentul oportun.

Modelul BASIC (Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence), elaborat de Koester şi Olebe (5), sugerează atitudini, modalități de a percepe, gîndi şi acționa proprii competenței interculturale şi se bazează pe următoarea idee: competența interculturală este evaluată mai mult în funcție de ceea ce face persoana la un moment dat, decît de atitudinile sale interioare sau de ceea ce îşi imaginează că ar fi putut să facă. **Modelul cuprinde opt categorii de comportamente comunicative**, realizînd o operaționalizare a conceptului de competență interculturală. Fiecare îşi poate compara comportamentele cu cele opt elemente constitutive şi descoperi în ce sens ar trebui să le modifice, pentru a avea o prezență mai adecvată şi mai eficientă. Comportamentele descrise sînt general-umane, există în majoritatea culturilor, dar se manifestă în mod diferit, de la o cultură la alta:

- **Manifestarea respectului** se produce prin simboluri verbale şi nonverbale. La nivelul limbajului verbal, formalitatea limbajului este considerată drept dovadă

de respect, incluzînd utilizarea titlurilor, absența jargonului, atenție sporită ritualurilor de politețe. Manifestările nonverbale includ o poziție anumită a corpului, expresiile faciale şi utilizarea contactului vizual. Tonul vocii care denotă interes față de celălalt este o modalitate de manifestare a respectului.

- **Orientarea către cunoaştere.** Se referă la termenii utilizați pentru a se explica pe ei înşişi şi lumea din jur. O orientare eficientă către cunoaştere există atunci cînd acțiunile oamenilor demonstrează că toate experiențele şi interpretările sînt individuale şi personale. Cuvintele folosite exprimă orientarea către cunoaştere.
- **Empatia** este capacitatea de a te comporta ca şi cum ai înțelege lumea aşa cum o înțeleg ceilalți. Persoanele capabile să sesizeze pe parcursul comunicării gîndurile, sentimentele, experiențele interlocutorilor sînt privite ca fiind mai competente în interacțiunile interculturale.
- **Managementul interacțiunii** vizează priceperea de a începe şi a încheia o interacțiune între interlocutori, de a dirija şi menține discuția – deprinderi de management importante, deoarece, prin ele, pot să îşi aducă contribuția toți participanții la discuție.
- **Comportamentul de îndeplinire a unei sarcini.** Întrucît comunicarea interculturală apare adesea în situații legate de muncă, un comportament adecvat de realizare a sarcinii este foarte important. Acesta contribuie la rezolvarea de probleme în grup, unde se cer: lansarea de noi idei, căutarea de informații sau fapte, clarificarea sarcinilor de grup, evaluarea sugestiilor altora, păstrarea grupului de sarcină.
- **Comportamentul relațional** se referă la eforturile de a construi şi a menține o relație personală cu membrii grupului. Acestea pot fi mesaje verbale sau nonverbale care demonstrează sprijinul pentru ceilalți.
- **Toleranța la ambiguitate** exprimă reacțiile persoanelor la nou, la incertitudine şi la întîlniri interculturale imprevizibile.
- **Poziția în interacțiune** se referă la abilitatea de a răspunde altora într-o manieră descriptivă, neevaluativă, de a nu judeca.

Construirea voluntară a unor competențe interculturale necesită conceperea şi desfăşurarea unei serii coerente de evenimente educative care să genereze învățarea de cunoştințe, formarea de abilități şi atitudini, demonstrarea deschiderii, flexibilității, toleranței față de credințele, valorile, normele altora. În acest scop, condiția de bază a asigurării rezultatului rezidă în posedarea respectivelor dimensiuni de personalitate de către educatorul de profesie, care trebuie să ghideze formarea personalității elevului în corespundere cu expectanțele societății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cozma, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001.
2. Cucoş, C., *Educația. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Ed. Polirom, Iaşi, 2000.
3. Dasen, P.; Perregaux, Ch.; Rey, M., *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*, Ed. Polirom, Iaşi,1999.
4. Kim, Y., *Intercultural Communication Competence: A System-Theoretic View*, Sage Publications, Newbury Park, California, 1991.
5. Lustig, K., *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins College Publisher, New York, 1993.
6. Ogay, T., *De la competence a la dinamique interculturelle*, Peter Lang Berna, 2000.

Recenzenți:
dr., conf. univ. Tamara MATEI
dr., lect. sup. Lia SCLIFOS



Silviu **ANDRIEŞ-TABAC**
Academia de Ştiințe a Moldovei

Simbolurile naționale ale R. Moldova în context european

„Tinerele state-națiuni au într-adevăr întotdeauna nevoie de povestiri pentru fondarea unei unități/ identități, diferențiindu-se de alte comunități etnice, lingvistice, politice sau religioase învecinate."

(J.-J. Wunenburger[1])

În procesul naşterii națiunilor şi statelor moderne, problema identității simbolice a avut un rol însemnat, date fiind funcțiile multiaspectuale ale simbolului: identitară, reprezentativă, unificatoare, ideologică, emotivă etc. Simbolurile naționale şi în particular cele național-statale constituie grupul de embleme cu cel mai

[1] Ch. Delsol, M. Maslowski, J. Nowicki, *Mituri şi simboluri politice în Europa Centrală*, Ed. Cartier, Ch., 2003, p. 35.

pronunţat impact social. Ele ating mai multe domenii: social, politic, juridic, cultural etc., exprimînd anumite realităţi istorice, specifice epocilor în care au apărut şi funcţionează. Aflarea cauzelor şi principiilor genezei şi evoluţiei lor ne ajută să pătrundem în gîndirea colectivă a fiecărui popor, să descifrăm mesajul identitar pe care stemele, drapelele, imnurile şi alte embleme colective îl transmit din generaţie în generaţie în sînul acestuia, dar şi entităţilor străine.

Cunoaşterea simbolurilor naţionale proprii, dar şi a celor străine, este o necesitate a omului modern. Dacă omul medieval nu vedea simbolurile naţiunii decît pe monedă, în războaie şi pe uniforma funcţionarilor statului, omul contemporan, datorită posibilităţilor practic nelimitate de călătorie şi televiziunii atotvăzătoare, ştie bine simbolurile proprii, dar şi să identifice drapelul, imnul sau stema unor state străine. De cele mai multe ori însă această identificare mecanică nu este însoţită şi de o cunoaştere semantică. Iată de ce actualmente învăţămîntul are în permanenţă în vizor problema explicării simbolicii naţionale. Astfel, în R. Moldova simbolurile statului se studiază la limba română în clasele primare, la educaţia civică în cl. V-IX, la istorie în cl. IX şi XII, la geografie în cl. XI, la obiectul *Noi şi legea* în cl. X-XII. Şi în învăţămîntul universitar – istoric, juridic, geografic, economic ş. a. – cunoaşterea simbolurilor statului face parte din programul de studii.[2]

Printre repercusiunile transformărilor politice din Estul Europei din ultimele două decenii ale sec. XX se numără şi apariţia *problemei definirii (sau redefinirii) identităţii* etnice, politice, naţionale şi statale a popoarelor din regiune. Procesul căutării şi regăsirii acestei identităţi a generat importante discuţii ştiinţifice şi publice, conflicte interne social-politice, intraetnice sau interetnice, şi chiar conflicte internaţionale. *Argumentul istoric*, dedus din interpretarea moştenirii simbolistice vechi, a jucat un rol primordial în cadrul acestor conflicte, precum şi în procesul creării noilor ideologii statale. În consecinţă, interesul faţă de heraldica, vexilologia, imnologia şi întreaga emblematică naţională şi internaţională a crescut enorm nu doar în rîndurile elitelor politice şi ale mediilor ştiinţifice, ci şi printre oamenii simpli, care şi-au identificat aspiraţiile politice, etnice şi sociale cu anumite steme, drapele şi imnuri.

Istoricul apariţiei şi stabilirii simbolurilor oficiale ale R. Moldova este cunoscut. Geneza simbolurilor noastre naţional-statale se înscrie în procesul general de prăbuşire a ideologiei şi puterii comuniste în ţările aşa-numitului „lagăr socialist". Perimarea simbolicii comuniste – antitradiţională, tributară unei ideologii exclusiviste şi mai mult supranaţională decît naţională – a dus la abolirea ei rapidă şi înlocuirea cu o simbolică adecvată, edificatoare pentru naţiunile regiunii. Dacă în ţările de tradiţie europeană occidentală (Ungaria, Cehia, Polonia, Estonia, Letonia, Lituania etc.) problema s-a rezolvat fără tăgadă, prin revenirea la stemele, drapelele şi imnurile istorice dinainte de instaurarea regimurilor comuniste, atunci în ţările de tradiţie europeană orientală (România, Bulgaria, Iugoslavia, Moldova, Rusia, Ucraina, Bielarus etc.) procesul a fost mai lung, incoerent, cu multiple dubii şi oscilaţii şi, în unele cazuri, nu s-a încheiat nici azi. În general, problema regăsirii identităţii simbolice naţionale în Est a avut două soluţii: una – ştiinţifică, alta – politico-ideologică. Ambele căi au fost ilustrate de cazul stemei şi drapelului de stat ale Bielarusului. Dacă simbolurile istorice au la bază idei perene, simbolurile politico-ideologice, exprimînd interesele şi aspiraţiile unei singure epoci şi ale unei singure alianţe sociale, sînt uşor perisabile, iar înlocuirea lor se impune la fiecare schimbare de putere cît de cît însemnată.

Cazul simbolicii naţional-statale a R. Moldova a fost cel mai dificil din partea europeană a ex-URSS şi poate fi comparat ca gravitate cu cel al Bosniei şi Herţegovinei sau cu cel al fostei republici iugoslave Macedonia. Noul stat R. Moldova nu continua direct nici o tradiţie statală anterioară celei efemere născute forţat începînd cu 28 iunie 1940 şi nu avea o motivaţie internă clară în vederea păstrării propriei independenţe. Cu toate acestea, indiferent de criza identitară etnică a moldovenilor de la est de Prut, simbolurile naţional-statale ale R. Moldova, aşa cum s-au cristalizat în anii 1988-1995, sînt rezolvate în cheie ştiinţifică, corespund suficient de bine menirii lor şi contribuie la unificarea naţiunii moldoveneşti, naţiune înţeleasă nu în sensul primitivist antiromânesc, ci în sensul apartenenţei la statul R. Moldova.

Reluarea uzului tricolorului etnic românesc albastru-galben-roşu, drapel născut ca şi majoritatea drapelelor naţionale europene în sec. XIX, a fost determinată de dorinţa maselor emancipate de moldoveni, care au cerut oficializarea acestui stindard la Marea Adunare Naţională din 27 august 1989. O comisie de oameni politici, savanţi şi experţi în domeniu, creată de Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM pentru studierea simbolicii naţional-statale la 19 octombrie 1989, cu trei grupuri de lucru, a efectuat cercetări istorice şi a fundamentat pertinent legitimitatea tricolorului în noul stat moldovenesc. Drapelul de Stat al R. Moldova a fost adoptat prin Lege la 27 aprilie 1990[3]. De la această dată şi pînă la 3

[2] În acest sens, vezi: S. Andrieş-Tabac, *Simbolurile naţionale din Estul Europei. Programă analitică pentru cursul de masterat*, USM, Ed. Cartdidact, Ch., 2007, 36 p.

[3] Pentru istoricul drapelului tricolor vezi: P. Gore, *Culorile naţionale ale românilor din Basarabia*, în *Paul Gore. Omul şi opera*, Ed. Tyragetia, Ch., 2003, p. 136-138; *Simbol al demnităţii*, Ed. Cartea Moldovenească, Ch., 1990; A. Moşanu, *Drapelul de stat al RSSM: Raportul deputatului poporului al RSSM Alexandru Moşanu pre-*

noiembrie 1990, cînd s-a adoptat stema ţării, drapelul naţional s-a folosit fără imaginea stemei.

Impunerea tricolorului la noi nu avea alternativă. Aproape toate statele europene, de la nord la sud şi de la est la vest, au în calitate de drapele naţional-statale drapelele etnice ale etniei principale, indiferent de originea istorică concretă a însemnului[4]. Oricare altă rezolvare a problemei ar fi fost una provizorie. Drapelul moldovenesc actual face parte din familia tricolorului francez, născut în vîltoarea Revoluţiei din 1789 şi considerat pe parcursul următoarelor două secole ca simbol al revoluţiei şi libertăţii, care a servit drept model pentru drapelele naţionale ale mai multor state – azi aproape 20, printre care şi cele ale marilor state latine Franţa, Italia, Belgia, România. Tricolorul vertical albastru-galben-roşu, cu diferite nuanţe, proporţii şi steme, este purtat astăzi de statele Andorra, Ciad, R. Moldova şi România. Drapelul nostru, aşa cum o cer uzanţele internaţionale, are o faţă proprie. Proporţia pînzei drapelului rectangular al R. Moldova este de 1:2, faţă de proporţia de 2:3 a celorlalte. Nuanţele culorilor tricolorului moldovenesc, ca şi ale celui francez, nu au fost stabilite oficial printr-un act normativ, ceea ce înseamnă că cele trei culori sînt culori abstracte heraldizate. Drapelul naţional al R. Moldova se individualizează şi prin amplasarea în mijlocul cîmpului galben a Stemei de Stat.

Cel de-al doilea simbol de stat care s-a afirmat în ţara noastră a fost stema[5]. Dorinţa de a avea o stemă naţională a apărut odată cu cea de a avea drapel naţional. La mitingurile politice din anii 1989-1990, în afara tricolorului simplu, puteau fi văzute şi stindarde (tricolore sau nu) cu stema istorică a Ţării Moldovei. Comisia oficială, creată la 19 octombrie 1989, în afară de problema drapelului trebuia să rezolve şi problema stemei. Or, dacă tricolorul se impunea de la sine prin simpla asumare populară, căci cel puţin în ultimele trei secole drapelul s-a identificat cu masele, problema stemei era mai mult una de cabinet decît de teren, iar



Moldova sovietică pe atunci nu avea nici un heraldist. Comisia pentru simbolică nu a putut da o soluţie pentru stema de stat şi a propus să se organizeze un concurs. La concurs au participat peste o sută de savanţi şi artişti plastici, care au prezentat circa 130 de proiecte. Cu toate că recomandările comisiei pentru simbolică în privinţa stemei erau confuze, concursul a evoluat în mod constructiv şi a avut o finalitate fericită. Într-o stemă de stat nu puteau fi simbolizate decît două-trei idei, esenţiale şi perene. Primul lucru înţeles aproape de toţi actanţii a fost acela că elementul principal al stemei de stat a R. Moldova trebuie să fie stema istorică a Ţării Moldovei – capul de bour, însoţit între coarne de o stea şi flancat de roză şi semilună. Numărul proiectelor fără cap de bour a fost insignifiant. Totodată, atîta timp cît R. Moldova nici pe departe nu însemna vechea Ţară a Moldovei şi nici măcar nu continua direct acea statalitate medievală, bunul simţ şi canonul heraldic interziceau uzurparea stemei istorice *tale quale*. De remarcat şi faptul că în aer plutea o falsă pudoare de a folosi doar capul de bovideu. Căutarea unor idei individualizatoare suplimentare deci era iminentă. Dintre acestea, ideea heraldică cea mai directă a fost propusă de Lică Sainciuc, care a figurat într-un scut doar o jumătate de cap de bour – adică o jumătate de Moldovă. Din restul soluţiilor propuse, mai mulţi participanţi, de sine stătător unii de alţii, au ales ca emblemă complementară capului de bour acvila romană, cruciată sau nu, simbol al latinităţii noastre.

La 18 iulie 1990, în urma deciziei comisiei speciale pentru desfăşurarea concursului, ziarul oficial *Moldova socialistă* a publicat cele mai reprezentative 18 proiecte de stemă. În paralel, proiectele de stemă au fost expuse în foaierul clădirii Sovietului Suprem. După două luni

zentat la şedinţa din 27 martie a. c. a sesiunii întîi a Sovietului Suprem al RSSM, în *Moldova Socialistă*, 1990, 12 mai; V. Mischevca, I. Negrei, A. Nichitici, *Simbolurile Ţării Moldovei (Din istoria vexilologiei şi sigilografiei heraldice moldoveneşti din sec. XIV-XIX),* Ed. Ştiinţa, Ch., 1994 ş. a.

4 Pentru problema genezei drapelelor naţionale europene vezi: M. Pastoureau*, O istorie simbolică a Evului Mediu occidental*, Ed. Cartier, Ch., 2004, p. 280-305.

5 Analiza detaliată a procesului elaborării şi adoptării stemei de stat a R. Moldova vezi: S. Andrieş-Tabac, *Heraldica teritorială a Basarabiei şi Transnistriei*, Ed. Museum, Ch., 1998, p. 138-151. Unele precizări şi dezvăluiri noi au fost făcute în: Gh. Vrabie, *„Sînt fascinat de culorile bucuriei şi ale revoltei"*, interviu realizat de I. Găină, în *Limba Română*, Ch., 2005, nr. 12, p. 151-155.

de discuţii publice aprinse, comisia de concurs a ales două proiecte: unul al pictorului Gheorghe Vrabie, care combina capul de bour moldovenesc cu acvila latină, şi altul, semnat de pictorul Andrei Mudrea, care avea doar capul de bour cu cîteva elemente individualizatoare mai mult decorative. În continuare opinia publică s-a lansat pe dezbaterea concepţiei celor două proiecte, despărţindu-se în două tabere, calificate de presa vremii drept „latiniştii" şi „tradiţionaliştii", tabăra „latiniştilor" cîştigînd din ce în ce mai mulţi partizani. Cele două proiecte au fost supuse şi expertizării Comisiei Naţionale de Heraldică, Genealogie şi Sigilografie a Academiei Române, aceasta optînd pentru proiectul Vrabie şi propunînd cîteva ajustări heraldice de ordin tehnic, care au şi fost operate de pictor după alăturarea coautorului Maria Dogaru.

La 3 noiembrie 1990, după dezbateri deloc uşoare, Sovietul Suprem al RSSM a adoptat prin lege noua stemă de stat: din 257 de deputaţi au votat pro 243, 2 au fost împotrivă şi 8 s-au abţinut. Noua stemă avea următoarea descriere oficială: „Stema de Stat a R. Moldova reprezintă un scut tăiat pe orizontală avînd în partea superioară cromatică roşie, în cea inferioară – albastră, încărcat cu capul de bour avînd între coarne o stea cu opt raze. Capul de bour este flancat în dreapta de o roză cu cinci petale, îar în stînga de o semilună conturnată. Toate elementele reprezentate în scut sînt de aur (galbene). Scutul este plasat pe pieptul unei acvile naturale purtînd în cioc o cruce de aur (acvila cruciată) şi ţinînd în gheara dreaptă o ramură verde de măslin, iar în cea stîngă un sceptru de aur".

Dacă problema drapelului şi stemei de stat ale ţării noastre au fost rezolvate încă înainte de declararea independenţei ei, necesitatea adoptării unui imn oficial nou a fost simţită numai odată cu realizarea acestei independenţe. De regulă, imnurile oficiale ale ţărilor europene nu sînt compoziţii elaborate în acest scop, ci reprezintă melodii de genuri muzicale diverse consfinţite în cadrul mişcărilor de emancipare socială sau naţională şi adoptate ulterior în calitate de simboluri muzicale oficiale. În anii mişcărilor de emancipare naţională din 1988-1991, mai multe melodii istorice, cum erau „Cînd a fost să moară Ştefan" („La moartea lui Ştefan-Vodă"), „Deşteaptă-te, Române!", „Limba noastră", sau alcătuite ad-hoc, cum au fost creaţiile regretatului Ion Aldea-Teodorovici, au căpătat valoarea unor imnuri.

Marea Adunare Naţională din 27 august 1991 a cerut conducerii republicii adoptarea imnului „Deşteaptă-te, Române!" în calitate de imn de stat. În aceeaşi zi, Parlamentul ţării, după adoptarea Declaraţiei de independenţă a R. Moldova, a votat imnul cerut. Primul imn de stat al R. Moldova „Deşteaptă-te, Române!", care din 24 ianuarie 1990 este şi imnul de stat al României, a fost în vigoare pînă la data de 7 iunie 1994, cînd Parlamentul R. Moldova dominat de agrarieni l-a abrogat, înlocuindu-l provizoriu, pînă se va aproba un nou imn elaborat prin concurs, cu „Limba noastră" (catrenele 1, 2, 4, 5, 8 şi 12). Imnul „Limba noastră" a fost intonat la radio cu cuvinte doar în prima zi, pe 8 iunie, după care s-a folosit numai melodia. Societatea civilă a protestat vehement împotriva hotărîrii de demarare a unui concurs pentru imn, iar intelectualitatea de creaţie a sabotat deschis concursul, care a eşuat. În cele din urmă, la 22 iulie 1995, Parlamentul a votat Legea cu privire la Imnul de Stat al R. Moldova, prin care *„Limba noastră"* (strofele 1, 2, 5, 8 şi 12) devenea imn de stat oficial al ţării. Faptul că acest cîntec istoric a avut merite în mişcarea de eliberare naţională din anii 1988-1991 a salvat în mod fericit situaţia cu însemnul oficial al statului.

Protejate de legi şi codurile juridice naţionale, simbolurile naţional-statale ale R. Moldova mai sînt încă contestate şi atacate, chiar din interiorul ţării, fără ca atentatorii să fie traşi la răspundere. La baza respectivelor contestări nu se regăsesc fundamente ştiinţifice sau istorice, căci acestea pledează univoc pentru simbolurile în vigoare. Atacurile, de regulă de interes politic imediat, se axează pe dorinţa de aplicare a unor viziuni de esenţă antiromânească şi sînt menite să semene îndoială identitară în rîndul populaţiei majoritare, dar şi să menţină o parte a populaţiei alolingve în convingerile contestante ale identităţii etnice, şi implicit statale, a moldovenilor. Situaţia nu este nouă. Iată ce remarca la 1941, cu referire la specificul naţional (mai ales în literatură, dar aplicabil şi altor domenii culturale), cunoscutul critic literar G.Călinescu: „Toată problema la noi este de a formula personalitatea noastră şi de a spori pe drumuri sigure creaţia de valori... Protestul împotriva afirmării specificului e violent la alogeni, fiindcă aceştia îşi închipuie că teoria ar putea să ducă la o politică intolerantă. Dar problema nu are nimic de a face cu politica şi aparţine operaţiei de clasificare pe care o fac toate culturile. Ea nu implică nici măcar noţiunea de *valoare*."[6] Experienţa istorică, care merită totuşi a fi luată în consideraţie, nu sugerează doar calea dialogului intracultural şi intercultural în cauza minimizării numărului contestatorilor stemei, drapelului şi imnului de stat ale ţării noastre. Simbolurile oficiale ale R. Moldova sînt valori spirituale cu rădăcini istorice sănătoase şi respectă cutuma heraldică, vexilologică şi imnologică europeană. Contestările periodice, în condiţiile păstrării independenţei şi democraţiei relative, nu vor putea duce la înlocuirea simbolurilor noastre naţional-statale, căci acest fapt ar însemna întoarcerea înapoi pe un drum anevoios şi periculos deja parcurs.

[6] G. Călinescu, *Specificul naţional*, în *Dreptul la memorie*, în lectura lui I. Chimet, vol. III. *Dialog despre identitatea românească*, Ed. Dacia, Cluj, 1992, p. 85.

Probleme psihologice ale formării toleranței etnice: căutări şi perspective



Irina **CAUNENCO**

Centrul Cercetări Socio-Demografice ale Familiei, AŞM

Societatea modernă se caracterizează printr-un dinamism al contactelor interculturale, problema toleranței devenind actuală atît la nivel de personalitate, cît şi la nivel intergrupal.

În procesul de cercetare a particularităților psihologice la diferite grupuri etnice şi de vîrstă (moldoveni, ruşi, găgăuzi, ucraineni, bulgari) ne-am propus să identificăm modalități de formare a toleranței etnice care, ca fenomen al percepției sociale, presupune prezența imaginii pozitive a altei culturi şi păstrarea reprezentărilor pozitive despre propria cultură. Studiind problema constituirii şi transformării identității etnice la diferite grupuri etnice, am determinat particularitățile pozitive, cît şi cele problematice. La toate grupurile investigate s-a înregistrat o identitate etnică pozitivă privind propriul grup, zone semantice comune – aspecte fundamentale în formarea toleranței interetnice. Totodată, am remarcat şi o distanțare a minorităților etnice de etnia titulară, fapt manifestat în heterostereotipurile acestora, în nivelul redus de cunoaştere reciprocă a reprezentanților grupurilor etnice (mai ales la grupul adolescenților).

Vom prezenta în continuare două din proiectele implementate de noi, "Dezvoltarea toleranței etnice la adolescenți" şi „Toleranța – un mod de viață într-o lume policulturală", care au inclus activități ce au vizat întreaga rețea socială a adolescentului – şcoala, familia, APL.

Schema de organizare a training-urilor din cadrul primului proiect a fost alcătuită în baza materialelor practico-ştiințifice elaborate de Centrul de Psihologie "Gratis" din Moscova, condus de G.U.Soldatova. *Scopul* proiectului, derulat cu susținerea Fundației Soros-Moldova, a fost educarea la adolescenți a unei atitudini tolerante față de sine şi față de cei din jur, indiferent de apartenența etnică, de calitățile personale, de experiența de interacțiune interculturală, de nivelul de dezvoltare a competenței interculturale şi s-a bazat pe următoarele *principii*: 1. Toleranța este o atitudine binevoitoare față de alții şi permite a ajunge la un compromis privind diverse culturi şi a lua atitudini constructive față de acestea; 2. Un rol important în formarea personalității adolescentului îl are microgrupul. Identitatea de grup pozitivă în perioada adolescentină contribuie la formarea armonioasă a identității personale; 3. Experiența etnoculturală, deprinderile de interacțiune interetnică ajută la dezvoltarea senzitivității interculturale la adolescenți. Ca suport metodic am utilizat: „Жить в мире с собой и с другими" (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова, 2000); „На пути к толерантному сознанию" (А. Г. Асмолов, 2000); „Век толерантности» ("Научно-публицистический вестник", М., 2001); „Этнические проблемы в практике психолого-педагогической работы" (Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко, „Этническая социализация подростка, М., 2000). La instruire au participat: 96 de adolescenți (moldoveni, ruşi, ucraineni, găgăuzi, bulgari, polonezi) cu vîrsta de 15-18 ani (cl.XI-XII). Localitățile selectate: Chişinău, Comrat, Rîbnița. Limbile de comunicare – româna şi rusa.

În cadrul celui de-al doilea proiect, realizat cu sprijinul Ambasadei SUA, am propus ca formă de activitate *Şcoala Toleranței,* care a avut drept *scopuri*: cultivarea la adolescenți a comportamentului tolerant, dezvoltarea deprinderilor de întreținere a unui dialog intercultural constructiv, formarea competenței interculturale şi a capacității de interacțiune cu reprezentanții altor grupuri etnice. *Obiectivele Şcolii Toleranțe:* dezvoltarea deprinderilor de înțelegere reciprocă prin conştientizarea influențelor stereotipurilor etnice; dezvoltarea comunicării şi a deprinderilor de interacțiune cu reprezentanții diferitelor grupuri etnice; conştientizarea şi depăşirea stereotipurilor şi a prejudecăților etnice. La instruire au



Lucia **GAŞPER**

Centrul Cercetări Socio-Demografice ale Familiei, AŞM

participat: 30 de adolescenţi (moldoveni, ruşi, ucraineni, găgăuzi, bulgari) cu vîrsta de 15-19 ani. Oraşele selectate: Chişinău, Comrat şi Rîbniţa. Perioada de realizare: 10-16 martie 2003. *Şcoala Toleranţei* a inclus următoarele activităţi:

- training de 2 zile axat pe aspectele psihologice ale dezvoltării personalităţii, comunicării, respectul faţă de propria persoană şi încrederea reciprocă;
- lecţii orientate spre înţelegerea de către participanţi a drepturilor persoanelor din toate grupurile etnice, a fundamentelor juridice a drepturilor grupurilor etnice şi a toleranţei;
- concurs de postere şi eseuri dedicate problemelor toleranţei, excursii prin locurile istorice şi de interes cultural ale Chişinăului.

În procesul de realizare a proiectului au fost obţinute rezultate bune, dar am întîmpinat şi dificultăţi, care reflectă particularităţile de dezvoltare a adolescenţilor în funcţie de zonele de proveniență. Am înregistrat un interes sporit al adolescenţilor pentru tematica multiculturalităţii, pentru procesul de autocunoaştere (una dintre necesităţile de bază la această vîrstă). S-a stabilit o diferenţiere regională a participanţilor (unii erau mai distanţi, alţii mai deschişi pentru dialogul intercultural). Prezentăm secvenţe din relatările participanţilor la proiect, evidenţiind cîteva momente cheie: „*Pînă acum nu credeam că e necesar să manifest toleranţă faţă de alte etnii şi nici nu mă interesa cum sînt perceput eu de către acestea. Acum ştiu că fiecare persoană are dreptul să fie ceea ce este şi nu trebuie să se asemene cu mine"* (**interacţiune interculturală**); „*Am început să mă cunosc mai bine. Cred că voi fi mai atentă cu părinţii. Consideram că ei îmi interzic deliberat să iau decizii de sine stătător; acum îmi va fi mai uşor în viaţă, deoarece am înţeles că oamenilor nu li se interzice să fie diferiţi"* (**autocunoaştere**); *„Am aflat că R. Moldova este o ţară multinaţională, că sînt semeni care au tradiţiile lor. Dacă voi întîlni un găgăuz, voi şti cum să comunic cu el"* (**competenţă interculturală**).

Prin organizarea *Şcolii Toleranţei* am urmărit să aplicăm diverse modalităţi de sensibilizare a adolescenţilor privind tematica multiculturalităţii şi toleranţei. Aceasta i-ar ajuta în viitor să se accepte şi să se respecte reciproc, să dea dovadă de abilităţi de comunicare în diverse situaţii de viaţă, într-un spaţiu de convieţuire caracterizat prin toleranţă şi diversitate.

În baza celor relevate, concluzionăm că sînt necesare următoarele acţiuni: realizarea de activităţi în afara tematicii etnice, care unesc participanţii, de exemplu, după indicele de vîrstă etc.; programarea timpului liber pentru a le cultiva deprinderi de a întreţine un dialog intercultural; organizarea *Şcolii Toleranţei* nu numai în capitală, dar şi în alte localităţi din republică, fapt ce ar permite participarea adolescenţilor din diverse zone, reprezentanţii unei sau altei etnii exercitînd rolul de gazde primitoare.

În rezultatul cercetării empirice a particularităţilor identităţii etnice ale adolescenţilor de etnii titulară şi minoritară şi al stabilirii modalităţilor de dezvoltare a toleranţei interetnice în cadrul proiectelor, am elaborat *un program de scurtă durată*, pe care l-am implementat în cadrul Liceului „Gaudeamus" din mun. Chişinău. Urmărind formarea competenţelor interculturale, etnoculturale şi a deprinderilor de interacţiune interculturală şi dezvoltarea deprinderilor, a capacităţilor de interacţiune cu persoanele de diferite etnii, acesta a fost fundamentat pe următoarele *repere metodologice şi empirice:* 1. Identitatea etnică pozitivă a personalităţii reprezintă baza toleranţei etnice şi a identităţii civile; 2. Societatea R. Moldova este constituită din diferite etnii, iar dezvoltarea oricărei culturi nu poate fi examinată separat de influenţa interculturală; 3. Socializarea reuşită trebuie să creeze adolescentului reprezentări despre diversitatea lumii, să faciliteze independenţa în alegere; 4. Interacţiunea interculturală constituie un proces de interrelaţionare a reprezentanţilor diferitelor culturi, prin care se actualizează cunoştinţele, deprinderile şi atitudinile faţă de alte culturi şi care urmăreşte dezvoltarea competenţei etnoculturale; 5. Competenţa etnoculturală reprezintă un ansamblu de cunoştinţe şi reprezentări despre alte culturi, realizată prin deprinderi, orientări, modele de comportament cu exponenţii acestor culturi.

Programul include două componente: lecţii şi ateliere de lucru (blocul informaţional) şi training-uri (instruirea interactivă). Enumerăm doar cîteva activităţi: *Fereastra Johari*, *Emblema toleranţei*, *Codul toleranţei*, *Prăvălia fermecată*, *„Eu sînt dator lumii…", „Lumea îmi este datoare mie…"*, *Transmitem dispoziţia* etc.; lecţii-dezbateri: „Moldova ieri, astăzi şi mîine – sau cum poţi deveni membru al Uniunii Europene?", „Viitorul ţării", „Moldova – ţară multiculturală", „Bogăţia diversităţii – valori care ne unesc", „Ce înseamnă toleranţă şi de ce oamenii sînt intoleranţi unui faţă de alţii?", „Calităţile personalităţii tolerante", „Diferenţele dintre personalitatea tolerantă şi intolerantă", „Modalităţi verbale şi nonverbale de comunicare", „Toleranţa şi intoleranţa în dialogul intercultural" etc.

Programul va fi realizat de grupuri a cîte 8-12 persoane. Vîrsta participanţilor: 16-18 ani. Componenţa etnică: grupul va fi alcătuit din reprezentanţi ai diferitelor etnii. Training-urile sînt mai eficiente dacă participanţii comunică în două limbi (română şi rusă), fapt ce dezvoltă motivaţia pentru cunoaşterea limbilor etniilor conlocuitoare din republică. Dacă programul va fi desfăşurat în zone unde locuiesc compact bulgarii, găgăuzii, ucrainenii, pot fi utilizate limbile: română, găgăuză, bulgară, ucraineană.

Prezentăm în continuare un model de activitate:

Model de activitate	
Scopul:	Formarea competenței etnoculturale şi a deprinderilor de interacțiune interculturală
Obiective:	• cunoaşterea participanților la training; • formarea unei atmosfere psihologice benefice; • formarea motivației de grup şi individuale; • elaborarea regulilor de comportament în grup; • formarea senzitivității etnoculturale.
1. Introducere	Acceptarea regulilor de lucru în grup Moderatorul prezintă noțiunile de toleranță şi de intoleranță, manifestările acestora
2. Cunoaşterea participanților • Istoria numelui • Numele şi calitatea de bază cu care se asociază • Chibritul aprins	Moderatorul propune participanților: • să povestească despre istoria numelui lor, cine a hotărît să-i numească astfel; • să expună o calitate ce se asociază cu numele lor; • să se prezintă atunci cînd la ei ajunge chibritul aprins.
3. Energizant • Complimente • Scaunul liber • Sculptura emoțiilor	Moderatorul propune participanților: • să facă cîte un compliment vecinului din dreapta şi celui din stînga. De ex., „Elena, eşti foarte drăguță” etc.; • să se aşeze pe unul din scaunele libere, ținînd cont de faptul că lipseşte un scaun. Participantul care rămîne în picioare trebuie să prezinte o persoană din cerc, fără a-i rosti numele. Colegii ghicesc despre cine este vorba; • să „sculpteze” o emoție: fericire, agresiune, invidie etc.
4. Fereastra Johari	Moderatorul propune participanților să analizeze: • ce ştiu despre sine şi ce ştiu alții despre ei; • ce nu ştiu alții despre ei; • ce nu ştiu despre sine, iar alții ştiu; • zona X – despre ce nu se cunoaşte nimic. La fel, li se propune să analizeze: • ce cunosc despre propria cultură şi ce cunosc alții despre această cultură; • ce nu cunosc despre această cultură, iar alții cunosc; • ce cunosc despre propria cultură şi alții nu cunosc; • zona X – despre ce nu se cunoaşte nimic.
5. „Moldova – țară multiculturală” (lecție-discuție)	• Definirea multiculturalității • Țările multiculturale din lume: experiențe şi perspective • Conflictul şi dialogul culturilor • Adolescentul în lumea multiculturală
6. Reflecție	Moderatorul propune participanților să răspundă la următoarele întrebări: • Ce ați aflat nou în cadrul activității de astăzi? • Cum putem dezvolta toleranța etnică în R. Moldova?

Astfel, dezvoltarea toleranței etnice şi a dialogului intercultural trebuie să includă forme de activitate atît la nivel personal, cît şi la nivel intergrupal. În activitatea la nivel de echipă sînt eficiente exercițiile orientate spre reactivizarea şi categorizarea identității de grup. Aplicarea metodelor de dezvoltare a dialogului intercultural între adolescenții etniei titulare şi ale etniilor minoritare permite a acumula experiență de comunicare interculturală şi de interacțiune interetnică. Menționăm că pentru realizarea cu succes a respectivului program psihologul trebuie să aibă o pregătire *specială* în domeniile etnopsihologiei, psihologiei sociale, psihologiei personalității şi etnologiei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Кауненко, И.И., *Психологические особенности этнической идентичности подростков в Р. Молдова: проблемы и перспективы /Moldoscopie (probleme de analiză politică*) 1(XXXII), 2006, Ch., 2006.
2. Caunenco, I., Gasper, L., *The Formation of Ethnic Youth Identities and the Problem of Tolerance// Internationalization, Cultural Difference and Migration. Challenges and perspectives of Intercultural education*/Ed. Reinhard Golz. Transaction Publishers. New Brunswick (USA) and London (UK) LIT VERLAG Munster 2005. p. 35-41.

Tendinţe în dramaturgia universală din sec. XX: teatrul epic



Emilia **TARABURCA**

Universitatea de Stat din Moldova

Anul acesta s-au împlinit 110 ani de la naşterea lui B. Brecht, fondatorul teatrului epic, apreciat drept cel mai cunoscut dramaturg de limbă germană. Studierea temei „Tendinţe în dramaturgia universală din sec. XX: teatrul epic" în cadrul instituţiilor de învăţământ mediu şi superior oferă noi cunoştinţe despre dezvoltarea dramei contemporane, dar şi oportunitatea de a gîndi liber, trăsătura distinctivă a teatrului epic fiind tendinţa de transformare a operei în prilej de discuţie. Stimularea interesului faţă de material se realizează prin refuzul sintagmelor rigide, prin valorificarea creativă a informaţiei, or, autoidentificarea mai adecvată, asumarea unei poziţii responsabile, respectul pentru diversitatea culturală presupune democratizarea gîndirii, schimbul de idei, descoperirea conexiunilor şi diferenţelor, alegerea din mai multe opţiuni, arbitrajul critic. Catalizarea posibilităţilor conştiinţei individuale permite comunicarea liberă şi varietatea interpretărilor, extinde paradigmele cognitive şi de cercetare, acestea fiind accente de referinţă ale unei societăţi ce promovează comunicarea interculturală, educă toleranţa, recunoaşterea poziţiei „celuilalt", respectul pentru valorile străine.

Sec. XX se evidenţiază prin efervescenţa formelor dramatice. Apare şi se dezvoltă, deseori în raporturi antinomice, o diversitate de fenomene. În acelaşi timp, continuă procesul reformei dramei, iniţiat în sec. XIX de H. Ibsen, A. Strindberg şi A. P. Cehov. Este valorificat potenţialul paradigmelor artistice tradiţionale din perspectiva noilor conjuncturi sociale, experimentele teatrale demonstrînd intenţia de a depăşi nu doar limitele efectelor scenice deja cunoscute, ci şi a zonelor tematice investigate.

Trăsături distinctive ale dramei contemporane devin interferenţa genurilor şi a speciilor, modificarea structurii prin scăderea importanţei fabulei, tendinţa de intelectualizare a mesajului transmis, alternarea punctelor de vedere referitoare la personaje şi evenimente, solicitarea materialului mitologic etc., iar în variantele cele mai revoluţionare – spargerea codurilor dramatice cunoscute, transformarea artistică a tuturor aspectelor realităţii.

În diversitatea formelor teatrului sec. XX (teatrul poetic, teatrul mitic, teatrul plastic, teatrul panic, teatrul politic etc.) teatrul epic ocupă o poziţie de avangardă. Însăşi îmbinarea *teatrul epic* sugerează tendinţa de depăşire a imuabilităţii genurilor literare pentru conlucrarea lor: genul dramatic îşi îmbogăţeşte posibilităţile de expresie, de modelare a situaţiilor şi a caracterelor prin modalităţi specifice celui epic. În prim-plan apare interpretarea raportului „individ-societate". Noţiunea de *epic* sugerează că atenţia principală se va acorda nu atît lumii spirituale a personajului, cît dependenţei comportamentului acestuia de mecanismele realităţii sociale. Specificul şi modificaţiile conştiinţei individuale vor depinde, în mare parte, de specificul conştiinţei sociale, observaţia obiectivă va domina interpretarea subiectivă.

Teatrul epic nu apare ca fenomen absolut autonom, detaşat de orice alte încercări dramatice. S-au preluat, fiind interpretate din perspectiva noilor realii social-istorice, tendinţe literare din dramaturgia antică, cultura străveche a Chinei, misterele medievale, dramaturgia barocă etc. Brecht a manifestat interes sporit şi faţă de literatura iluministă care l-a cîştigat prin promovarea valorii raţiunii (cultul raţiunii), prin atitudinea critică faţă de realitate şi prin scopul său educativ. Dramaturgul german menţiona că teatrul epic experimentează modalităţi noi de transmitere a mesajului şi de influenţă asupra publicului, numindu-l „teatru experimental", iar experimentul în dramaturgie este mai frecvent în perioadele istorice cînd se conturează mai evident rolul instructiv (de „luminare") al teatrului. Brecht consideră importante cauzalitatea şi determinismul social, confruntarea cu realitatea obiectivă, surprinderea schimbărilor din viaţă, toate acestea fiind reproduse prin atenţia sporită acordată accentelor ce ar plasa opera într-un timp şi spaţiu concrete; dacă drama expresionistă care, de asemenea, se dezvoltă în această perioadă, mizează pe intensitatea expresiei, opera fiind deseori comparată cu un strigăt de alarmă, drama lui Brecht suscită nu atît emoţiile, trăirile, cît capacitatea de a gîndi lucid. Totuşi, în pofida tuturor diferenţelor, în teatrul epic pot fi depistate şi unele accente influenţate de expresionism, printre care fuziunea elementului dramatic cu cel liric, extinderea dramei din contul liricii etc. De altfel, în I jum. a sec. XX, caracterizată prin interferenţa genurilor şi a speciilor literare, prin tendinţa de intelectualizare a artei, capătă o largă răspîndire drama de idei, ai cărei reprezentanţi sînt B.Shaw, J.Jiraudoux, L.Pirandello ş.a. Drama intelectuală îşi structurează conflictul nu atît prin confruntarea acţiunii exterioare, cît prin confruntarea de opinii, concepţii. Transformarea spectacolului într-un dialog cu spectatorul devine una din modalităţile principale ale artei scenice, utilizate şi de teatru epic.

Aceeaşi poziţie a împărtăşit-o şi B.Shaw, care susţinea

că drama nu trebuie doar să comunice trăiri, să genereze catharsis, ci şi să determine aprecieri, poziţii; spectatorul nu trebuie să se implice emoţional, ci să se transforme în participant la discuţia care va continua şi după sfîrşitul spectacolului. De menţionat însă că teatrul epic nu exclude sentimentele, ci doar schimbă priorităţile de pe sentiment pe raţiune, sentimentele fiind explicate şi purificate prin intermediul raţiunii, deci subordonate acesteia.

Esenţa teatrului epic devine mai pronunţată atunci cînd este analizată în comparaţie cu trăsăturile teatrului aristotelic. Prezentarea mai multor opinii, compararea lor permite determinarea diferenţelor, urmărirea traseului parcurs de la tradiţie spre inovaţie prin experimentarea noilor modalităţi de exprimare.

Teatrul aristotelic	**Teatrul epic**
1. Reprezintă o acţiune.	1. Reprezintă o naraţiune.
2. Scena reproduce un eveniment creînd iluzia realităţii, prezentîndu-l astfel de parcă s-ar realiza aici şi acum (nemijlocit), urmărind dispariţia hotarului dintre opera artistică (în cazul dat, spectacolul) şi realitatea.	2. Scena povesteşte un eveniment care, posibil, a avut loc cîndva, undeva, spectatorul fiind conştient de faptul că urmăreşte o operă de artă, rod al imaginaţiei şi talentului autorului, regizorului, actorilor.
3. Îl implică pe spectator în acţiune, epuizîndu-l spiritual, cauzînd catharsis.	3. Îl contrapune pe spectator acţiunii de pe scenă, transformîndu-l în observator, acesta urmărind-o integral, nu fragmentar, analizînd-o şi apreciind-o.
4. Consumă activismul spectatorului.	4. Stimulează activismul spectatorului.
5.Omul ca obiect de cercetare e deja cunoscut. De la începutul operei este înzestrat cu un caracter format şi, de regulă, netransformabil, iar pe parcurs, prin intermediul acţiunilor, dialogului, monologului etc. demonstrează ceea ce există iniţial, deci, gîndurile şi comportamentul său sînt previzibile.	5.Omul este obiect de cercetare: nu apare cu un caracter format, ci şi-l cultivă pe parcurs sub influenţa circumstanţelor sociale; comportamentul său deseori e imprevizibil, indeterminabil.
6. Evenimentele decurg linear, o scenă realizîndu-se în funcţie de alta, iar în consecinţă spectatorul este interesat de deznodămîntul ce coincide cu finalul operei care produce catharsis.	6. Spectatorul este interesat pe parcursul întregului spectacol, urmărind derularea concretă a evenimentelor, fiecare scenă fiind importantă în sine.
7. În raportul *conştiinţă individuală-conştiinţă socială* o atenţie mai mare se acordă personalităţii.	7. În raportul *conştiinţă individuală-conştiinţă socială* predomină latura socială.
8. Se mizează mai mult pe sentimente.	8. Se mizează mai mult pe raţiune.

Teatrul epic este un teatru angajat social prin atitudinea critică şi constructivă faţă de problemele contemporaneităţii cu scopul de a le soluţiona, angajat în procesul de transformare a realităţii în direcţia realizării idealurilor umaniste. Fiind un teatru nonaristotelic, experimental, teatrul epic nu încetează a fi un teatru realist, pentru că se inspiră din realitatea obiectivă şi slujeşte acestei realităţi prin încercarea de a educa şi instrui contemporanii. Scopul principal al acestuia constă în crearea *efectului de distanţare* între scenă şi spectator, pentru a-i permite spectatorului să-şi păstreze luciditatea, pentru a-i provoca o atitudine polemică faţă de situaţiile prezentate, pentru a demistifica scena ca substituitor al realităţii. De fapt, efectul de distanţare nu este un procedeu al cărui unic autor e B.Brecht. Însuşi dramaturgul menţiona că l-a urmărit la mai mulţi scriitori şi pictori contemporani şi din trecut. De exemplu, la nivel de comentare a operei, acesta poate fi descoperit în romanul „Ulise" de J. Joyce. Aici concepţia realităţii presupune două planuri de interpretare: real (cotidian, chiar banal) şi mitologic. Planul realităţii cotidiene surprinde cu lux de amănunte, în primul rînd, psihologice, o zi din viaţa a trei persoane, acţiunea avînd loc la Dublin, baştina autorului. Majoritatea personajelor (inclusiv cele episodice) şi acţiunilor se raportează la personaje şi acţiuni din „Odiseea" lui Homer, doar că eroilor, zeilor, personalităţilor excepţionale din mit le corespund oameni simpli, chiar mediocri din prezent. Astfel, mitul antic este interpretat din perspectiva timpului nostru, Joyce fiind convins că acţiunile aparent insignifiante pot avea conotaţii mitice, că o zi obişnuită din viaţa unui om obişnuit poate simboliza viaţa oricărui om şi deci a omenirii întregi. În acest sens, paralelismul „cotidian-mitic" serveşte pentru universalizarea timpului şi a locului acţiunii. O zi reprezintă existenţa umană în genere. Prin urmare, efectul de distanţare (cotidianul prezentat prin perspectiva trecutului mitologic) serveşte pentru o expunere mai nuanţată a materialului: distanţa facilitează comparaţiile, iar acestea – reliefarea sensului. Cititorul descoperă că, în comparaţie cu trecutul, prezentul (inclusiv omul) şi-a pierdut din valoare.

În teatrul epic modalităţile de realizare a efectului de distanţare se referă nu doar la condiţia personajelor, la tematica şi structura operei, ci şi la specificul montării spectacolului, la jocul actorilor, la decor şi muzică (introducerea songurilor), la amenajarea scenei şi folosirea sunetului, luminii etc. Pe scenă actorul „joacă", nu „trăieşte" rolul: el nu se identifică cu rolul, nu se implică spiritual (aşa cum se procedează în teatrul tradiţional, aristotelic), ci doar îl prezintă, exprimîndu-şi atitudinea faţă de el. În aşa mod se distruge iluzia realităţii, se sugerează celor din sală că ceea ce urmăresc pe scenă nu

e viaţă, ci spectacol (operă de artă), după a cărui vizionare trebuie să se tragă învăţăminte şi să se ia atitudini.

Întru evidenţierea efectului de distanţare reprezentanţii teatrului epic deseori recurgeau la fabule deja cunoscute, preluate din creaţia altor scriitori. În acest sens, s-au revalorificat linii de subiect sau situaţii din opera lui Sofocle, Marlowe, Shakespeare, Swift, Schiller, Gorki ş.a. Nu este original nici subiectul dramei „Măicuţa Courage şi copiii săi", acesta fiind inspirat din „Vagabonda Courage" de Grimmelshausen, scriitor german din sec. XVII. Brecht a împrumutat nu numai numele personajului central şi timpul acţiunii (războiul de 30 de ani: 1618-1648), ci şi unele aspecte ale personalităţii acestui erou, precum şi accente din concepţia despre război. Însă chiar dacă este păstrat timpul acţiunii, cititorul şi spectatorul din sec. XX descoperă analogii cu starea de lucruri din prezent. Astfel, din confruntarea trecutului cu prezentul, problemele prezentului se observă mai bine. Piesa care prezintă războiul, cu lipsuri, suferinţă şi moarte, a fost scrisă în 1939, în ajunul celui de-al doilea război mondial, şi trebuia să fie interpretată ca avertisment pentru toţi cei ce credeau în efectele pozitive ale acestuia. Solicitarea trecutului serveşte pentru a căuta geneza unor situaţii din prezent, pentru a releva, prin comparaţie, esenţa unor fenomene din prezent, precum şi în calitate de exemplu (negativ), pentru a nu repeta greşelile. Această dublă proiecţie a liniei de subiect sugerează ideea existenţei a două realităţi artistice ce se complementează, cu scopul de a urmări analogiile, de a le compara şi contrapune, ce-a de-a doua, de regulă, jucînd rolul de comentariu din perspectiva timpului trecut. Desigur, prezentul nu se reduce doar la ipostaza de oglindă a trecutului, ci vine şi cu propriile sale concepţii şi conjuncturi.

Caracterul eroului teatrului epic nu este transparent, unidimensional şi nu se încadrează în aprecieri categorice de tipul *pozitiv/negativ*. Efectul de distanţare se impune şi în acest domeniu, eroul parcă cumulînd toate ipostazele, încercînd toate măştile, fiind şi pozitiv, şi negativ, în realitate însă depăşind orice încercare de încadrare în paradigme valorice concrete. Maica Courage, fire ageră, întreprinzătoare, nu învaţă nimic din lecţia dură pe care i-a dat-o viaţa: nici pierderea tuturor copiilor (deşi crede că fiul cel mai mare e viu), nici ruinarea nu o determină să-şi schimbe părerea despre război. Aşa cum consideră la început, avînd toţi copiii lîngă ea şi căruţa plină cu marfă, că e bine să fie război, deoarece acesta este unica ei sursă de existenţă, aşa consideră şi la sfîrşit, cînd e nevoită să tragă căruţa singură. Este un final ce decepţionează: în mod normal, după canoanele tradiţionale, eroina ar fi trebuit să înveţe din lecţia pe care i-a dat-o războiul. La Brecht însă, în cazul Anei Fierling, lipseşte evoluţia interioară. După cum precizează autorul, fiindcă Mutter Courage nu a învăţat nimic din catastrofele prin care a trecut, publicul trebuie să înveţe privind-o, distanţîndu-se de ceea ce s-a întîmplat cu ea şi analizînd calm cele văzute pe scenă. Un astfel de final provoacă luare de atitudine, judecată critică. Dacă, de regulă, în piesa teatrului aristotelic deznodămîntul generează eliberarea emoţiilor, în cel epic deznodămîntul, în sensul tradiţional al noţiunii, lipseşte, iar finalul spectacolului nu răspunde la întrebări, ci provoacă noi discuţii şi polemici.

Opera teatrului epic nu impune anumite şabloane de gîndire, acordîndu-i spectatorului (cititorului) posibilitatea de a reflecta de sine stătător, de a-şi crea şi promova opiniile proprii. De aceea, nu-şi pierde actualitatea, întrucît libertatea gîndirii şi a exprimării, tendinţa de a depăşi canoanele, de a nu se izola în paradigme impuse artificial, de a evolua pe drumul subminării limitelor, cercetarea permanentă a noilor modalităţi de cunoaştere, spiritul polemic, nonconformist sînt calităţi ce trebuie să-l caracterizeze pe omul contemporan.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucu, S., *Teatrul european în sec. XX*, Ed. Meridiane, Buc., 1974.
2. Deleanu, H., *Teatrul universal contemporan*, Ed. Cartea Românească, Buc., 1972.
3. Munteanu, R., *Bertolt Brecht,* Ed. pentru Literatură Universală, Buc., 1966.



Snejana **COJOCARU**

doctorandă, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Formarea conştiinţei ecologice şi dezvoltarea Curriculumului Naţional

Abstract: *The resolution of ecological problems is connected with ecological conscience formation. The author is suggesting an integralistic approach of formation of lyceum-pupils by valuation of potential of ecological education of main components of curriculum for four school disciplines: Geography, Biology, Chemistry and Roumanian Language and Literature.*

Soluționarea problemelor ecologice este indispensabilă de formarea conștiinței ecologice (CE). Propunem o abordare integralistă a formării CE la elevii liceeni prin valorificarea potențialului de educație ecologică a componentelor principale ale curricula a 4 discipline școlare: *Chimia, Biologia, Geografia* și *Limba și literatura română*.

Omul și societatea se dezvoltă nu doar în timp, ci și în spațiu. Cultura și nivelul de dezvoltare a societății/omului sînt reprezentate, mai întîi, de valorile etico-morale și estetice, apoi de cele economice, politice, juridice etc., precum și de relațiile fiecărui individ în parte, dar și ale societății în întregime, cu natura.

O valoare preponderent etic-morală și estetică este atitudinea omului față de natură. Dezvoltată pînă la *conștiința ecologică* sau *conștiința de mediu*, această relație este definitorie omului ca expresie a atitudinii sale față de propria ființă biologică. Dominat însă de dorința de a acapara cît mai multe bunuri materiale, manifestînd o atitudine pur economică față de natură, omul periclitează echilibrul naturii. Or, pentru a-și consolida relația cu natura, deci pentru a-și spori esența umanistă, omul va trebui să parcurgă o cale lungă și complexă de dezvoltare și perfecționare pînă la calitatea de *homo sapiens humanus* – omul care se autoconștientizează în raport cu societatea, natura și Universul, capabil să soluționeze problemele lumii contemporane, inclusiv cele legate de mediu. Depășirea crizei de mediu în care se află omenirea astăzi este posibilă doar prin formarea *conștiinței ecologice*, care presupune *cunoștințe* sintetice achiziționate în cadrul unor discipline școlare integrate referitoare la Sine, Societate, Natură, Univers, dar și la raportul pe care-l realizează față de acestea; *capacități* de a construi un univers om-natură armonios, convertite în *atitudini* complexe asupra naturii și asupra propriei ființe în raport cu natura.

Examinată în acest context, ecologia devine o problemă de teorie și practică educațională, deoarece soluționarea ei converge cu necesitate către *înțelegerea* conceptelor privind interdependența om-cultură-natură, a modului de funcționare a sistemelor naturale, a impactului activității umane asupra naturii și formarea, prin învățare, a unor motivații și responsabilități conștiente și durabile pentru mediu.

Pe de altă parte, dezvoltarea noastră ca *homo sapiens humanus* se poate realiza doar într-o societate cu o cultură ecologică înaltă, ceea ce înseamnă nu doar folosirea mijloacelor tehnice moderne, dar și măsuri complexe de menținere a echilibrului între activitatea economică a omului și sistemele naturii.

Un rol decisiv în formarea conștiinței ecologice (a unor caracteristici) îi revine curricula disciplinelor școlare *Geografia, Biologia, Chimia, Limba și literatura română* prin intermediul principiilor, teleologiei, conținuturilor, metodologiei aferente educației ecologice/pentru mediu. Studiul efectuat asupra curricula acestor discipline școlare [1; 2; 3; 4] indică proiectarea unor obiective, conținuturi aferente educației pentru mediu, cît și existența unor conținuturi cu potențial de formare a conștiinței ecologice (a unor caracteristici) *ne*-valorificate de autori.

La prima vedere, s-ar părea că valorile proiectate [1; 2; 3; 4] sînt suficiente pentru a asigura atingerea finalității învățămîntului general prin formarea la elevi a concepției științifice *unitare* despre lumea înconjurătoare, prin realizarea studierii armonioase a științelor umaniste în raport optim cu cele exacte, pentru cultivarea responsabilității și a respectului față de mediul ambiant, a conștiinței și comportamentului ecologic, prin introducerea și promovarea interdisciplinarității [5; 6, p. 58].

Interdisciplinaritatea, principiul general științific și general pedagogic, indicat și ca principiu fundamental de realizare a procesului instructiv-educativ [5; 6, p. 58], presupune căutarea temelor comune, aferente educației ecologice/pentru mediu, în diferite obiecte de studiu și *insertarea* lor în diverse arii disciplinare, asigurîndu-se formarea la liceeni a atitudinii unitare față de mediu.

În anul 2006-2007, am realizat un experiment de constatare în cl. X-XII, cu scopul de a *stabili* în ce măsură liceenii își au formate caracteristici ale conștiinței ecologice (CE), simbioza acestora reprezentînd nivelul de formare a conștiinței lor ecologice.

Rezultatele ne-au permis să constatăm:

- prezența la liceeni a anumitor *caracteristici* ale CE, însă *insuficiente* și *nesistematizate* în raport cu demersul educațional modern privind atitudinea corectă a omului față de natură, dar și în raport cu potențialul de educație ecologică al teleologiei și conținuturilor educaționale ale celor 4 discipline;
- lipsa la profesori a abilităților de integrare a problemelor ecologice la unitățile de conținut cu potențial de formare a CE;
- realizarea separată a obiectivelor aferente educației ecologice/pentru mediu indicate în curricula acestor discipline în cadrul fiecărei discipline în parte.

Or, cunoștințele achiziționate separat în cadrul orelor de chimie, biologie, geografie, limba și literatura română nu pot conduce la formarea unor competențe ecologice sigure. În rezultat, adolescenții nu sesizează legătura indisolubilă natură-om-natură, nu își formează o atitudine unitară, armonioasă față de mediul ambiant. Ecologia este o știință interdisciplinară, deci necesită o abordare interdisciplinară a problemelor, ceea ce impune a dezvolta curricula disciplinelor *Chimie*, *Biologie*, *Geografie* și *Limba și literatura română* în baza datelor experimentului, prin integrarea elementelor de educație ecologică în componentele sale teleologică, conținutală, metodologică și epistemologică. Accentul s-a pus pe valorificarea principiilor deja definite – *al*

interdisciplinarității, al unității conținuturi-obiective ale formării CE – precum şi prin avansarea unor obiective şi conținuturi noi, cu potențial în formarea CE, neafectînd însă gradul de accesibilitate al disciplinei respective. O astfel de abordare, demonstrează datele cercetării, asigură formarea *unitară*, armonioasă la liceeni a atitudinii față de natură – o atitudine cu caracter materialist-artistic-estetic.

S-a putut observa, de asemenea, că fertilizarea educației științifice la orele de chimie, biologie, geografie şi a educației literar-artistice la orele de literatură română cu valori ale educației ecologice a re-potențat şi educația științifică, şi cea literar-artistică a elevilor, rezultatele sugerînd o tratare complexă a tipurilor de educație la lecție şi necesitatea unor îmbunătățiri a curricula şcolare pe principiul integralizării obiectivelor şi conținuturilor educaționale.

Este important însă ca dezvoltarea curricula la cele 4 discipline, ca şi desfăşurarea procesului de formare a CE, să se facă nu prin adăugarea unor elemente de educație ecologică, ci prin *integralizarea* acestora la nivelul *teleologiei*, *conținuturilor*, *metodologiilor şi principiilor* aferente educației ecologice/pentru mediu.

De exemplu, în cl. X, la disciplina *Chimia*, tema "Utilizarea metalelor", curriculumul nu indică nici un obiectiv aferent educației ecologice/pentru mediu. Acesta însă, fiind un conținut cu potențial de formare a CE, poate fi îmbogățit cu obiective aferente respectivului tip de educație (vezi Tabelul de masi jos).

În experiment am utilizat un fragment din povestirea „Frunze de dor" de I. Druță:

„*... pămîntul l-a înzestrat pe om cu înțelepciunea tihnei, iar cerul i-a dat harul bucuriilor. E cea mai frumoasă sărbătoare a sufletului – bucuria – şi nu are margini fericirea omului, precum margini n-are minunea unui cer albastru de vară, ce-şi freamătă seninul vărsînd potoape de lumină la legătura fiecărei semințe, iar harnicul nostru pămînt, culegînd această lumină, o răsădeşte în mireasma gingaşă a florilor, în freamătul pădurilor adînci, în țăpuşele spicelor de grîu, adică în toate cele, cărora le zicem noi viață*." [7, p. 406]

Elevilor li se aduce la cunoştință că folosirea irresponsabilă a metalelor poate provoca daune atît omului, cît şi mediului înconjurător. Acestea ajung în aer sub formă de aerosoli solizi, rezultați la arderea cărbunelui, petrolului, turbei etc., dar şi în sol, a cărui protecție este dificilă din cauza multiplelor tipuri de poluare la care este supus. În componența solului intră substanțe vegetale şi animale vii şi descompuse (rădăcini, ciuperci, bacterii, viermi, insecte etc.), fărîmițate pînă la dimensiuni coloidale,

Dimensiunea material-estetică în formarea atitudinilor față de mediul ambiant

Principiul	**Obiective de referință**	**Unități de conținut integralizate**
– interdisciplinarității; – substituției (materialele prime periculoase trebuie să fie înlocuite cu cele nepericuloase); – responsabilității față de propriile acțiuni; – responsabilității materiale pentru poluarea mediului: *cine poluează plăteşte.*	**A. Cunoştințe** Elevul va cunoaşte: – daunele aduse naturii şi omului în rezultatul utilizării incorecte a metalelor grele; – importanța protecției mediului ambiant contra poluării cu metale grele. **B. Capacități** Elevul va fi capabil: – să conştientizeze necesitatea ocrotirii mediului ambiant contra poluării cu metale grele; – să propună măsuri de protecție a solului contra poluării cu metale grele; – să stabilească şi să comenteze de ce pământul/natura este o valoare material-spirituală pentru om (în baza fragmentului propus). **C. Atitudinale** Elevul îşi va forma/asuma: – capacitatea de a estima necesitatea unui mediu ambiant nepoluat pentru sănătatea personală; – responsabilitatea față de efectele acțiunii sale în raport cu mediul înconjurător şi cu propria persoană; – comportament ecologic față de sănătatea personală şi socială; – conştiința unității cu natura – parte a ființei sale; – conştiința valorii pământului şi prin aceasta a naturii pentru om; – o anumită stare afectivă (emoții şi sentimente) provocate de pământ/natură.	Tema "Utilizarea metalelor" Solul (geografie, cl. X) Conservarea biodiversității (biologie, specii de plante şi animale pe cale de dispariție, cl. X) I. Druță, „Frunze de dor" (limba şi literatura română, cl.X)

care contribuie la formarea humusului, şi resturi vegetale/ animale. Metalele au o lungă persistenţă în sol, determină perturbarea activităţii microbiene şi a formării humusului, ceea ce duce la diminuarea învelişului vegetal şi, ca urmare, la eroziunea solului. Solul impregnat cu metale grele (Pb – în urma arderii benzinei cu adaus de Pb, Cd – metalurgia feroasă, arderea cărbunelui şi petrolului etc.), care sînt periculoase pentru sănătatea omului şi care trec în apa freatică şi în plante, generînd boli grave: renale, cardiovasculare (Cd), afectînd sistemul nervos (Hg), dizlocuind Ca din fibrele osoase şi nervoase (Pb). Or, soluţionarea problemelor ecologice presupune formarea conştiinţei ecologice – înţelegerea propriei fiinţe în armonie cu natura şi societatea – activitate care reclamă, întîi de toate, reconsiderarea potenţialului de educaţie ecologică a pieselor curriculare, dar şi formarea la profesori a abilităţilor de a integra elementele educaţiei ecologice în cele 4 discipline şcolare pe principiul interdisciplinarităţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimie. Curriculum pentru învăţământul liceal* (X-XII) /MET; S.Kudriţchi, G.Dragalina, B.Pasecinic et al., Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
2. *Biologie. Curriculum pentru învăţământul liceal* (X-XII)/MET; M.Leşanu, N.Bernaz, S.Gînju et al., Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
3. *Geografie. Curriculum pentru învăţământul liceal* (X-XII)/MET; V. Sochircă, N.Boboc, C.Matei et al., Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
4. *Limba şi literatura română. Curriculum pentru învăţământul liceal* (X-XII)/MET; Vl.Pâslaru (coord.), V.Bolocan, V.Goraş-Postică et al., Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
5. *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova,* în *Făclia*, 22 aprilie, 1995.
6. *Strategiile reformei conţinutului instruirii la Matematică, Fizică, Chimie, Biologie în învăţământul preuniversitar,* în: *Valenţele reformei învăţământului*. Partea III/MŞÎ; IŞPP; A.Răileanu, M.Zinger, C.Radu, Ch., 1992.
7. Druţă, I., *Frunze de dor. Scrieri alese*. Vol.I, Ed. Literatura artistică, Ch., 1986.

Recenzenţi:
dr., conf. univ. Vitalie SOCHIRCĂ
dr. Maria SURUCEANU

Managementul formării la elevi a competenţelor cu caracter de integrare socială din perspectiva bioeticii



Pavel **CERBUŞCĂ**
Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chişinău

"Calitatea în educaţie constă în asigurarea pentru fiecare educabil a condiţiilor necesare celei mai complete dezvoltări".

(Şt. Iosifescu)

Unitatea organică a lumii, egalitatea primordială a tuturor oamenilor – valori care şi-au găsit exprimare în cele mai înălţătoare noţiuni ale filozofiei, ştiinţei, moralei şi religiei – reflectă idealul la care tinde etica şi şcoala contemporană. Aceasta este şi esenţa bioeticii, care are menirea să se includă activ în elaborarea unor doctrine de existenţă umană, în educarea generaţiilor viitoare, în asigurarea dezvoltării durabile a omenirii.

Bioetica (gr. ***bios*** – *viaţă* şi ***ethos*** – *caracter moral*) este o direcţie interdisciplinară, o *ştiinţă a supravieţuirii.* Sub influenţa progresului tehnico-ştiinţific se dezvoltă nu doar etica profesională, etica raporturilor interpersonale, dar şi principiile, valorile ce stau la baza relaţiei omului cu mediul ambiant. Bioetica presupune responsabilitate morală pronunţată şi contribuie la reevaluarea concepţiei de dezvoltare umană, la determinarea strategiei de supravieţuire la nivel planetar. În sens larg, bioetica poate fi interpretată ca etică a vieţuirii în genere, avînd drept scop primordial cercetarea naturii vii şi a impactului comportamentului uman asupra acesteia, iar categoriile promovate – *securitatea, responsabilitatea, riscul*.

Obiectivele principale ale bioeticii sînt:

– să contribuie la elaborarea cadrului conceptual al strategiei de supravieţuire a biosferei;
– să protejeze viaţa, în general, sănătatea individuală şi cea publică, în particular;
– să orienteze opinia publică spre cunoaşterea modalităţilor de îmbunătăţire a vieţii şi de dezvoltare plenară fizică, psihică, morală, spirituală a omului;

– să reglementeze prin legi pertinente cercetările în domeniul ocrotirii sănătății, cît şi orice activitate socială ce ține de existența omenirii.

Principiile după care se ghidează bioetica sînt:

1. ***principiul socializării*** – presupune integrarea socială a individului şi, înainte de toate, încadrarea lui într-un grup social;
2. ***principiul biosferocentrist*** – argumentează necesitatea depăşirii postulatului antropocentrist în elaborarea şi promovarea noilor paradigme de asigurare a securității umane;
3. ***principiul coevoluționist*** – relevă necesitatea interacțiunii şi existenței armonioase între societate şi natură, între om şi biosferă;
4. ***principiul libertății şi responsabilității*** – persoana devine liberă doar atunci cînd respectă anumite reguli, cînd are drepturi, dar şi obligațiuni;
5. ***principiul integralității*** – solicită o abordare sistemică în cercetarea biosferei luînd în considerație toate elementele vieții, de la cele simple pînă la cele complexe.

Bioetica îşi extinde permanent aria de preocupare, incluzînd studierea diverselor laturi ale activității umane. Pentru a asigura condiții de coexistență şi dezvoltare este necesar a promova o cultură şi un învățămînt pe baza valorilor *Dreptății, Libertății* şi *Păcii*. Analiza trecutului le-a permis oamenilor să înțeleagă că relațiile umane trebuie să se fundamenteze nu pe confruntări şi ostilități, ci pe solidaritate intelectuală şi morală, tinzînd spre colaborare în domeniul ştiinței, educației şi culturii. Cadrele didactice şi manageriale din Republica Moldova aderă la această tendință, încercînd să valorifice potențialul elevului şi realizînd un învățămînt de calitate. Totodată, curriculumul şcolar nu conține prea multe obiective ce vizează formarea la elevi a unor competențe cu caracter de integrare socială. Analizînd experiența pedagogică din republică, ne convingem de faptul că învățămîntul poartă încă un caracter preponderent academic. Constatăm că pregătirea pentru viață a copilului este realizată parțial. Astfel, credem, este nevoie de a implementa o nouă paradigmă educațională bazată pe *principiul biosferocentrist*, care vine să-l substituie pe cel *antropocentrist*. Elevul nu este învățat să utilizeze în practică cunoştințele şi capacitățile dobîndite la lecții; puțină atenție se atribuie şi *moralizării personalității*, adică aplicării principiilor morale în relațiile cotidiene. De asemenea, elevii nu sînt antrenați în identificarea problemelor din comunitate sau mobilizați să participe dezinteresat la rezolvarea acestora.

Cunoştințele, abilitățile şi atitudinile capătă semnificație deplină doar fiind integrate într-un context aplicativ. De aceea, *strategia de formare a competențelor* cu caracter de inserție în comunitate este actuală. A atribui importanță subiectului educației nu înseamnă neapărat că acesta va promova valori morale, va demonstra un comportament adecvat, va manifesta toleranță şi înțelegere față de cei cu care relaționează. În contextul dat, cadrele didactice, alături de obiectivele orientate spre instruirea elevului, trebuie să acorde o mai mare importanță educației personalității lui, cultivării abilităților de comunicare eficientă, de colaborare şi ajutor reciproc. Profesorii ar trebui să promoveze cu mai multă insistență valorile *bioeticii,* principiile acesteia proclamate în *Declarația Generală cu privire la Genomul Omului şi Drepturile Omului*, adoptată la 11 noiembrie 1997, precum şi în alte documente internaționale.

Rolul profesorului în formarea calităților morale ale elevului este de importanță primordială, iar atitudinea fiecăruia față de viitorul Terrei, față de natură rămîne a fi un deziderat al zilei. Se impune o etică nouă, al cărei obiect de studiu ar fi *supraviețuirea omului prin intermediul protejării biosferei.* Astfel, *bioetica* îşi va găsi reflectare în activitatea educațională, în perfecționarea legislației naționale şi internaționale din sfera dreptului omului şi a dialogului social.

Obiectivul major al activității managerilor şi profesorilor şcolari îl constituie implementarea unui sistem democratic de formare a personalității umane capabilă să se orienteze în condiții de schimbare, iar pentru realizarea unui învățămînt de calitate, luînd în considerație normele morale şi perspectivele bioeticii, este necesar ca acestea să posede un înalt grad de *pregătire profesională*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Aspecte ale bioeticii în educație,* Materiale de reper pentru diriginți, cadre didactice şi manageriale din învățămîntul primar şi gimnazial, Ch., 2006.
2. *Bioetica*, Documente ale UNESCO, 2006.
3. D' Onofrio, F., *La bioetica nel futuro dell'uomo*, Graffite, 1999.
4. *Gîndirea critică şi învățarea eficientă,* în *Buletin informațional Management educațional*, Ch., 2006.
5. *Semnificația multiperspectivității şi noile cerințe ale societății civile*, în *Alternativa*, nr. 10, 2004.
6. Țîrdea, Th. N., *Elemente de bioetică,* Ch., 2005.

Educație interculturală în cadrul orelor de consiliere și orientare



Ana Mihaela **CADLEȚ**

Colegiul Tehnic "Al.Roman", Aleșd, jud. Bihor

Școlile sînt locuri de deschidere și comunicare, de formare a tinerilor întru respectul diversității culturale, a diferenței care nu mai este privită ca un handicap, ci ca o bogăție. Educația interculturală, mai degrabă decît o educație pentru persoanele culturalmente diferite, vizează dezvoltarea unei educații generale, mergînd în întîmpinarea diferențelor existente în interiorul aceleiași societăți. Educația interculturală nu este o problemă de publicuri specifice, ci a tuturor, minoritari și majoritari, un „parametru cultural", într-o reciprocitate a perspectivelor. Aceasta dezvoltă o pedagogie a relației umane care să permită elevilor să se situeze ei înșiși, în orice moment, în raport cu ceilalți, să le dea mijloace de diversificare a referințelor, să trăiască modalitățile culturale ale mediului lor în deplină legitimitate.

Așadar, unul dintre obiectivele educației trebuie să fie „a învăța să trăim împreună cu ceilalți". Aria curriculară „Consiliere și orientare" reprezintă o modalitate esențială prin care școala își urmează scopul primordial – formarea centrată pe elev, valorizînd diverse tipuri de elevi și abilități, răspunzînd nevoilor comunității și oferind societății persoane competente pentru viața privată, profesională și publică, dar și un cadrul organizat, în care profesorul poate lucra nu doar cu dimensiunea rațional-intelectuală a elevului, ci și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială.

Consilierea educațională este impusă de conștientizarea faptului că elevul reprezintă o personalitate cu limite și posibilități, aflată la răspîntia căutării propriului eu, a tatonării și rezolvării problemelor de integrare socială.

Consilierea educațională vine în întîmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil: de a se cunoaște și de a-și dezvolta respectul de sine, de a comunica și a relaționa armonios cu ceilalți, de a poseda tehnici de învățare eficientă și creativă, de a lua decizii și a rezolva probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului.

Temele luate în discuție la orele de consiliere și orientare permit astfel o abordare complexă a realității, soluționarea problemelor personale sau de grup și, mai ales, apropierea de fiecare elev. Cel mai important lucru însă este satisfacția elevului, care are posibilitate să vorbească liber despre subiecte ce nu pot fi abordate la alte ore. Metodele utilizate sînt adaptate la conținutul tematic, la particularitățile clasei. În centrul actului educativ se află elevul, îndrumat spre propria-i formare, devenire, spre autodezvoltarea unei personalități active și creative, capabile de o optimă integrare socială. Elevul trebuie pus permanent în situația de a face, a judeca, a coopera, a da răspunsuri, a avea păreri, a analiza răspunsurile auzite, a ajunge la identificarea răspunsurilor corecte, din care apoi descoperă cunoștințele noi.

Pentru a susține importanța acestor ore, dar și pentru a exemplifica tehnicile utilizate, mă voi opri la una din lecțiile desfășurate în cl.X, cu prilejul Zilei Internaționale a Toleranței**,** avînd ca titlu "Îl accept pe cel de lîngă mine!".

Activitatea a avut drept scop cunoașterea și respectarea valorilor societății democratice, armonizarea și exersarea propriului sistem de valori în acord cu cel social, formarea conduitei participării la viața socială și a urmărit cîteva obiective:

- definirea noțiunii de *toleranță*;
- identificarea caracteristicilor care descriu comportamentul tolerant/intolerant;
- demonstrarea respectului de sine și față de ceilalți;

– munca eficientă în echipă;
– analizarea şi identificarea diverselor situații de toleranță/intoleranță.

Lecția a debutat cu vizionarea spotului TV "Pentru diversitate. Împotriva discriminării", realizat de Uniunea Europeană şi MTV, care ilustrează tema diversității şi a egalității printr-o multitudine de chipuri umane din toate părțile lumii. După o discuție frontală elevii au concluzionat că, oricît am fi de diferiți, sîntem egali şi trebuie să acceptăm cu toții această diversitate.

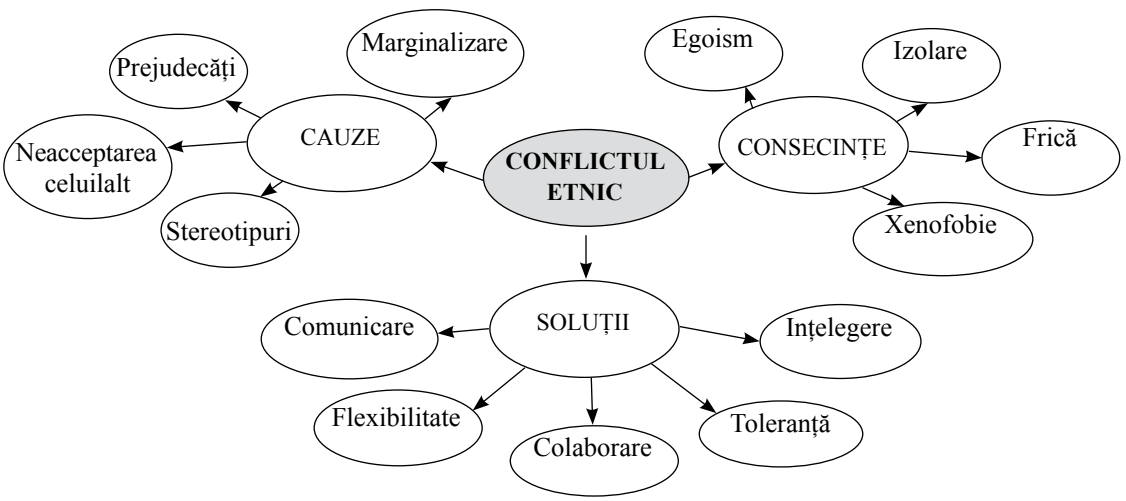
Ulterior, ei au primit un chestionar pe aceeaşi temă, avînd 10 min. pentru completarea lui:

Chestionar privind discriminarea multiplă

(elaborat de psiholog şcolar Claudia Miere şi profesor Ana Cadleț)

Băieții învață mai bine decît fetele. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Îmi place să stau de vorbă doar cu cei de aceeaşi etnie ca mine. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Copiii proveniți din familii sărace nu sînt inteligenți. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Este normal ca părinții să investească mai mult în educația fetelor. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Îmi convine să am în clasă colegi de o altă etnie. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Numai bărbații pot fi buni conducători. Da □ Nu □ Alt răspuns □
La magazin am dreptul să nu stau la rînd dacă în fața mea este un rom. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Copiii persoanelor cu bani sînt favorizați de către profesori. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Copiii din mediul rural sînt defavorizați la şcoală. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Rîd adesea de oamenii de la sat. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Elevii care provin din familii monoparentale nu sînt în stare să obțină rezultate bune la învățătură. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Elevii care învață la sat, nu sînt inteligenți. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Încerc să evit oamenii care au o religie diferită de a mea. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Băieții au mai multe reuşite în viața profesională. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Toți romii sînt hoți. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Profesorii nu au prea multă răbdare cu elevii care nu se exprimă corect în limba română. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Fetele sînt mai inteligente decît băieții. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Cînd văd un rom pun repede mîna pe geantă de frică să nu-mi fure ceva. Da □ Nu □ Alt răspuns □
Elevii cu dizabilități ar trebui să învețe într-o şcoală specială, nu în şcoala mea. Da □ Nu □ Alt răspuns □	Prieteniile trebuie să se lege în funcție de religie, etnie, posibilități materiale. Da □ Nu □ Alt răspuns □

Discutînd problemele ridicate în chestionar, elevii s-au referit în mod special la discriminarea etnică. Pe flip-chard, prin metoda *Ciorchinelui,* s-au stabilit cauzele şi consecințele conflictului etnic, elevii propunînd soluții pentru combaterea acestuia.



Fiind profesoară de limba şi literatura română, pentru a da un alt exemplu de discriminare, am apelat la fabula „Cîinele şi cățelul" de Gr. Alexandrescu, a cărei morală („*Aceasta între noi adesea o vedem, /Şi numai cu cei mari egalitate vrem.*") a fost comentată de elevi. Am utilizat metoda *Phillips 6/6*, procedeu ce presupune împărțirea clasei în grupuri de 6 elevi care dezbat o problemă timp de 6 min. Am obținut 5 grupuri care au avut drept sarcină realizarea unui poster cu reguli ce trebuie respectate pentru a fi mai toleranți. După ce liderii grupurilor au prezentat posterele obținute, elevii au discutat soluțiile găsite pentru a armoniza punctele de vedere. Respectiva metodă este avantajoasă, deoarece implică toți membrii colectivului în analiza şi soluționarea unei probleme, oferind fiecărui elev posibilitatea de a-şi valorifica experiența proprie şi de a-şi argumenta opiniile.

Prezentăm rezultatul muncii elevilor:

Grupul nr. 1
- Sinceritate, armonie şi pace
- Unitate, disciplină şi echilibru
- Egalitate şi solidaritate, indiferent de reuşita şcolară şi nivel material
- Organizare şi activism la ore
- Răbdare, dar nu indiferență
- Ascultarea şi respectarea opiniei fiecărui coleg

Grupul nr. 2
- Este bine să-ți controlezi întotdeauna emoțiile
- Să nu te crezi cel mai deştept
- Este politicos să ceri doar ceea ce ți se poate da
- Trebuie să înveți să lupți, să înțelegi, să vorbeşti, să asculți şi să taci atunci cînd este cazul
- Oricărui om îi este dat să greşească
- Cu timp şi cu răbdare dobîndeşti înțelepciune

Grupul nr. 3
- Nu este bine să jigneşti pe cineva
- Situațiile de conflict pot fi rezolvate pe cale paşnică
- Respectă şi vei fi respectat
- Într-o discuție poți interveni numai atunci cînd ți se cere părerea
- Înțelegere şi susținere reciprocă
- Nu judeca faptele celorlalți, fără să cunoşti cauzele care le-au provocat

Grupul nr. 4
- Acceptarea şi aprecierea tuturor
- Greşeala recunoscută este pe jumătate iertată
- Orice schimbare trebuie începută de la propria persoană
- Libertatea exprimării
- Dojana nu-i dăunează niciodată unui înțelept
- Evitarea conflictelor

Grupul nr. 5
- Înțelege şi vei fi înțeles
- Ajută şi vei fi ajutat
- Spune ce gîndeşti prietenește
- Depăşeşte indiferența şi activează în colectiv
- Nu respinge un ajutor
- Stăpînirea emoțiilor negative

Lecția de consiliere şi orientare prezentată şi-a atins obiectivele şi a constituit doar începutul unor activități axate pe dimensiunea relațională. În cadrul acesteia nu au intervenit elemente culturale concrete, dar le-am propus elevilor o activitate avînd ca scop demonstrarea diversității culturale. În clasa a cărei dirigintă sînt îşi fac studiile cinci fete de etnie slovacă, de aceea am stabilit tema ultimei ore de dirigenție de dinaintea vacanței de Craciun: „Tradiții de Crăciun ale românilor şi slovacilor" care a urmărit valorificarea obiceiurilor naționale; promovarea dialogului dintre elevii de naționalități diferite (slovaci-români); conştientizarea diversității culturale şi religioase; educarea interesului pentru datinile şi obiceiurile calendaristice creştine. Elevii români au pregătit o scenetă („Irozii"), iar elevele slovace au prezentat un obicei specific Crăciunului („Betleemul"). În final s-au cîntat colinzi în română, slovacă, engleză, franceză, germană.

O variantă a educației interculturale este învățarea prin interacțiune directă cu mediul studiat, care poate avea loc fie în clasă (un spectacol despre cultura română şi slovacă), fie într-un alt mediu geografic şi cultural (vizitarea altor comunități şi participarea la o sărbătoare specifică). În acest context, de Crăciun am vizitat s. Şinteu în care trăiesc doar slovaci. Elevii au avut plăcerea descoperirii unei lumi noi, drept sursă de inspirație fiind chiar membrii comunității dornici de a împărtăşi din tainele vieții lor.

Aşadar, conținutul şi tematica activităților privind educația interculturală se referă la multitudinea de posibilități relevate de înțelesul antropologic al termenului *cultură*. Se pot avea în vedere elemente de istorie, limbă, religie, folclor, tradiții, arhitectură, artă clasică şi modernă, dar şi fapte de viață specifice, trecute sau contemporane.

Obiectivele educației interculturale sînt: dobîndirea de cunoştințe privind cultura în general şi impactul acesteia asupra comportamentelor individuale şi de grup privind propria cultură/propriile culturi şi alte culturi; dezvoltarea de deprinderi legate de viața într-o societate multiculturală/interculturală (conştientizarea propriilor determinări culturale, stereotipuri şi prejudecăți, identificarea acestora la ceilalți, capacitatea de a relativiza punctele de vedere, abilitățile comunicaționale şi relaționale); formarea de atitudini cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală, pentru identitatea culturală proprie şi a celorlalți, refuzul discriminării şi intoleranței.

Recunoaştem importanța introducerii unei perspective interculturale în şcoli şi a afirmării nevoii de a articula eficient acțiunea acestora cu realitatea cotidiană a comunităților locale şi cu mesajele educative pe care elevii le primesc din familie şi din grupurile asociate identității lor culturale specifice.

Interculturalitatea implică pe toată lumea.



Diana **SENIC**

Liceul Teoretic "M. Eliade", mun. Chișinău

Simboluri vegetale la diferite popoare

(proiect didactic la disciplina opțională "Să ne cunoaştem mai bine")

Clasa: a X-a
Subiectul: "Simboluri vegetale la diferite popoare"
Tipul lecției: de asimilare a cunoştințelor
Timp de realizare: 90 min.
Obiective operaționale:
Elevul va fi capabil:

1. să recunoască unele simboluri vegetale la etniile conlocuitoare în R.Moldova;
2. să comenteze semnificația simbolurilor vegetale ale solstițiului de vară;
3. să argumenteze necesitatea studierii culturii altor popoare, respectînd propria tradiție.

***Strategii didactice*:** *activitatea în echipă, problematizarea, scrierea liberă, 7De ce?, algoritmul, interviu în trei trepte*, *conspectul de reper* etc.

Bibliografie:

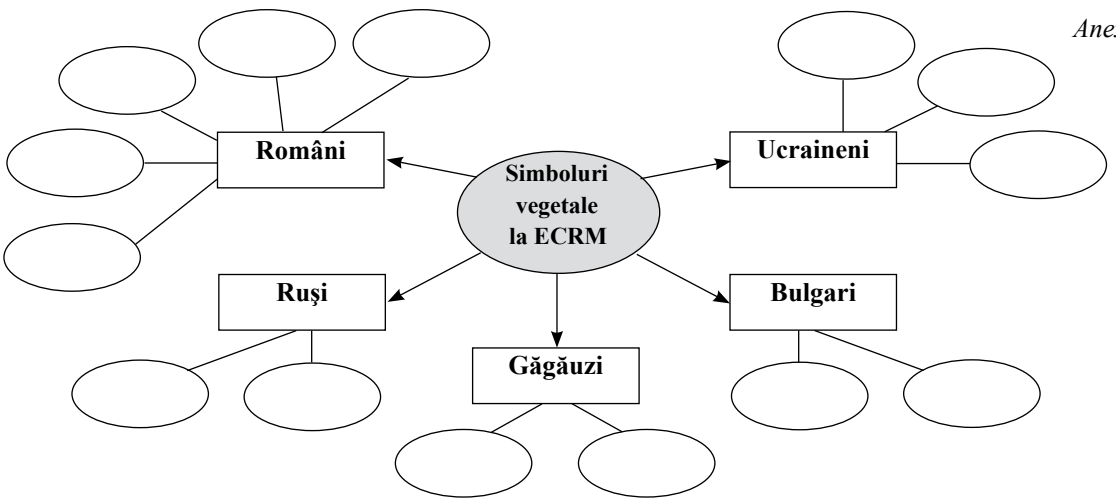
1. „Să ne cunoaştem mai bine", manual de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova; curs opțional pentru licee, colegii şi universități;
2. J. Chevalier, A. Gheerbrant, „Dicționar de simboluri";
3. G. Stoica, P. Petrescu, „Dicționar de artă populară";
4. M. Eliade, „Noaptea de Sînziene";
5. M. Sadoveanu, „Nopțile de Sînziene".

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂȚII

Etapele lecției	**Obiective operaționale**	**Activitatea profesorului**	**Activitatea elevului**	**Evaluare**
1.Captarea atenției	O3	Solicită elevilor să comenteze citatul: „Dacă toate popoarele lumii ar avea posibilitate să-şi aleagă cele mai frumoase obiceiuri şi datini, fiecare le-ar alege pe ale sale." (Herodot)	Comentează citatul, în baza tehnicii *7De ce?*	
2.Actualizarea cunoştințelor	O1	Propune elevilor să completeze posterul "Etniile conlocuitoare în R.Moldova" cu următoarele date: 64,5%, 13,8%, 13%, 3,5%, 2%. Solicită informații despre simboluri vegetale la români.	Prin crearea unei situații de problemă, elevii îşi vor aminti procentul etniilor conlocuitoare în R. Moldova. Comentează semnificația nucului, stejarului, viței de vie, teiului, bradului, busuiocului, evocînd şi unele legende.	Prin activitate frontală se stimulează interesul pentru învățare.

3.Comunicarea cunoştinţelor noi	O1 O2	Demonstrează o coroniță din flori şi cere elevilor să o transmită din mînă în mînă. Anunță tema. Solicită elevilor lectura atentă a fragmentelor din manual: V.Astafiev „Mestecenii de-acasă”, p.142; M. Krişciuk „Coronița ucraineasсă”, p.100; V. Skurativski „Cine va bătători lintița?”, p. 118; St. Kuroglu „Bugeacul meu”, p. 192; “Susacul”, p. 205; “Lăzărelul”, “Paparuda”, p.224. Prezintă informații suplimentare despre stejar, salcie, castan, lintiță, crizantemă, călin. Solicită elevilor comentarea simbolurilor vegetale la anumite sărbători. Propune spre analiză *Anexa 2*: 24 iunie – solstițiul de vară.	Prin metoda scrierii libere, vor redacta un text la tema: „Florile şi dragostea”. Lucrează în echipă, respectînd algoritmul: – rezumatul fragmentului; – simboluri vegetale întîlnite; – impresii de lectură. Sistematizează informația într-o schemă. Conlucrează pentru a găsi informații despre Duminica Mare şi Duminica Floriilor. Identifică 3 elemente comune ale simbolurilor vegetale la diferite popoare.	Verificăm prin tehnica *Mozaic.* Verificăm nivelul înțelegerii textului citit prin evaluarea reciprocă în scris (*Interviu în 3 trepte*). Completează *Anexa 1*. Evaluare reciprocă
4.Fixarea cunoştinţelor noi şi realizarea feedback-ului	O3	Solicită elevilor o meditație.	Redactează un eseu, în baza unui proverb: Cinstea e floare rară (români); O floare nu face primăvara (bulgari); Para cade alături de păr (găgăuzi); Frumoase sînt florile de scaiete, dar să le rupă nimeni nu se repede (ucraineni); Mărul nu cade departe de pom (ruşi).	Verificăm abilitățile de redactare a unui eseu.
5.Temă de casă		Recomandă elevilor să identifice motivul teiului în creația lui M.Eminescu şi motivul stejarului la L. Blaga.		

Anexa 1



Anexa 2

24 IUNIE – SOLSTIȚIUL DE VARĂ

Români	Ucraineni	Ruşi	Bulgari	La alte popoare
Drăgaica (Sînzienele)	**Ian Kupalo**	**Rusaliile**	**Paparuda**	
– divinitate agrară, protectoare a lanurilor de grîu şi a femeilor măritate; – se naşte la 9 martie şi se maturizează la 24 iunie, cînd înfloreşte o floare albă, cu denumirea Drăgaica; – la 24 iunie, această zeiță umblă pe pămînt, pluteşte prin aer şi se desfată, cîntînd şi dansînd peste cîmpuri şi păduri, împreună cu alaiul său; – noaptea, Drăgaica bagă bob în spicul de grîu şi dă miros plantelor de leac, vindecă bolile şi suferințele oamenilor, în special ale copiilor, apără holdele de grindină, urseşte fetele la măritat; *NB!* Dacă se uită de această sărbătoare, ea aduce furtuni şi boli, lasă florile de leac fără miros; – oamenii aştern pelin şi pe podea ca să fugă duhurile rele din casă.	– eroul mitologic al ucrainenilor descinde din Ioan Botezătorul; – se sărbătoreşte venirea verii; – se fac focuri mari şi se sare peste ele; cu cît vei sări mai sus, cu atît va fi grîul mai înalt; – fetele împletesc coroniţe din peste 20 de plante medicinale, aşezate într-o anumită ordine (călinul, muşeţelul, salcia, bujorul, leuşteanul, siminocul, pomişorul, busuiocul etc.); – în coroniţe se pun lumînări aprinse şi se aruncă pe apă; dacă se răstoarnă şi se sting lumînările, atunci fata nu se va mărita; dacă coroniţa se întoarce înapoi, mirele va fi din sat, dacă ajunge pe alt mal, fie nu te măriți, fie mirele va fi străin etc. – în unele regiuni, coroniţa se aruncă pe acoperiş.	– sărbătoare mare – sosirea verii; – oamenii ies afară cu samovare şi armonici; – aduc căruţe pline de ramuri de mesteacăn şi fac mături pe care le leagă în pod pentru iarnă; – se fac mături şi din alte plante medicinale, care folosite apoi în scop curativ.	– 24 iunie – sărbătoare calendaristică a bulgarilor; scopul acestei sărbători este de a invoca ploaia şi a alunga seceta; – rolul trebuie să-l joace o fată de 10-12 ani, cea mai mare din familie, mezina sau o fată orfană. Împodobindu-se cu frunze de brusture, ea dansează în fiecare ogradă, zicînd: "Paparuda zbura, zbura şi la Domnul se ruga: dă, Doamne, ploaie mărunt, să crească iarba, ierbuşoara, să pască mieii, mieluții, lîngă bobocei, puii, puişorii etc."; *NB!* Fiecare gospodină, ca să evite grindina, trebuie să-i dea făină, sare, piper, dar în nici un caz ouă sau fasole.	– în această zi, în toată Europa se făceau focuri, fetele purtau coroniţe din peliniță, lămîiță şi priveau focul printre ramuri, aceasta însemnînd că vor avea ochi sănătoşi tot anul; – în Austria şi Germania (Bavaria), focurile erau făcute în cei mai înalți munți. Acolo se mînau vitele pentru a fi sănătoase tot anul. Pentru a le vindeca pe cele bolnave, acestea erau mînate prin flăcări. – în Suedia, este ziua focului şi a apei. În această zi bei din izvoare şi te vindeci.



Inga **LIULENOV**

Liceul Teoretic "A. Cantemir", mun. Chişinău

Călătorie într-o țară exotică

(proiect didactic la limba română în şcoala alolingvă)

Clasa: a X-a
Subiectul: "Călătorie într-o țară exotică"
Tipul lecției: de formare a priceperilor şi deprinderilor
Obiective operaționale:
Elevul va fi capabil:

1. să prezinte o țară exotică (în grup);
2. să converseze la subiectul propus, exprimîndu-şi opinia;
3. să manifeste curiozitate şi spirit creativ pentru activitățile desfăşurate;

4. să aprecieze noile informații ca relevante şi folositoare pentru nivelul de inteligență al liceanului.

Strategii didactice: intuirea, lucrul în grup, conversația, lucrul în perechi, activitatea independentă, demonstrația, presupunerea prin termeni, asocierea, argumentarea, audierea.

Mijloace didactice: diverse obiecte din țări exotice, fişe cu poezia „Tare-n geografie" de C. Dragomir (pentru fiecare pereche), înregistrarea audio a melodiei jazz „O noapte la Tunis" din filmul „Omul-amfibie".

Forme de lucru: frontal, individual, în perechi şi în grup.

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂȚII

Etapele lecției	**Obiective operaționale**	**Activitatea profesorului**	**Activitatea elevilor**	**Metode şi procedee**	**Evaluare**
1. Moment organizatoric	O2 O3	Propune elevilor să continue aforismul scris pe tablă: *Un copac creşte dintr-un lăstar minuscul.* *Un turn se naşte dintr-un morman de pământ.* *O călătorie de mii de mile începe cu... (un pas).* *Dao De Jind* lăstar – ramură tînără care se dezvoltă din rădăcina unei plante; milă – unitate de măsură a lungimii =609,3 m (în SUA, Anglia); o milă marină =852 m.	Pregătirea pentru lecție. Citesc aforismul, solicită explicația cuvintelor necunoscute, intuiesc cuvîntul lipsă.	Intuirea	Determinarea gradului de pregătire pentru lecție
2. Dirijarea învățării (formarea priceperilor şi deprinderilor)	O2	Care ar fi acest pas? Propune elevilor să formeze asocieri de la cuvîntul *călătorie*. Propune elevilor să selecteze cuvintele ce se potrivesc mai bine cu o călătorie într-o țară exotică.	Răspund la întrebare. Răspunsuri posibile: • alegerea țării; • stabilirea itinerarului; • acumularea finanțelor etc. Prezintă variantele, iar profesorul le notează.	Asocierea	Estimarea răspunsurilor prin activitate frontală
3. Verificarea temei de casă	O1	Propune elevilor să călătorească imaginar în țări exotice. Propune elevilor să aprecieze prezentarea colegilor.	Prezintă cîte o țară exotică (în grup). Apreciază, argumentează.	Lucrul în grup Argumentarea	Prezentarea materialelor
4. Dirijarea învățării	O2	Adresează elevilor întrebarea: De ce cunoştințe avem nevoie într-o călătorie? Oferă fiecărei perechi textul poeziei „Tare-n geografie" de C. Dragomir.	Răspund la întrebare, argumentează. Citesc poezia, găsesc greşelile, propun variantele corecte.	Lucrul în perechi, explicația Audierea, activitate individuală	Evaluarea reciprocă

	O3 O2 O3	*Sarcină*: a găsi greşelile geografice comise (3-4 min.). Propune o călătorie muzicală într-o țară exotică. *Sarcină*: a asculta piesa şi a comenta rubricile „Văd, aud, simt”. Propune „deschiderea” unui muzeu al obiectelor exotice şi solicită „completarea” acestuia cu exponate. Demonstrează obiecte din țări exotice şi roagă elevii să ghicească de unde sînt aduse. Se prezintă: un suvenir din China, un papirus din Egipt, o farfurie din Emiratele Unite; „un elefant” (pentru infuzie) din Shri-Lanca, dar şi o broască țestoasă şi o barcă de hîrtie. Întreabă elevii care este semnificația broaştei şi a bărcii (broasca e considerată de japonezi protectoarea călătoriilor, căci totdeauna se întoarce la locul de unde a pornit, iar barca e simbolul călătoriei).	Ascultă, completează, prezintă. Propun obiecte pentru muzeu, argumentează. Privesc atent, propun variante de răspuns. Intuiesc răspunsul.	Argumentarea Argumentarea Demonstrarea Intuirea	
5. Enunțarea obiectivelor		Desface barca şi citeşte obiectivele lecției, întrebînd elevii despre realizarea lor.	Îşi exprim părerea pe marginea realizării/nerealizării obiectivelor.		Stabilirea realizării obiectivelor
6. Evaluarea performanțelor	O4	Propune elevilor să răspundă la următoarele întrebări: Cum v-ați simțit azi? Care a fost cea mai mare surpriză? Prin ce culoare ați putea aprecia lecția de azi?	Răspund la întrebări, argumentează.	Argumentarea	
7. Tema de casă		Propune tema de casă: alcătuirea unei relatări (8-10 enunțuri) utilizînd cuvintele: *călător, miros, a folosi, a ajunge, divin, înțelept.* Notează elevii şi încheie ora cu urarea: „Să existe întotdeauna ceva ce ați dori să învățați, ceva ce ați dori să faceți, un loc în care ați dori să mergeți, cineva pe care ați dori să-l întîlniți.”	Notează tema în caiete.	Presupunerea prin termeni	

Anexă

TARE-N GEOGRAFIE

Multe țări am colindat! –
Cine nu mă ştie?! –
Călător pasionat,
Tare-n geografie.

Altă dată-n Tokio
Lîngă Pantheon
Am căzut de pe Ararat, –
Chiar în Amazon.

Astă vară-n Antarctida
Chiar lîngă Dakar
M-am scăldat în Balaton
Şi în Gibraltar.

Geanta mea zărise-n Nil
Alta tot de piele
Am aflat că-i crocodil
Şi am plîns de jale.

Este în Suedia
Un pustiu – Sahara, –
Eu săream din turnul
Drept în Niagara.

Cînd am fost la Polul Nord
Lîngă Fujiyama, –
Eiffel Aruncai de pe Vezuviu
Undița în Kama.

Cînd am fost în Anglia,
Chiar lîngă Atena,
M-am urcat pe Everest
Şi-am sărit în Sena.

C. Dragomir

Atmosfera la această oră a fost una cognitivă şi creativă. Elevii au pregătit tema de casă, împărțindu-se în grupuri aleatoriu. Fiecare grup s-a străduit să fie cît mai original. Grupul care ne-a povestit despre Tunis a prezentat o cămilă decupată. Pentru a întregi atmosfera, elevii au cîntat la un tam-tam. Cu un alt grup am „călătorit" în Brazilia, participanții încîntîndu-ne şi cu o melodie interpretată la berimbau (instrument tradițional brazilian). Am aflat informații captivante şi despre capoeira – arta dansului prin luptă, practicată de un elev din clasă. Al treilea grup ne-a „ghidat" prin Egipt, țară cu o istorie străveche, elevii prezentînd itinerarul Moldova-Egipt sub formă de machetă.

Toți elevii s-au simțit bine, au aflat lucruri noi şi au participat cu plăcere la activitățile propuse, în speranță că vor reuşi să călătorească, în realitate, în aceste țări.



Tamara **MOISEI**

Liceul Tehnologic "B. Z. Herțl", mun. Chişinău

Шаг навстречу (дидактический проект, классный час)

Класс: 10

Тема: «Шаг на встречу»

Цель: выявление толлерантности и её рациональное применение во время общения.

Задачи:

1. осознание определения толлерантности;
2. формирование качеств толлерантного общения как открытость и доверие;
3. ориентация на согласованность мнений.

Предварительная работа: Ученикам было данно задание узнать как люди из разных стран приветствуют друг друга при встречи (мимика, жесты...).

Дидактический материал: разноцветные карточки с заданием (по две каждого цвета), карточки со словами, лист бумаги (одна половина чистая, вторая содержит рисунок), свеча, лист ватмана, гуашь.

I.

К началу урока учитель раздаёт ученикам разноцветные карточки с заданием: «Поприветствуйте друг друга как это принято в Молдове»; «Поприветствуйте друг друга как это принято в Израиле»; «Поприветствуйте друг друга как это принято в Японии» и др. Ученики находят свою пару по цвету (красный красного, жёлтый жёлтого и т.д.), потом приветствуют друг друга.

Учитель определяет настроение детей обсуждая данное задание, после чего делается вывод, что люди придумали приветствие для того, чтоб легче могли вступать в общение друг с другом, чтоб выразить своё уважение по отношению друг к другу и т. д.

II.

Учитель называет тему классного часа и задачи.

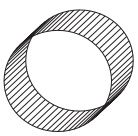
Класс разбивается на группы. Каждая группа получает карточку на которой написаны слова. Из этих слов нужно выбрать лишь те, которые точнее определяют толлерантного человека, а потом при помощи этих слов дать определение толлерантности.

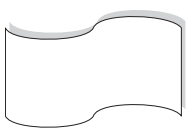
Учитель выделяет наиболее употребляемые слова всеми группами и делает обобщение.

Уважение, познания, терпение, **открытость, доверие, сострадание, ненависть, любовь, безразличие, крайность, гармония, активные действия, понимание, предрассудки.**

III.

Игра *Пойми меня*. Ребята садятся по двое, спина к спине. Каждый получает по листку с рисунком. Сначало диктует первый ученик, а второй рисует, потом второй диктует - первый рисует.

A. 

B. 

Обсуждение данного задания проводится при помощи наводящих вопросов.

- Легко ли было рисовать под диктовку? Если да, то почему?
- Доверяли ли вы друг другу? Если нет, то почему?
- Какая роль легче или интереснее?
- Что может помочь или помешать хорошему общению?

IV.

(Учитель зажигает свечку). *Этот огонёк излучает свет и тепло. Издали его никто не замечает. Для того чтоб его увидеть нужно к нему подойти или захотеть подойти. Такой огонёк есть в сердце каждого из вас. Он выполняет много работы: то сжигает ваши страхи, то освещает вам путь, то согревает вас когда на душе грустно. Именно от вас зависит дать ему разгореться во всю, и тогда, люди будут идти к вам, на свет и тепло вашего огонька. И тогда, о вас скажут, что вы толлерантны.* Учитель передаёт свечу по кругу. Каждый берёт её и продолжает мысль: *Чтоб меня понимали мои сверстники я должен/должна ...*

V.

Далее ученики рисуют **пальцами** на ватмане гуашью толлерантность в их представлении. **Рисовать пальцами!** Рисунок выставляется в классе.

Solving problems/ conflicts. Do's and Don'ts

(Lesson plan. English)



Ala **GUȚU**

Liceul Teoretic "Orizont", mun. Chișinău

Topic: Solving problems/conflicts. Do's and Don'ts.

Duration: 45 min.

Target group: 5B pupils

Aims: Students will be able to:

- understand the importance of being positive
- develop listening comprehension skills
- solve conflicts

Objectives:

- *cognitive* – students will be able to: understand different ways of expressing advice; remember new adjectives used when describing people;
- *affective* – students will be able to: realize the difference between the positive and negative attitude in the process of conflict resolution;
- *psychomotor* – students will be able to: formulate rules based on Do's & Don'ts; use the modal verb *SHOULD* in order to give advice.

Lesson type: Mixed

Materials: Power Point Presentation, tape recorder; a cassette (calm music); 20 adjective cards; a red strip of paper; 20 heart-shaped red cards; stickers; objective cards; six blank sheets of paper (A4); coloured pencils; six "order the conflict resolution steps" cards; six conflict situation cards; magnets to hang pupils' works on the blackboard; a timer.

Bibliography:

1. John and Liz Soars, "New headway English Course", Pre-Intermediate Student's book;
2. John and Liz Soars, Mike Sayer, "New headway English Course", Pre-Intermediate Teacher's book;
3. Chris Gittins (coord.), "Violence Reduction in Schools – How to Make a Difference";
4. Alan McLean, "The motivated school".

Procedure:

Anticipatory Set:

Five objective cards (on which the first letters are missing) are displayed on the board. The date and the topic of the lesson are written.

Sequence of the Lesson:

A. EVOCATION

I. ***Warm up***

- Pupils remember and explain the meaning of the following expression: *Do's and Don'ts*
- Pupils mention the rules which are to be respected in the lesson basing them on the expression above.

1. *"FIND YOUR PARTNER" game.*

Pupils get by a card containing a personality describing adjective. Their task is to find a classmate who has got the opposite adjective and to place both of them on the board in one of the two columns: BE or DON'T BE. *(Find the Adjective List in Appendix 1)*

Pupils' work is checked as a class.

2. *DIRECTED CONVERSATION.*

Pupils have their say regarding the following matters:

– If you were to choose one of these sections, which one would you choose?

(The teacher marks the two sections on the board (BE/DON'T BE) *as being positive, by writing a "+" and negative, by writing a "– ".)*

– Why should we choose this positive attitude?

II. ***Motivation***

3. *"THE BROKEN AND HAPPY HEART TECHNIQUE" – a technique promoting positive attitudes (See Appendix 2)*
4. *QUESTION AND ANSWER PRACTICE*

– What happened to Rebecca's heart when people's attitude was *"– "/ "+"?*
– What conclusion is this story meant to bring us to?

- Children get by "a heart" similar to Rebecca's and are told that they have a chance today to get stickers for their activity and feel happier.

5. *"A WISH FOR MY FRIEND"*

- Pupils use the adjectives from the *"+"*section in order to express wishes for their friends.

Example: "Marina, be happy!" The wish is accompanied by claps. Pupils take turns.

For example, Marina says a wish to another classmate (or to the partner chosen at the beginning of the lesson) and joins in clapping hands.

The activity is finished when everybody addresses and receives by a wish and joins in rhythmical clapping.

- Pupils write the wishes they have just received from their class-mates on their "red hearts".
- Pupils, guided by the teacher, come to the conclusion that they do not need the negative section from the board and the teacher uses a red ribbon to cross it out.

III. ***Announcing the Objectives***

– What does a positive person look like?

(*The teacher prompts the answer: "Smiles."*)

- Pupils spell the word and the teacher writes it on the board in such a way that it fills in the gaps *(See Appendix 3)*
- As a result we get the following objectives which are explained and understood by pupils:

SOLVE **M**ATCH **I**LLUSTRATE **L**ISTEN **E**XPLAIN

- Pupils are announced that they'll be working as counsellors today.

B. REALIZATION OF MEANING

IV. ***Activation of Prior Knowledge***

1. *"DRAW THE CONFLICT"*

- In groups of three, pupils use different colours to "draw conflicts".
- They present their works to the class and comment on them.
- The conclusion refers to the dark colours present in all the pictures.

V. ***Presentation***

5 Steps of Conflict Resolution

- Pupils are invited to transform the dark colours into bright ones by solving problems/conflicts and finding "Win-Win" solutions, but the first thing they should do is to learn how to solve problems/conflicts.

2. *"ORDER THE STEPS"*

- Pupils put 5 steps of conflict resolution in the right order *(See Appendix 4)*
- A pupil from each team presents their order. Their answers are compared to the order given by the teacher in a Power Point Presentation. *(See Appendix 5)*

VI. ***Practice***

3. *"SOLVE THE PROBLEM/CONFLICT"*

- In groups of three, pupils solve by a problem/conflict. *(See Appendix 6)*
- Their task is to cover the 5 steps of conflict resolution.
- A pupil from each team presents their solution. His/her team-mates are allowed to complete their answers.

C. REFLECTION

VII. ***Wrap up***

1. *TEACHER'S THANKS AND CONCLUSIONS – Power Point Presentation (See Appendix 7)*
2. *"3/2/1" – TECHNIQUE*

Pupils write by 3 new things they have learnt in the lesson, 2 interesting things they will explain to their friends, 1 thing they'll use themselves in their everyday life.

3. *CONCLUSION:* Pupils have a look back at what they had to do and what they've managed to realize. The objectives which have been reached are ticked.
4. *MARKS:* Pupils count the stickers they got during the lesson (on their "red hearts"). The most active students get marks.

VIII. ***Homework***

- Pupils swap their problems/conflicts and find solutions going through the 5 steps of conflict resolution

Appendix 1

ADJECTIVE LIST

MODEST	ARROGANT	OPTIMISTIC	PESSIMISTIC
FRIENDLY	UNFRIENDLY	POLITE	RUDE
KIND-HEARTED	NASTY	HARDWORKING	LAZY
GENEROUS	MEAN	NEGATIVE	POSITIVE
COURAGEOUS	COWARDLY	PATIENT	IMPATIENT

Appendix 2

THE BROKEN AND HAPPY HEART TECHNIQUE

(Inspired from Peaceable School, USA, and presented in a European Workshop, CoE 2006-04.0, "How to improve behaviour and reduce violence in schools?" (Reading, United Kingdom), in which I had the chance to participate between the 21.03.2006 and 26.03.2006)

OBJECTIVES:

Students will be able to:

1. distinguish between positive and negative ways of addressing people;
2. value positive attitudes towards people;
3. identify the impact of positive and negative attitudes on the personality in an intercourse;
4. display empathy, understanding and tolerance in their relationships.

MATERIALS: two identical heart-shaped red cards, „smiley face" stickers

TARGET GROUP: 5-99

APPLICABILITY: this technique can be used in any lesson, like English, Romanian, Russian, etc., *for example*, for teaching The Imperative Mood; it has proved to be very useful for class teachers in their educational sessions with pupils or parent meetings;

PROCEDURE:

EDUCATOR **(E) =** Teacher or Parent

(E):- I shall tell you a story about a little girl whose name is Rebecca.

„ One rainy day she woke up full of energy and joy. She was happy and her heart was as big as this one.

*(The **(E)** shows one of the two "red hearts")*

On her way to the bathroom, by mere accident, she pushed her brother, who was in a bad mood that morning:

– Sleepy you! Wake up!

At these words, *Rebecca* got sad and her heart got smaller.

*(The **(E)** tears off one fifth of the "heart")*

Later on when she entered the kitchen where her father was getting her breakfast ready, she got even sadder, as his remark was:

– Oh, God! Look at you…! Are you planning to go to school like this…? With toothpaste all around your mouth...?

Rebecca's heart got even smaller.

*(The **(E)** tears off one fourth of the "heart")*

On her way to school Rebecca stepped into a puddle and got dirty. A lady who was passing by did not hesitate to embarrass her:

– Oh, dear! How careless you are!

Rebecca felt ashamed.

*(The **(E)** tears off one third of the "heart")*

That day she was, certainly, late for school. When she opened the door, her teacher's remark was.

– Remember to buy an alarm-clock, so that you do not oversleep next time.

Rebecca's heart got as small as it could be.

*(The **(E)** tears off a half of the "heart")*

After school Rebecca decided to buy some chocolates in order to sweeten her heart. Bad Luck! Poor girl! The shop-assistant happened to be a rude person:

– If you eat so many chocolates, I'm afraid, you'll get as big as an elephant!

In a second Rebecca's heart vanished."

DIRECTED CONVERSATION

(E) – Sad story, isn't it?

– What did Rebecca feel when she woke up and then every time when people spoke to her?

– What made her feel that way?

– Do you think she could live her day better?

– Let's do some magic and help Rebecca. So, let's imagine that we can go back in time and change her day.

(The (E) presents the second "heart" and starts telling the story from the very beginning. In those crucial moments in the story when Rebecca normally felt the negative attitude of those who were near her, the (E) pauses and gives a chance to pupils to act as magicians and come up with positive remarks which would make her feel happier and thus brighten up her day.)

For example:

1. "... On her way to the bathroom, by mere accident, she pushed her brother, who was in a bad mood ..."

Pupils: – Good Morning! Did you sleep well?

2. "... her father was getting her breakfast ready…"

Pupils: – Come in Sweetheart! You're so funny!

3. "... Rebecca stepped into a puddle and got dirty. A lady who was passing by…"

Pupils: – Can I help you, my dear?

4. "...When she opened the door, her teacher…"

Pupils: – Are you all right? Don't worry; you're just in time for our new topic.

5. "...Rebecca decided to buy some chocolates and the shop-assistant…"

Pupils: – Try these ones. They're delicious.

Every positive remark is followed by a "smiley face", stuck on the "red heart". In this way the **(E)** makes sure pupils understand that Rebecca gets happier.

DIRECTED CONVERSATION

The **(E)** helps pupils formulate the main idea and their conclusions related to the role of positive attitudes and communication in our lives.

Appendix 3

OBJECTIVES

…OLVE
…ATCH
…LLUSTRATE
…ISTEN
…XPLAIN

Appendix 4

Handout 1 *"ORDER THE STEPS"*

1. Look for solutions.
2. Find the advantages & disadvantages of different proposals.

(analysis of consequences)

3. Understand the problem.

(analysis of the causes)

4. Come to an agreement.
5. Choose the best option.

Appendix 5

5 STEPS OF CONFLICT RESOLUTION

1. Understand the problem.

(analysis of the causes)

2. Look for solutions.
3. Find the advantages & disadvantages of different proposals.

(analysis of consequences)

4. Choose the best option.
5. Come to an agreement.

Appendix 6

6 CONFLICT SITUATIONS

Your friend lies to you.
You friend tells a lie about you to another child.
Another child calls you names.
Your brother and you both want to watch different television programmes.
Another child keeps hiding your bag.
Another child is making fun of you.

Appendix 7

SMILE FOR YOU

Smiling is infectious; you catch it like the flu,
When someone smiled at me today
I started smiling too.
I passed around the corner and
Someone saw my grin
When he smiled I realized it's worth.
A single smile just like mine
Could travel around the Earth.
So if you feel a smile begin,
Don't leave it undetected
Let's start an epidemic quick
And get the world infected!
Keep the smile going by
Sending this on to a friend.
Everyone needs a smile!!!

Pedagogia interculturală



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Pedagogia interculturală poate fi definită ca o nouă ştiinţă a educaţiei pe cale de constituire în condiţiile afirmării unor noi valori în societatea postindustrială, informaţională.

Obiectul de studiu specific este reprezentat de educaţia interculturală în calitate de: a) dimensiune particulară a educaţiei concretizată în conţinuturi specifice, în zona „noilor educaţii"; b) principiu de politică a educaţiei promovat odată cu recunoaşterea paradigmei *curriculumului* la nivel global; c) trăsătură generală a educaţiei, identificabilă într-un context social deschis (internaţional, naţional, comunitar) – vezi *Didactica Pro.... Revistă de teorie şi practică educaţională*, nr. 4-5 (20-21) /2003, p. 98-99.

Metodologia de cercetare specifică este de tip interdisciplinar şi pluridisciplinar, bazate pe iniţiative de „pedagogizare" a socialului sau de transfer al unor concepte din alte ştiinţe sociale (cultură, contextualizare, socializare, egalizare, globalism, integrare, migraţie, imigraţie, drepturile omului, cooperare internaţională etc.). Esenţială este diferenţa care trebuie operată la nivel metodologic între *multiculturalitate* (bazată pe „coexistenţa culturilor") şi *interculturalitate* (bazată pe interacţiunea culturilor).

I) *Construirea unei ştiinţe pedagogice specializată în studiul educaţiei interculturale* este invocată în textele de politică a educaţiei care vorbesc despre „nevoia de conceptualizare" într-un domeniu care înglobează numeroase practici sociale, cu o tematică diversificată (inegalitatea socioculturală, nevoile de educaţie ale copiilor de migranţi, lupta contra intoleranţei, învăţarea drepturilor omului, grupurile minoritare etc.) – vezi *L'Education Interculturelle. Concept, context et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1989, p. 6-15.

Elaborarea conceptului de educaţie interculturală constituie miza epistemologică a pedagogiei interculturale. Poate fi realizată la nivel de ***teorie a educaţiei interculturale***, ca fundament al *teoriei instruirii interculturale* şi al *proiectării curriculare a educaţiei/instruirii interculturale*.

Conceptul pedagogic de educaţie interculturală este elaborat la nivelul intersecţiei cu noţiunile de *cultură – grup social – evaluare* a procesului de învăţământ. Reflectînd mutaţiile valorice înregistrate în societatea postmodernă la nivel de: a) cultură naţională (dezvoltată continuu în interacţiune cu alte culturi); b) grup social (afirmat permanent dincolo de orice context minoritar/etnic, lingvistic, confesional, profesional, comunitar, sexual etc.); c) evaluarea procesului de învăţământ (pe criteriul contribuţiei acestuia la atenuarea, reducerea sau chiar anularea inegalităţilor/culturale, lingvistice, de grup etc.).

Analiza conceptului de educaţie interculturală poate urma logica discursului epistemologic care solicită complementaritatea dintre cercetarea istorică şi cea axiomatică.

Istoria termenului de educaţie interculturală este marcată de două etape semnificative: SUA, după 1945 – măsuri pedagogice de educaţie inter-grup şi interculturală, necesare în condiţiile exacerbării unor conflicte etnice şi rasiale; Europa, după 1980 – urmare a apariţiei unor probleme legate de educarea copiilor din familiile de emigranţi.

Abordarea axiomatică răspunde necesităţii de conceptualizare în condiţiile în care, din punct de vedere istoric, practica educaţiei interculturale este situată cu mult peste realizările teoretice şi metodologice, paradigmatice şi normative.

Teoria educației interculturale poate fi dezvoltată în raport de mai multe repere conceptuale şi metodologice, identificabile în dicționare de specialitate (vezi *Ştiințele Educației. Dicționar Enciclopedic*, coordonare generală, E. Noveanu, Ed. Sigma, Buc., 2007, p. 365-368).

Funcția generală a educației interculturale este cea de formare şi dezvoltare a personalității umane în societatea postmodernă, informațională, prin şi pentru diversitatea culturală.

Obiectivele generale vizează: a) cunoaşterea şi valorificarea pozitivă a diferențelor culturale; b) egalizarea şanselor de educație în orice context cultural.

Obiectivele specifice vizează: a) înțelegerea evoluțiilor culturale în societatea postmodernă; b) participarea la procesele de interacțiune socială, realizate la diferite niveluri comunitare (universal, european, național, teritorial); c) comunicarea cu persoane reprezentînd alte culturi la nivel național sau comunitar; d) adaptarea la diversitatea culturală a societății, comunității, grupurilor sociale.

Structura activității de educație interculturală este relevantă la două *niveluri de acțiune*: a) *internațional* – cooperarea între diferite culturi, necesară în „comunitatea globală" concepută metaforic ca „sat mondial"); b) *comunitar* – colaborarea între reprezentanții unor culturi, etnii etc. în interiorul unei comunități. În ambele situații, substanța educației interculturale constă în convertirea diferențelor culturale în resurse pedagogice durabile.

Conținuturile educației interculturale sînt promovate la nivelul legislației internaționale. Sînt situate *transdisciplinar* dincolo de resursele fiecărei materii şcolare/universitare. În acelaşi timp, constituie un model de deschidere spre „problematica lumii contemporane" care poate fi valorificat de fiecare disciplină de învățămînt. Vizează, în mod special, „lărgirea bazei de cooperare internațională în respectul datorat fiecărei persoane" (*L'Education Interculturelle. Concept, context et programme*, op. cit.).

Programele elaborate la nivel național trebuie să aibă deschiderea – teoretică, metodologică şi practică – necesară pentru înțelegerea problemelor globale relevante în plan cultural, economic, politic, comunitar. Pentru egalizarea şanselor de reuşită şcolară şi de integrare socioprofesională într-un context social deschis.

Sistemul de educație poate evolua în condițiile integrării în structurile sale formale şi nonformale a formelor de instruire *interculturală* determinate de dinamica excepțională a conținuturilor educației interculturale, promovate de societate şi de şcoală, în mod direct şi indirect, explicit şi implicit. Rezultă necesitatea reconstrucției sistemului de educație în societatea postmodernă. Obiectivată instituțional prin organizarea unui „sistem educativ cooperativ" cu funcție centrală de egalizare a şanselor de reuşită şcolară pentru fiecare individ şi comunitate la niveluri de competență specifice modelului cultural al societății informaționale (vezi T. Cozma, coord., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001).

Educația interculturală devine astfel o resursă pedagogică şi socială fundamentală a educației permanente, în accepțiunea acesteia de direcție de evoluție a educației şi a sistemelor postmoderne de învățămînt, în contextul afirmării depline a paradigmei *curriculumului*. În această perspectivă poate fi avansată ipoteza construirii unui *sistem al educației interculturale* integrat în structura de funcționare a sistemelor postmoderne de învățămînt – „un sistem lărgit de practici şi teorii care traversează întreg sistemul educațional" prin valori şi finalități, conținuturi şi forme de realizare, prin metodologia de *predare-învățare-evaluare* angajată, prin atitudinile profesorilor.

II) *Instruirea interculturală* valorifică *principiile pedagogiei*: a) centrată pe resursele culturale diversificate ale elevului; b) *active* şi *interactive*, realizată într-un mediu social peramanent deschis; c) *constructiviste*, bazată pe procesul elaborare cognitivă (dar şi noncognitivă) a identității individuale şi comunitare.

Obiectivele instruirii interculturale pot fi construite la nivel general şi specific. *Obiectivul general* vizează formarea şi dezvoltarea competenței interculturale şi a capacității de comunicare interculturală eficientă într-un mediu social deschis (internațional, național, comunitar). Obiectivele *specifice* vizează formarea şi dezvoltarea *motivației* interculturale, *cunoaşterii* interculturale, *aptitudinii* interculturale.

Conținuturile instruirii interculturale sînt elaborate la nivel *interdisciplinar* şi *transdisciplinar*. Provocarea pedagogică angajată este evidentă la nivelul conceperii programelor. Esențială devine tranziția de la „modele statice de programe" spre modele dinamice, reorientate valoric prin forța emergentă a obiectivelor psihologice impuse de educația interculturală. Exemplele analizate în studiile de politică a educației sînt relevante în cadrul mai multor discipline: limbi străine, literatură, educație artistică, ştiințe sociale, educație civică, istorie, geografie, educație tehnologică (vezi (*L'Education Interculturelle. Concept, context et programme*, op.cit., partea a III-a).

Metodologia educației interculturale include strategii specifice, dezvoltate pe baza metodei proiectului, metodei cooperării în regim de parteneriat, metodei observării în condiții de cercetare-acțiune, metodei *dezbaterii*. De remarcat *modelul strategic al dialogului* şi *al interacțiunii*, propus la nivel de politică a educației (vezi *L'Education Interculturelle. Concept, context et programme*, op. cit., p.212). Saltul tehnologic de la *dialog* la *interacțiune* presupune „analiza comprehensivă a programelor" (la nivel de scopuri, obiective, conținuturi, metodologie) în perspectiva perfecționării permanente a corelației dintre profesori – elevi – comunitate (internațională, națională).

Evaluarea instruirii interculturale poate fi realizată *transdisciplinar* prin verificarea gradului în care obiectivele psihologice definite în termeni de *competența interculturală* şi de *capacitate de comunicare interculturală* sînt angajate eficient în învățare, în plan *motivațional*, *cognitiv* şi *aptitudinal*.

III) *Proiectarea curriculară a educației şi instruirii interculturale* răspunde unor cerințe afirmate în pedagogia postmodernă (dezvoltată în sensul paradigmei *curriculumului*): *globalitatea* şi *deschiderea*.

Globalitatea proiectului curricular este stimulată de „catalizatorul" educației interculturale. Centrată, în primă şi ultimă instanță, pe dobîndirea *competenței interculturale*. Resursele acesteia sînt relevante la nivel teoretic şi practic.

La nivel *teoretic*, *competența interculturală* reconstruieşte unitatea necesară dintre: a) *motivația interculturală* (deschiderea spre informații şi valori noi şi interiorizarea lor, angajată în sens participativ); b) *cunoaşterea interculturală* (informații construite din perspective multiple, corelate în rețele în continuă extindere şi în numeroase variante alternative); c) *aptitudinea interculturală* (probată prin *empatie pedagogică*, *toleranță metodologică* şi *adaptabilitate socială*). Rezultatul global obținut implică stimularea procesului de formare şi dezvoltare a capacității de *comunicare interculturală* eficientă.

Deschiderea proiectului curricular este stimulată de capacitatea educației interculturale de decentrare a discursului pedagogic postmodern în raport de „teoriile unificatoare", de modelul „elevului standard", de formarea predominant intelectuală, bazată doar pe resurse cognitive (vezi C.Crețu, în T. Cozma, coord., op. cit., p.131-147).

La nivel *practic*, *competența interculturală* reflectă capacitatea educatorului individual şi colectiv de *reprezentare pozitivă a celuilalt*. De la această premisă, dezvoltarea *competenței interculturale* este asigurată prin recunoaşterea diferențelor culturale şi comunitare; stimularea comunicării dincolo de frontierele culturale şi comunitare; intensificarea contactelor între modele culturale reprezentative; construirea aptitudinilor de acțiune socială în contexte interculturale deschise.

Summary

The intercultural dialogue plays amore and more important role in promoting the European identity and citizenship. In order to facilitate the creation of a common space for dialogue, exchange and understanding, the UNESCO has declared the 2008 year as „The year of European Intercultural Dialogue".

This number of the magazine "School and Intercultural Dialogue" relates to different aspects regarding the intercultural education in educational institutions from the Republic of Moldova.

The moldavian society and promotion of intercultural dialogue is the central idea of the materials from the rubric **QUO VADIS?:** „Intercultural Dialogue – intercultural communion" (Al. Cosmescu), „Let's get to know each other better" (L. Handrabura), „A new educational offer for high-school pupils, in support for preparing to the European intercultural dialogue" (V. Goraş-Postică), „The intercultural perspective of scholar abandonment causality" (M. Ianachevici), „Promoting European educational bilingual and multilingual policies in the Republic of Moldova" (S. Ostaf), „The problem of interconfessional dialogue within the intercultural one" (Em. Dragnev).

The inclusion of children with special educational needs and inclusive practices promoted in the Republic of Moldova is the central idea of the rubric **INCLUDING ME**, edited in partnership with the Day Center „Speranța" („Hope"), being focused on training the staff in this domain.

The intercultural training of teachers is of major importance in the didactic communication from the intercultural context – it is the authors' conclusion in the article "The competence of intercultural education, a dimension of the professional behavior of teachers" (O. Duhlicher and O. Dandara). This article belongs to the rubric **EX CATHEDRA.** The rubric also contains the following materials: „National Moldovan symbols in the European context" (S. Andrieş-Tabac), "Psychological problems of ethnical tolerance development: searches and perspectives" (I. Caunenco, L. Gaşper), „Ecological conscience development and national curriculum development" (S.Cojocaru), „The management of developing among pupils some competences with a social integration character from a biotic perspective" (P. Cerbuşcă).

Some training activities related to ethnical tolerance among pupils are presented in the article „Intercultural education during conciliation and orientation classes" (A. Cadleț), included in the rubric **DIRIGINTELUI.**

The rubric **INTERCULTURAL EDUCATION: DIDACTIC PROJECTS** presents some didactic projects at different subjects: Romanian - „Vegetal symbols in different nations" (D. Senic); Romanian - „A trip in an exotic school" (I. Liulenov); English - „Solving problems/conflicts. Do's and Don'ts" (A. Guțu), at a lesson with the class-master - „A step towards support and help» (T. Moisei).

S. Cristea traditionally signs the rubric **DICTIONARY,** defining the concept of intercultural pedagogy.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri.
Redacția nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.