

2014

Biblioteca Națională a României

**Informare și documentare:
activitate științifică și profesională**

Vol. VII

*Conferința Internațională
CESC – „Comunicare și educație în societatea cunoașterii”, Ediția I
Timișoara, România, 7-9 Noiembrie 2013*

Biblioteca Națională a României

Informare și documentare:
activitate științifică și profesională

Vol. VII

SPECIAL ISSUE / NUMĂR SPECIAL

International Conference
CESC – “Communication and Education in Knowledge Society”
First Edition

Timisoara, Romania, November 7-9, 2013

Conferința Internațională
CESC – „Comunicare și educație în societatea cunoașterii”
Ediția I

Timișoara, România, 7-9 Noiembrie 2013

Editura Bibliotecii Naționale a României
București

2014

ISSN: 2065-1058

ISBN: 978-973-8366-31-2

Coordonatorii numărului:

Maria MICLE, lect. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara

Elena TÎRZIMAN, conf. univ. dr., Universitatea din București

Redacția:

Adriana-Elena Borună

Angela Bilcea

Florin Proțiu

Tehnoredactare & DTP: Adrian Cadar

În 2007 a apărut cu titlul INFORMARE ȘI DOCUMENTARE.
LUCRĂRI ALE SESIUNILOR PROFESIONALE. 2007

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor aparține autorilor.

Copyright © 2014 Editura Bibliotecii Naționale a României

Toate drepturile sunt rezervate Editurii Bibliotecii Naționale a României. Nicio parte din această lucrare nu poate fi reprodusă sub nicio formă, prin niciun mijloc mecanic sau electronic ori stocată într-o bază de date, fără acordul prealabil, în scris, al editurii.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

COMMUNICATION AND EDUCATION IN KNOWLEDGE SOCIETY.

International Conference (2013 ; Timișoara)

International Conference CESC - "Communication and education in knowledge society" : first edition, Timișoara, Romania, November 7-9, 2013

= Conferința internațională CESC - "Comunicare și educație în societatea cunoașterii" : Ediția I, Timișoara, România, 7-9 noiembrie 2013 / coord.: Maria Micle..., Elena Tîrziman... - București : Editura Bibliotecii Naționale a României, 2014. - (Informare și documentare : activitate științifică și profesională ; 2065-1058)

ISBN 978-973-8366-31-2

I. Micle, Maria (coord.)

II. Tîrziman, Elena (coord.)

37(063)

Editura Bibliotecii Naționale a României

București, Bd.Unirii nr. 22, sector 3, Cod poștal 030833

Tel.: (021)314.24.34/1002

Fax: (021)312.33.81

E-mail: biblioteca@bibnat.ro

Web: <http://www.bibnat.ro>

Adresa web a conferinței CESC: <https://sites.google.com/site/cescuvt/english>

Cuprins / Table of Contents

Cuvânt înainte / Preface	7/ 8
--------------------------------	------

Comunicare profesionalizată. Jurnalism / Professional Communication. Journalism

Discovering Web Documentary: Preliminary Issues / Descoperirea documentarului Web: probleme preliminare	9
<i>Anamaria FILIMON-BENEA</i>	
Viitorul comunicării: de la new media la postmedia / The Future of Communication: From New Media to Postmedia.....	17
<i>Lucian Vasile SZABO</i>	
The Current Romanian Language of Media. The Newspeak / Limba română curentă în mass-media. Noul limbaj.....	28
<i>Ioana Laura VID</i>	
<i>Le recherche</i> – Omul din umbră / <i>Le recherche</i> – The Man from Behind.....	35
<i>Simona PLOPEANU</i>	

Comunicare profesionalizată. Informare și documentare / Professional Communication. Information and Documentation

The University Library – A Suitable Space for International Academic Experience / Biblioteca universitară – spațiu al experienței academice internaționale.....	41
<i>Oana-Roxana IVAN</i>	
Autostereotipuri ale bibliotecarilor școlari / Auto-Stereotypes of School Librarians.....	45
<i>Maria MICLE</i>	
Comunicare și educație interculturală prin intermediul bibliotecilor școlare și publice / Communication and Intercultural Education through School and Public Libraries.....	52
<i>Carmen-Leocadia PESANTEZ POZO</i>	
Comunicarea didactică în structurile infodocumentare / Didactical Communication in the Info-Documentary Structures.....	63
<i>Mariana Rodica TROFIN, Delia Anca POTRE</i>	

Formal și nonformal în educație / Formal and Non-formal in Education

Violence in <i>Media-culture</i> and the Deviant Behaviour in Teenagers / Violența din <i>cultura-media</i> și comportamentul deviant la vârsta adolescenței.....	79
<i>Mugurel Gabriel DRAGOMIR</i>	

Technological Education in the Knowledge Society / Educația tehnologică în societatea cunoașterii.....	89
<i>Liliana DACHE</i>	
Education beyond Knowledge / Educația dincolo de cunoaștere	98
<i>Ion DUMITRU</i>	
The School Museum as Educational Environment / Muzeul școlar ca mediu educațional	103
<i>Nicolae HURDUZEU, Ramona HURDUZEU</i>	

Strategii de incluziune socială prin școală / Strategies for Social Inclusion through School

Factorii de rezistență în integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (C.E.S.) în câteva școli din Timișoara / The Resistance Factors in Children with Special Educational Needs (S.E.N.)' Mainstream within Some Schools in Timisoara	108
<i>Ioana BACĂU, Geanina JURJ, Marius IGNEA</i>	
The Role of School and the Local Community in Preserving Identity in the Age of Globalization in Wales, UK / Rolul școlii și al comunității locale în păstrarea identității în epoca globalizării în Țara Galilor	114
<i>Lidia Giana IVĂNESCU, Emanuela LĂZĂU</i>	
Tehnologii asistive pentru elevii cu deficiențe de auz integrați / Assistive Technology for Mainstreamed Hearing Impaired Students	120
<i>Anca LUȘTREA</i>	
Aspecte ale activității bisericii și școlii în societatea și cultura din Banat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea / Aspects of Church and School Activity in the Society and Culture from Banat in the Late Nineteenth Century and Early Twentieth Century	130
<i>Cristian Gabriel VLAD</i>	

Cetățenie și responsabilitate socială în era globalizării / Citizenship and Social Responsibility in Globalization Era

Manipulation Techniques Analysis and its Effects in the Political Speech / Analiza tehnicilor de manipulare și a efectelor sale în cadrul discursului politic	142
<i>Ioan BIRIȘ, Bianca DRĂMNESCU</i>	
High School Students' Perception of the Romanian Communist Regime and Process of Dealing With the Past: Can We Generalize? /Percepția liceenilor despre regimul comunist român și relația acestora cu trecutul: putem generaliza?	152
<i>Ligia NICULAE</i>	

India – Pakistan: Never-Ending Tensions /	
India – Pakistan: tensiuni neîntrerupte	173
<i>Mihai Sebastian CHIHAI</i>	

Filosofie aplicată / Applied Philosophy

Viață conștientă <i>versus</i> existență inconștientă. Filosofia practică a lui Anthony de Mello /	
Conscious Life, Unconscious Living. Anthony de Mello's Practical Philosophy	183
<i>Magdalena DUMITRANA</i>	
Dimensiunea filozofico-religioasă a personalității umane la vârsta adolescenței /	
The Philosophical-Religious Dimension of the Human Personality	
at the Adolescence Age	193
<i>Daniel Sorin DUȚĂ</i>	
Tematizarea <i>imaginației</i> în idealismul german. Kant și Hegel: analiză comparativă /	
The Theming of <i>Imagination</i> in German Idealism. Kant and Hegel: Comparative Analysis	202
<i>Alexandru PETRESCU</i>	
Rezumate / Abstracts	226/ 237

Prefață

Maria Micle

În societatea actuală, bazată pe cunoaștere și informare, universitățile, școlile, par a se afla într-o competiție permanentă în ceea ce privește oferta educațională și, mai mult decât atât, se găsesc într-un continuu și intens proces de reorganizare și adaptare, sub presiunea schimbărilor impuse de evoluția tehnologiilor de comunicare, pentru a rămâne un motor dinamic al întregii societăți. Învățământul a evoluat în ultimele decenii, de la o relație profesor - student/ elev, univocă și tutorială, la o independență a studenților și a elevilor, uneori insuficient pregătită și chiar greu de controlat, de la structuri tradiționale rigide la structuri modulare flexibile și educație nonformală. Prin Conferința internațională „**Comunicare și educație în societatea cunoașterii**”, organizatorii au dorit o punere a științelor comunicării și ale educației într-un context pluridisciplinar – filosofic, politic, social.

Conferința CESC s-a desfășurat între 7-9 noiembrie 2013, la Universitatea de Vest din Timișoara (<https://sites.google.com/site/cescuvt/english>) și a fost inițiată de către Departamentul de Filosofie și Științe ale Comunicării al Facultății de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării și Departamentul de Științe ale Educației al Facultății de Sociologie și Psihologie, în parteneriat cu Casa Corpului Didactic Timiș. Manifestarea s-a dorit un forum în care actanți ai procesului educațional, la nivel universitar și preuniversitar – cadre didactice, bibliotecari, cercetători, doctoranzi, masteranzi, studenți, să aibă o ocazie în plus de a se reuni și a-și expune preocupările de cercetare și studiu pe subiecte foarte variate, din care să poată rezulta soluții interdisciplinare. Secțiunile acestei prime ediții ale conferinței s-au grupat în șase direcții principale de explorare, fiecare dintre ele permițând abordări generoase spre numeroase subiecte de nișă, regăsite și în capitolele volumului de față: comunicare profesionalizată în domeniile jurnalism, informare și documentare, publicitate, formal și nonformal în educație, strategii de incluziune socială prin școală, cetățenie și responsabilitate socială în era globalizării, filosofie aplicată.

Autorii lucrărilor prezentate provin din: România, Franța, Serbia, Spania, Turcia, Canada. O parte dintre studiile prezentate au fost reținute de comitetul științific pentru publicarea într-un volum în cadrul seriei *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. ISSN 1877-0428, la editura Elsevier, aflat în curs de apariție. Prezenta publicație reunește o altă parte a opțiunilor de publicare ale autorilor Conferinței CESC.

Mulțumiri speciale Bibliotecii Naționale a României pentru sprijinul acordat editării acestui volum!

Introduction

Maria Micle

In nowadays' society, founded on knowledge and information, universities and schools seem to be in a constant competition regarding educational offer, but more than that, they find themselves in a continuous and intense process of reorganization and adaptation under the pressure imposed by the change in the evolution of communication technologies to remain a dynamic engine for the whole society. Education has evolved in recent decades from a single-valued and tutorial relationship teacher - student/ pupil, to a students and pupil's independence which is sometimes insufficiently prepared, and even harder to control, from traditional rigid and flexible structures to modular structures and Non formal education. Through the International Conference of "Communication and education in the society of knowledge", the organizers wanted to place the sciences of communication and of formal education in a multidisciplinary context - philosophical, political, social.

The CESC Conference was held between November 7-9, 2013 at the West University of Timisoara (<https://sites.google.com/site/cescuvt/english>), and was initiated by the Department of Philosophy and Communication Sciences from the Faculty of Political Sciences, Philosophy and Communication Sciences and by the Department of Educational Sciences of the Faculty of Sociology and Psychology, in partnership with teacher Training Timis, the event aiming to be a forum in which actors of the educational process at the university level and pre-universitarian level, teachers, librarians, researchers, PhD students, graduate students have a further opportunity to meet and express their research concerns and study on varied topics, which can result in interdisciplinary solutions.

The sections of this first edition of the conference were grouped into six main areas of exploration, each allowing a generous number of approaches to many niche topics, found also in the chapters of this volume: professionalized communication in the fields of journalism, information and documentation, advertising, formal and non-formal in education, social inclusion strategies in schools, citizenship and social responsibility in the age of globalization, applied philosophy. The authors of the presented works came from: Romania, France, Serbia, Spain, Turkey, Canada.

Some of these studies have been retained by the scientific committee in order to be published in a volume of the series *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, which is found in the emerging process, ISSN 1877-0428, at Elsevier Publishing House. This publication represents another publishing option for the authors from the CESC Conference.

Special thanks to the National Library for the support in editing this volume!

Discovering Web Documentary: Preliminary Issues

Anamaria Filimon-Benea

Assistant, PhD Student,

West University of Timisoara, Faculty of Political Sciences, Philosophy and Communication Sciences

E-mail: anamaria.benea@pfc.uvt.ro

*“Today we are witnessing the emergence of a new medium – the meta-medium of the digital computer. In contrast to a hundred years ago, when cinema was coming into being, we are fully aware of the significance of this new media revolution, says Manovich in the introduction of his book, **The language of the new media.**”¹*

Digital platforms are expanding the field of the traditional documentary, not only in terms of the distribution of linear stories, but especially in the production of content, created specifically for the web. As we will see in this paper, in interactive web-based films, different degrees of interactivity are now possible and are changing the way documentary storytelling relates to reality. As interactive media professor at the London College of Media, Sandra Gaudenzi suggests, the differentiating levels of interactivity are a good way to classify these new forms of documentaries.

Following the videogames model, which have been dealing with fantasy characters, documentaries deal with reality. And so results the interactive documentary. It can take different forms and shape, depending on the media that mediate it. The user has the opportunity to interact with something that is not fictional, but that could potentially have repercussion on his reality.

The documentary's structure and aesthetic had changed, as many other media products beginning with the digital revolution. The combination between the traditional documentary production technics (photographic-video) and the new multimedia tools (interactive platforms, live streaming, digital archives) led to the beginning of *a new documentary species*. The **web documentary** is much more than a film, it is a sum of different technologies used together in order to know a certain subject from different perspectives. More precisely, it is an *online platform* that gives the possibility to choose from different ways of exploring a story: photography, video, music, written documents, infographics, virtual maps, live broadcasting etc. One can choose the extent of involvement in the topic, details that they want or not to go into or characters one might want to know. The new documentary type brings interactivity in

the front place and gives the audience an important role. The freedom to intervene in the story content equates the responsibility to draw your own conclusions on a given topic.

Besides the novelty of the presentation, these documentaries are experimental and interactive. Its definitions mix and confuse somewhere between: web documentary, multimedia doc, cross-media, interactive documentary, hybrid, webdoc (and the list stays open). The thing is that the grammar of this type of documentary is still writing today, the main feature is the role of the audience in front of the cinema screen, the home TV screen and to the story itself.

The web documentaries are documentaries made for the Internet and it's a multimedia combination of: video, photography, audio, text, design graphic, cartoons, music, infographics and data journalism. This is possible because of the web platform and here relies the difference between a classic documentary and a webdoc.

The web documentary rests a documentary! It means that it is a film placed somewhere between journalism and creation and has an author's original point of view on a certain matter. The classical documentaries use one media tool (video) and are made in a linear narrative way for the TV or cinema screen. Basically the main difference between a classic documentary and a web one is the concept of *interactivity*. If a traditional document has a linear structure not offering the possibility from the part of the viewer to interact, the main principle of the web documentary is to leave the viewer the opportunity to influence the way in which the story unfolds.

Watching the TV and using a browser are two completely different experiences. While watching the TV you have only two possibilities: to watch the full movie or use the remote control. On the web, thanks to the navigator, the audience can get involved by clicking on one element or another so that the web documentary's authors have to take in consideration this very aspect.

The present research proposes a web documentary definition and tries a classification of the genre based on the platform that it uses. The interaction types are fundamental in defining the *interactive documentaries*, another name for the web documentary.

According to Sandra Gaudenzi, there are three different levels of interactivity that determine the type of documentary. The interactivity is either **semi-closed** (the user can browse but not change the content), **semi-open** (the user can participate but not change the structure of the interactive documentary), or **completely open** (the user and the interactive documentary constantly change and adapt to each other)².

The interactivity gives the viewer an important role, he has the power to "do" something concrete either through a click on a link, or uploading a short movie connected to the story or remixing the content and in this way building an ecosystem relationship where all parties are independent but at the same time dynamically bound one another.

The question is how the web documentaries change if they are explored/ viewed/ co-created? To what extent does this dynamicity affects the user, the author, the code and all the other elements connected to the interactive documentary?

The interesting aspect of this documentary form is not the director's attempt to portrait reality, but the way he chooses to interact with reality, to mediate it, to edit it and how he presents it as an indicator of new ways of thinking reality and implicitly operates with it. That is to say, the documentary is not talking much about reality itself, but about the way we approach reality and about the way we built our knowledge and theories concerning it. Hypothetically, if we accept that the mass media is not neutral because it offers a certain type of framing information, that influences the final artefact and puts its users into specific roles, entering into a digital society, it has to be seen as having cultural, political and esthetic consequences. The present work focuses on the changes that can be seen in a certain type of digital artefact: the interactive documentary.

With a high speed internet connection in our houses and a large access to digital mobile devices, in the last ten years, the Internet is no longer a simple delivery platform for video producers, but a fundamental platform for any documentary producer. Smartphones allow us to have access to information while we are moving, allow us to send photos, videos and text, wherever we are. The web is no longer the host of static pages made by specialists. It is a host of very dynamic information as well, information that can be accessed from everywhere and by any unspecialized person on the digital field. The Internet offers interactivity and drives the authors to experience that interactivity, to change the documentary structure from a linear one to a nonlinear one, to move from an authoritatively perspective, to collaboration and to change the video-only approach to all multimedia tools. The result of this experience we will call in the present study: an interactive documentary. An interactive digital documentary uses not only digital support, but it requires real interactivity between user and participant (basically it is more than a mental interpretation).

Although the roots of the interactive documentary are at the beginning of the 80's, this genre had its major breakthrough in the last ten years since non-professional contents started to populate the Web2.0 and the dynamic web sites. Big projects: that include *Gaza Sderot: Life in Spite of Everything* (2008), *Journey to the End of Coal* (2009), *The Virtual Revolution* (2009), *Prison Valley* (2010), *Life in a Day* (2010), *Out of my window* (2010) and *Beyond 9/ 11* (2011) show that corporations such as: BBC, Arte TV, Le Monde and Time Magazine go out investigating interactive platforms, and place this genre on a different economic scale.

Being a developing field, there is a lack of definitions and taxonomies, fact that leads to a misunderstanding of the genre and it's very difficult to be registered. Terms like: new media

documentary, web-docs, docu-games, cross-platform docs, trans-media docs, alternate realities docs, web-native docs and interactive documentary are used without a clear understanding of the differences between them. A closer look at the form will show that all these interactive documentaries are substantially different, on the interactive level, on the participating level, on the logic of the interaction and on the author's levels of narrative control.

The definition of interactive digital documentary

If documentary is a pretty vague concept the web documentary or digital interactive documentary is a much more unclear notion. Implicitly, from the definition, an interactive documentary has to use a digital support and to be interactive. A linear documentary shot with digital camera and put on the web is only a digital documentary, not an interactive one. In other words the user has to have an *agency*, defined by Janet H. Murray as: “*a satisfactory power to do important actions and to be able to see the results of our decisions and choices*”³. This term is also used in the web games design to designate the game options a gamer has. Murray's definition was used to underline the notion of “power” – it has to be physically able to “do something” with or to the artefact.

The first writers who tried to define the term saw the digital interactive documentary as an evolution of the linear documentary in the digital sphere. It means that they presumed that an interactive documentary should be essentially based on the video support and interactivity should be only a mean for navigation throughout its video content:

- Carolyn Handler Miller the writer of *Digital Storytelling* (2004), considered interactive documentary as a sort of interactive nonfiction film. “*The audience should have the opportunity to choose the material and the developing sequence they want to see. They could also choose between different audio pieces*”⁴.
- Katherine Goodnow from the Bergen University wrote in 2004 that interactive documentary derives from the first interactive experimental films where the physical actions (more than the cognitive one) were used to navigate through live shot actions (video or film)⁵.
- Xavier Berenguer, from Pompeu Fabra University of Barcelona saw the interactive documentary as a sort of interactive narration that begins to develop as hypertext and games in the 80's. For him when narration became interactive by using the new media tools, it split, into three directions: interactive narration, interactive documentaries and games⁶.

Historically speaking, comparing the linear documentary with the interactive one we risk to expect that the two are somehow similar or at least have an obvious development connection. The new media artist and theorist Mitchell Whitelaw has a different perspective. For him the new media doco (the documentary) doesn't have to reproduce the traditional linear characteristics but to offer its own way to play reality⁷. Five years later in his work

From Michael Moore to JFK Reloaded: Towards a working Model of Interactive Documentary, Galloway was strengthening the same idea: “the interactive documentary doesn’t have to be seen as a surrogate for the traditional documentary but a valid, additional form that allows people to explore and contribute for a better understanding of the world”⁸.

The fundamental difference between the linear documentary and the interactive documentary is not the transition from the analogic technic to the digital one, but the transition from the linear narration to the interactive one. Both are trying to generate a dialogue with reality but, using different media tools leads to different products. The linear documentary requires a mental involvement from its audience (the interpretative action), the interactive documentary requires physical involvement (a click, a movement, a dialogue, comments, etc.). The linear documentary is based on the video format; on the other side the interactive documentary uses any other existing multimedia tools (video, photography, audio, text, graphic design, cartoons, music, animation, infographics, data journalism, etc.). While the linear documentary is watched in a static way, on a screen, the interactive documentary allows to be watched and explored in motion (using mobile phones, laptops or tablets). While the linear documentary is subjected to the decision of the director (when editing or shooting), the interactive documentary doesn’t have an evident delimitation between editing and shooting.

One of the most notable examples is the HIGH-RISE platform made to explore the change in people’s lives during the “vertical” urbanization of the suburbs. Giving the motto: “*the Towers in the World, the World in the Towers*” the first feature documentaries as a 360° travel were created. They have a 3D format and live representation and are gathered together on the online platform: highrise.nfb.ca.

Usually such a project develops a global perspective and overpasses the countries borders and the format limits. For instance, the web-documentary *Frontier Portraits* has the aspect of a map that has some frontiers limits marked on it. Accessing a sector the viewer is transferred to that zone and receives a 360° perspective to choose different stories of the people living there (in a video, photography or text format). The watcher can go back to the original menu any time they want to – this is a huge plus of the type. The project can be seen here: portraits.tv5monde.com.

The *Out of my Window* documentary, from the *High Rise* platform is the first 360° one that allows to get inside people’s house from all over the world. All the stories from the most common apartments *worldwide* seem indistinguishable. Watching from outside you can easily think that all the flats and the people living there are identical without any unicity. *Out of my Window* wants to change this way of thinking and shows us stories from 13 cities from all over the world in 13 different languages.

The 360° documentary takes us inside people’s house showing the interior of the house, giving us the opportunity to click on anything we want. First you have to choose which

story you want to know. Then you choose the place and the narrator and enter the house with a panoramic view. You walk through the apartment and when you are ready to hear the story of the chosen character, you just click on him. The interactivity gives you more: while listening to the story you can walk in to the house and see other details.

Out of my window provides the opportunity to know other cultures and to know how other people live inside the *concrete jungle* that levels us and reduces us to the trivial.

Katerina Cizekcr, the content maker, intended to explore the difference between the tedious aspects of the today cities residential flats and the interior of the houses where people shape unique communities, traditions, and give meaning to their daily life. The result is a living and interactive documentary that can be crossed in 90 minutes and which gathers 49 stories from 13 cities, from all over the world (Amsterdam, Prague, Beirut, Istanbul, Sao Paolo, Chicago, Toronto, Montreal, Bangalore, Havana, Tainan, Johannesburg). This web documentary explores our planet through the window of the skyscrapers having as background a colorful playlist.

Another web documentary is *Gaza/ Sderot*, that touches a very subtle matter: the conflict between Israel and Palestine. Serge Godey, the director, divided (graphically and structural) the interactive platform in to two very well defined areas for each city: Gaza (Palestine) and Sderot (Israel) being at a distance of 3 km one from another. Having difficult and insecure conditions, the inhabitants of the two regions continue to live, work, dream and love in their own ways. The experiment is a documentary about six Palestinians and Israelites life presented in parallel through some weekly video testimonials. They filmed for 10 weeks. The audience has many other support documents such as: photos, interactive maps, written reportages.

The last example is, maybe, the most known web documentary: *Prison Valley*, an Arte TV production. *Prison Valley* uses interactivity to advance the documentary's narrative and to support the development of a community of interest. The semi-open narrative *Prison Valley* is a web documentary about the prison industry in America (city of Cañon, Colorado). The project, created by French journalist David Dufresne and photojournalist Phillipe Brault, is told on a variety of platforms including a TV documentary, a web documentary, a book, an iPhone app, and an exhibition in Paris. The users of the web documentary are asked to sign in through Twitter, Facebook, or asked to make an account on the film's web in order to experience the story. The storyline mimics a road trip, as you are encouraged to take detours and learn more about the background, news, and other additional information about prisons in America. Structurally and stylistically the documentary references the road movie, and could be considered an example of a journey documentary⁹. The content consists of a dominant 'movie' that tells the story of the filmmaker's visit to Cañon. The user isn't assigned a role in the narrative; they rather follow the filmmaker's journey.

Prison Valley incorporates several interactive features that support the development of communities of interest. The user is invited to react to the narrative at a number of points and being directed to a relevant discussion forum. The documentary makers are active on the

site, facilitating discussion. The forums offer the user the opportunity to contribute to the documentary text and it is here that the documentary shifts from monologue (the main narrative) to a responsive dialogue. An interesting discussion between the residents of Cañon City and the documentary makers centres on the way in which the city is depicted in the documentary. Several residents accuse the documentary of taking a narrow and negative view of the town, pushing an anti-prison agenda. Although the discussion forums are separated from, and therefore somewhat subordinate to the main narrative, frequent links to the forums provide a link between the two discursive spaces. The site also facilitates communication between users by providing a 'live chat' feature and, by linking the user to either a Facebook or Twitter account, a connection between the documentary and the user's broader social network is formed.

We can conclude by saying that the interactive documentary is an important innovation in knowing and exploring reality. What has been discussed here is a new method of telling a story (the digital storytelling) that has an educational potential. Plus, the interactivity gives value to a subject that could be difficult or languorous. The web documentaries could be a very significant didactic support (for the history, geography or other classes) and a fascinating tool to escape from urban routine, pieces of knowledge at one click distance.

References

- ¹ MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge MA: Mit Press, 2001, p. 33.
- ² GAUDENZI, Sandra. *Digital Interactive Documentary: from Representing Reality to Cocreating Reality*. London: Centre for Cultural Studies of Goldsmiths, 2013, p. 64. [on-line]. [Accessed: 10.09.2013]. Available at: eprints.gold.ac.uk/7997/
- ³ CASTELLS, A. G. *The Interactive Documentary. Definition Proposal and Basic features of the New Emerging Genre*, 2011, p. 126. [on-line]. [Accessed: 24.10.2013]. Available at: http://www.academia.edu/1491044/The_Interactive_Documentary._Definition_Proposal_and_Basic_Features_of_the_New_Emerging_Genre
- ⁴ HANDLER MILLER, Carolyn, *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Oxford: Focal Press, 2004, p. 345.
- ⁵ GOODNOW, Katherine. *Interactive Documentary*. DigiMedia Conference, Cairo, March 1-2, 2004.
- ⁶ BERENGUER, Xavier. A decade of interactive media. In: La FARLA, Jorge (ed.). *El Disegno es el Medio Audiovisual*. Universidad de Córdobas y Universidad de Buenos Aires, 2007. [on-line]. [Accessed: 12.09.2013]. Available at: <http://www.iaa.upf.es/~berenguer/textos/decada/principale.htm>
- ⁷ HANDLER MILLER, Carolyn. *Op. cit.*, p. 3.
- ⁸ GALLOWAY, D.; McALPINE, K.B.; HARRIS, P. From Michael Moore to JFK Reloaded: Towards a working model of interactive documentary. In: *Journal of Media Practice*, 2007, p. 21.
- ⁹ BRUZZI, Stella. *New Documentary: a Critical Introduction*. London: Routledge, 2000.

Bibliography

BERENGUER, Xavier. A decade of interactive media. In: La FARLA, Jorge (ed.). *El Disegno es el Medio Audiovisual*, Universidad de Córdobas y Universidad de Buenos Aires, 2007. [on-line]. [Accessed: 12.09.2013]. Available at: <http://www.iaa.upf.es/~berenguer/textos/decada/principale.htm>

BRUZZI, Stella. *New Documentary: a Critical Introduction*. London: Routledge, 2000.

CASTELLS, A. G. *The Interactive Documentary. Definition Proposal and Basic features of the New Emerging Genre*, 2011. [on-line]. [Accessed: 24.10.2013]. Available at: http://www.academia.edu/1491044/The_Interactive_Documentary._Definition_Proposal_and_Basic_Features_of_the_New_Emerging_Genre

GALLOWAY, D.; McALPINE, K.B.; HARRIS, P. From Michael Moore to JFK Reloaded: Towards a working model of interactive documentary. In: *Journal of Media Practice*, 2007.

GAUDENZI, Sandra. *Digital Interactive Documentary: from Representing Reality to Cocreating Reality*. London: Centre for Cultural Studies of Goldsmiths, 2013. [on-line]. [Accessed: 10.09.2013]. Available at: eprints.gold.ac.uk/7997/

GOODNOW, Katherine. *Interactive Documentary*. DigiMedia Conference, Cairo, March 1-2, 2004.

HANDLER MILLER, Carolyn. *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Oxford: Focal Press, 2004.

MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*, Cambridge MA: Mit Press, 2001.

MURRAY, Janet. *Hamlet on the Holodeck*. The Free Press, 1997.

WHITELAW, Mitchell. *Playing Games with Reality*, 2002. [on-line]. [Accessed: 05.10.2013]. Available at: <http://creative.canberra.edu.au/mitchell/papers/PlayingGames.pdf>

Viitorul comunicării: de la new media la postmedia

Lucian-Vasile Szabo

Lect. univ. dr.

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării

E-mail: lucian.szabo@pfc.uvt.ro, lvszabo@yahoo.com

Viitorul și imaginea sa

Considerăm că, în viitorul apropiat, în comunicare vor avea loc următoarele schimbări:

- Utilizarea echipamentelor electronice integrate. Acestea sunt telefonul mobil cu ecran lat și tableta. În aceste condiții, telefonul fix, cea prin fir, își va diminua rolul, ajungând aproape de desființare. Tot mai puțin utilizate vor fi computerele personale și laptop-urile, chiar dacă acestea din urmă erau încă la modă în 2013 pretutindeni pe mapamond. Telefonul mobil și tableta se remarcă prin fiabilitate, grad sporit de operabilitate, capacitate mărită de stocare de date, funcții diverse și complexe, precum prin capacitatea de a rula un număr mare de aplicații.
- Generalizarea interconectării. Extinderea conexiunilor wireless și accesul la serviciile furnizate de sateliți se vor generaliza, scăzând și costurile. Următorii ani vor aduce telefoane și tablete cu conectare automată la internet, ca serviciu de bază încorporat. Va fi aproape imposibil de a se renunța la această funcție, care ne va menține permanent on-line. Comunicarea va fi astfel posibilă aproape în orice loc și în orice condiții.
- Diversificarea ofertei de servicii și aplicații. Tableta și telefonul mobil vor fi folosite atât pe partea de comunicare efectivă, cât și pentru realizarea de conținuturi. În acest caz, vor fi folosite pentru a culege, stoca, prelucra informații, pentru a realiza produse ale comunicării, pentru a le modifica și arhiva. Noile aplicații se vor dovedi utile în procesele de supraveghere și control, de monitorizare a unor activități, elemente esențiale în *intelligence*. Sfera este largă deoarece se lucrează deja la programe care să sporească gradul de integrare mediatică și tehnologică. Sănătatea și educația sunt domenii de vârf. Astfel, telefonul și tableta vor face radiografii, furnizând și primele indicii despre posibilele afecțiuni.
- Extinderea și generalizarea domeniului *cloud computing*. Cele mai multe persoane, unele cu o instruire scăzută în domeniul utilizării computerelor și a celorlalte instrumente electronice, vor beneficia de servicii și aplicații fără să fie nevoie să știe cum sunt construite. Aceste

servicii și aplicații (de la găzduirea de website-uri și nevoia de lățime de bandă la folosirea telefoanelor mobile pentru diagnostice medicale) vor putea fi (unele sunt accesibile deja de o bună perioadă) utilizate liber sau contracost (prin cumpărare sau închiriere). În aceste condiții se dezvoltă conceptul de redacție on-line (*newsroom*), nemaifiind nevoie de un spațiu de lucru fizic. Noțiunea poate fi generalizată, urmărind traseul informației de la sursă la destinatar, prin culegere, selecție și redactare, și în alte sectoare, cum ar fi educația, relațiile publice sau servicii de informații (*intelligence*).

- Comunicare generalizată, prin schimbul de informații și prin producerea de conținut. Tehnologia devine ușor de mânuit, astfel că toate persoanele, chiar și cele cu o educație medie, vor putea realiza produse comunicaționale de nivel înalt. Este o profesionalizare din mers, exersând de plăcere sau ca mijloc de producție, pentru câștigarea existenței. Se vor șterge diferențele dintre profesioniști și amatori. Până la un anumit nivel, al colegiului, toți utilizatorii vor fi într-o mare măsură familiarizați cu aceste instrumente devenite o necesitate.
- Comunicarea va deveni un domeniu larg, de la schimbul de informații, trecându-se la cel de servicii și produse. Comerțul electronic va deveni dominant, iar sistemele financiare își vor accentua dependența de sistemele informatice. Bani fizici (monede, bancnote și hârtii de valoare) se vor împuțina și mai mult, plățile și transferurile bancare devenind generale. Sistemul educațional va beneficia și mai mult de noile servicii, ajunse interactive și mai stimulative. Divertismentul se schimbă și el, existând o mare presiune pentru astfel de produse, cultura vizuală devenind și ea interactivă.
- Rescrierea principiilor eticii. Ștergerea diferențelor dintre profesioniști și nonprofesioniști presupune și o modificare a codurilor deontologice. Evident că internetul trebuie să rămână un spațiu liber de afirmare a gândurilor, ideilor și de promovare a persoanelor, produselor, serviciilor și valorilor. Cum nu putem formula îngrădiri specifice, așa cum se întâmplă în etica profesională, accesul și manifestarea în spațiul virtual presupune o revenire la principiile etice fundamentale. Există o mare îngrijorare față de unele aspecte considerate negative în spațiul virtual. Protecția se poate face însă nu stabilind un control, ci prin recurgerea la instrumentele legale existente și prin promovarea unor valori morale care să fie acceptate de câți mai mulți. Rescrierea codurilor etice a început deja.

În acest context discutăm despre fenomenul *postmedia*. Acesta definește schimbarea de la mass-media clasică la new (digital) media, asimilind facilitățile comunicării rapide și de strângere a legăturilor, dar și tensiunile apărute ca urmare a pericolelor generate ori, pur și simplu, din presiunile exercitate de schimbările rapide. Parcurgem o epocă de acumulari, însă pe un fond postmodern, al superficialității, inconstanței și al subminării permanente a valorilor, dar și al contradicțiilor generate de neputința ori lipsa de voință de a acționa, precum și de acțiuni violente, protestatate în favoarea democrației ori împotriva acesteia. Trăim într-o cultură media care nu mai este înțeleasă ca una a elitelor, a proeminențelor

incontestabile, ci una de masă (*popular culture*, după o expresie vehiculată în engleză), o cultură care pare că oferă posibilități nebănuite de a exploata creativitatea și imaginația, subminându-se adesea în experimente leneșe sau stranii, de neînțeles. *Postmedia* oferă cadrul pentru toate aceste ezitări și certitudini.

Media: new sau online?

Totul este media și orice poate fi mediatizat. Trăim într-o societate în care comunicarea a devenit determinantă, fiind nu doar un instrument de legătură, ci un element care structurează societatea. Totul este pus sub semnul... totalității, aspecte identificate de Altheide & Snow (1991). Integrarea este explicită: „*Today all institutions is media institutions. As more experiences are influenced by media logic and discourse, our media is totally media*”. Suprinzător este faptul că afirmațiile celor doi autori au fost făcute cu câțiva ani înaintea exploziei comunicării din era internet. Rețeaua va veni și va simplifica aceste forme de interacțiune și de structurare mediatică a societății. Sugestiile formulate de cei doi vor fi dezvoltate ulterior de alți cercetători. Printre ei, Peter Dahlgren (1996) va adăuga dimensiunea tehnică a integrării mediatice pe lângă cea organizațională. O abordare în contextul exploziei new media vor realiza Deuze & Dimoudi (2002). Mark Deuze va aborda caracteristicile *media logic* prin referire la câmpul specializat al comunicării jurnalistice. El va aprecia că integrarea, prin ceea ce denumea “convergence continuum”, va deveni o realitate și un mod de lucru: „*Sooner or later all media organizations move towards a stage where integration of different parts of the news-making process (including audio, video, text, images, graphics; but also marketing, cross-promotion, sales, redistribution and inter-activity with publics) is achieved*”¹. Va fi semnalat inclusiv faptul că evoluția către integrare nu este liniară, unele părți ale organizațiilor media fiind mai lente. Este o idee care poate fi extinsă la întreaga societate. Unele organizații se adaptează mai ușor, adoptând noile tehnologii, pe când altele se manifestă în spirit conservator. Chiar și statele au ritmuri diferite de integrare. Nu este neapărat o problemă de opțiune. Sunt actori sociali, economici sau administrativi care ar dori să se înscrie în curentul convergenței, însă nu au resursele necesare pentru achiziționarea de servicii și materiale. Este o situație delicată, manifestată și la nivel individual, deoarece noile instrumente și tehnologii costă.

Ian Hargreaves va folosi expresia *ambient news* pentru a sublinia faptul că, în prezent, conviețuim cu produsele mediatice, fiind înconjurați de ele. Astfel, “*today surrounds us like the air we breathe. Much of it is literally ambient: displayed on computers, public billboards, trains, aircraft and mobile phones*”². Ne plasăm în această rețea prin conexiunile făcute, existența contemporană și calitatea vieții depinzând în mare măsură de utilitățile avute la dispoziție³. Conținuturile mediatice pot fi accesate relativ ușor, uneori fiind chiar copleșiți de multitudinea de oferte care ni se fac, însă este dificil de stabilit, în condiții optime, câte sunt utile și câte

dăunătoare. Este o problemă subliniată și de Bob Franklin: „*But, paradoxically, because so much news is available, people are not always able to discriminate between the good and the bad.*”⁴

„*What’s new about the new media?*” se întreba Sonia Livingstone în 1999. Răspunsul dat atunci punea în centrul atenției tehnologia. Televiziunea, cu multele ei canale oferite, terestră, prin satelit și prin cablu, era atunci polul de atracție. Un al doilea sector *new media* avea în centru computerul, cu jocuri, accesul la internet, dar mai ales prin deschiderea către comerțul on-line⁵. Cele două domenii de dezvoltare erau posibile prin interacțiune. Se manifesta astfel convergența tehnologică, care o favoriza pe cea mediatică. Se ajungea la o schimbare fundamentală în casele oamenilor, printr-o convergență socială, care submina modalitățile de comunicare tradiționale, astfel că întrebarea se cere acum reformulată: Ce este nou în noua media și în sfera socială? După mai bine de un deceniu, peisajul era aproape de nerecunoscut. Întâi telefoanele mobile, apoi laptop-urile, wireless-ul și tabletele au modificat din nou modul de a comunica. Televizorul din sufragerie sau dormitor, computerul din biroul de acasă sau de la serviciu au pierdut teren în favoarea noilor veniți. E o nouă față a convergenței, care aduce schimbări în sfera publică și cea privată, mai ales prin integrarea oferită de social media. Dar care este acum locul mass-media în acest cadru?

Provocări pentru jurnaliști

Jurnaliștii folosesc social media cu două scopuri precise: (1) promovarea propriilor producții publicistice; (2) pentru culegerea de informații, relevă un studiu recent. Când ne uităm însă la procente descoperim motive de îngrijorare: 84% dintre jurnaliști folosesc oportunitățile din social media ca surse de informații și doar în proporție de 81% pentru publicare. Datele sunt prezentate în *Social Journalism Study 2012*, raport realizat de Cision & Canterbury Christ Church University (UK), care are ca scop evidențierea impactului noilor tehnologii în munca jurnaliștilor. Este o cercetare serioasă, respondenții fiind din Marea Britanie, dar și din alte state cu o piață mediatică avansată. 84% documentare în social media lasă un loc destul de îngust pentru celelalte tehnici de comunicare profesională. O altă schimbare relevantă de raport arată un trend descendent al încrederii profesioniștilor în calitatea produselor din social media. Dacă, în 2011, 33% apreciau calitatea acestor produse, în 2012 nivelul era de doar 24%. Explicabil, tinerii jurnaliști sunt cei mai activi în acest sector, ei calificându-se ca „vânători” de informații în cyberspațiu, după cum îi numește studiul citat.

În acest stadiu se impune o analiză a ceea ce se întâmplă înainte ca știrea să ajungă în pagina tipărită, pe ecranul televizorului sau al computerului. Cercetări de diverse tipuri, cu metodele și instrumentele multor științe (sociale sau inginerești) au adus răspunsuri relevante despre cum s-a schimbat lumea influențată de mass-media și care sunt consecințele în micile comunități ori în satul global. Comunicarea mediatică schimbă însă chiar și modul de a percepe... schimbul de informații. Iar modificările au loc deoarece există evoluții importante

în privința modului de a face presă, de a înțelege jurnalismul. Bardoel & Deuze (2001) vor avansa expresia *new information* în raport cu internetul și ofensiva altor noi tehnologii. Noua informație are aici un sens polivalent, căci exprimă: (1) Caracterul fundamental al cunoștințelor oferite în premieră diverselor categorii de public; (2) Construirea și utilizarea de metode și tehnici actualizate pentru culegerea și difuzarea informațiilor, pentru mediarea lor; (3) Creșterea numărului de canale de comunicare și reconsiderarea unora existente deja, operațiune executată în contextul evoluției tehnologice.

Omul de presă generează schimbarea, iar noua realitate comunicațională se reflectă și asupra lui, provocând alte evoluții. Provocările par mai mari ca altădată, implicațiile multimedia fiind mai evidente. Urmărind câteva coordonate ale noului statut al jurnalistului în era *digital media* observăm două caracteristici importante ale celor care culeg și editează știri: (1) Profesioniștii genului sunt obligați la o supraspecializare, devenind ceea ce se numește cu un termen deja existent videojurnalist sau chiar jurnalist universal, integrat; (2) Granițele dintre profesioniști și outsiders, de tipul *citizen journalist*, tind să se reducă printr-o specializare a acestora din urmă. În același timp, sesizăm apariția conceptului de redacție virtuală (*online newsroom*), vechiul loc de adunare pentru reporteri și editori devenind amintire.

Social media and surveillance

O presiune există și din partea rețelelor sociale, cu bogata lor ofertă de bloguri și portaluri, cu o mare permeabilitate între genurile publicistice și cu un subiectivism în abordare și conținut mult mai ridicat. Viitorul va aduce și o altă schimbare importantă, vizibilă deja, prin faptul că echipamentele utilizate vor fi tot mai integrate, încât, în curând, oamenii de presă vor folosi același echipament pentru tot ce au de făcut. Și au mult. Noile instrumente multimedia sunt însă la îndemâna publicului larg, diverse persoane fiind implicate în prezent în producția de știri fie pentru instituții media tradiționale, fie pentru cele nou apărute în mediul electronic.

Noile tehnologii permit și intensificarea procesului de supraveghere (*surveillance*). Dezvoltarea este percepută în două direcții care pot deveni contradictorii: (1) Supraveghere a mediului înconjurător pentru a depista provocările și atentatorii la adresa societății și a vieții liniștite, în siguranță; (2) Utilizarea datelor pentru a induce un control asupra societății, pentru a determina un anumit comportament social, obedient. În acest context, viitorul mass-media se conturează incitant și provocator. Deschiderea oferită de *digital media*, tradusă prin rapiditatea transmiterii semnalelor și realizarea de legături între persoane, în comunități largi ori unele mai restrânse, dar animate de interese specifice, necesită o precizare de esență: internetul nu este în sine nici rău, nici bun, așa cum new media este (sau ar trebui să fie) inertă moral și nepărtinitoare. În realitate, de avantajele comunicării instantanee și de posibilitatea intrării în contact, chiar de la mari distanțe, beneficiază și persoanele care încearcă să submineze valorile juridice și sociale, să exploateze noua convergență comunicațională pentru a îndeplini scopuri reprobabile.

Amintim aici două dintre ele: (1) *Cyberbullying*-ul, ceea ce se traduce prin expunerea copiilor la atacuri psihice subtile sau directe, adesea cu implicații sexuale; (2) Violența fundamentată pe ideologie, ceea ce poate însemna acțiuni teroriste, anarhiste, de subminare a democrației și a valorilor din societăților deschise. Un studiu recent, realizat de 13 cercetători americani, care va deveni unul de referință în ceea ce privește comunicarea în grupurile centrate pe o ideologie, adesea violentă, subliniază cum noile posibilități de comunicare facilitează activitatea acestora și le crește coeziunea: „*The internet provides an outlet for these groups to spread messages that are not typically socially acceptable or would not be welcomed on mainstream media outlets. Consequently, the internet has quickly become the preferred method of communication for these groups*”⁶.

Aceste activități sunt, cele mai multe, în atenția serviciilor de informații. Domeniul *intelligence* a cunoscut și el mutații semnificative în era digitală. Provocările sunt numeroase și consistente, mai ales după sângerosul atac din 11 septembrie 2001, din Statele Unite. Supravegherea activității din cyberspațiu s-a extins, a devenit mai complexă și a căpătat în profunzime. Internetul și multimedia permit o intensificare și o lărgire a contactelor în grupurile cu intenții criminale, însă oferă agenților guvernamentali metode mai rafinate de supraveghere, ceea ce face ca multe amenințări, dar nu toate, să fie identificate din timp.

Asaltul terminologic și tehnologic

Domeniul investigat, cu focalizare pe jurnalism, utilizează concepte specifice în această arie de evoluție practică, dar și de cercetare: *new media*, *digital media*, *cybermedia*, *mobile media*, *multimedia*, *tehnomedia*, *inter(net)media*, *global media*, *social media*. Unii termeni se suprapun ca înțeles, alții desemnează domenii diferite, însă cu unele puncte de intersecție. Unii desemnează mai degrabă instrumentarul tehnic, alții cuprind și elementele de structurare ale unor sfere de activitate umană. Este o evoluție care nu poate fi însă despărțită de cultura media a prezentului, de modelările din domeniul cercetării științifice și din câmpul educațional. Reiau aici o definiție (scurtă) de lucru pentru *new media*, urmând analizele în context care urmează să ofere o un înțeles complet, mai aproape de realitate. *New media* „*includes online communities, social networking (e.g. LinkedIn, friendster, Facebook), social bookmarking, blogging (including vlogging and microblogging), video and photo sharing, mashups, wikis, podcasts, tagging, RSSfeeds, apps, interactive maps and other online based tools*”⁷. Într-o lucrare de prezentare a conceptelor fundamentale din câmpul comunicării jurnalistice, Hamer va da, paradoxal, o definiție scurtă care se dovedește însă adecvată: “*This is a broad communication concept which can refer to any of the following related terms: emerging digital technologies and platforms; online journalism; and electronic and multimedia publishing (particularly on the Internet and world wide web)*”⁸.

Mark Deuze (2004) va face o distincție între *online journalism* și *multimedia journalism*. Pentru primul concept va adăuga formule sinonime: *cyberjournalism*, *e-journalism* și *internet*

journalism. Pentru multimedia pare să rezerve domeniul convergenței tehnologice, unde se acționează cu echipamente unice, dar cu funcții multiple, capabile să asigure comunicarea pe mai multe paliere. Trimiterea este la legăturile existente sau posibile, la canale, și nu la conținuturile mediatice. De asemenea, poate fi înțeleasă ca o formă integrată de prezentare de conținuturi diverse. Acestea pot funcționa independent sau pot fi ansamblate în construcții mai ample, cum sunt website-urile sau chiar portalurile (mari platforme mediatice și de comunicare). *Online journalism* trimite la o legătură în timp real între utilizator și autor. Conținuturile sunt accesate imediat ce sunt postate, ceea ce înseamnă că există o relație, una facilitată de multimedia. Înțelegând lucrurile astfel, vedem că multimedia poate funcționa ca parte, ca element component, al online journalism. Analizând diversele sensuri date multimedia, uneori contradictorii, și contextele în care apare, Martin Hamer pare a favoriza mai degrabă manifestarea multimedia ca *hypermedia*, dar și ca posibilitate de distribuire a conținuturilor în rețele: “*Multimedia online news can also offer specific features such as webcasting, can provide maps and diagrams, and polls, in addition to nurturing partnerships and resulting in mergers between different media companies*”⁹.

Contextul complex al comunicării

Evoluția este explozivă, în sensul că prezentul este marcat de o sferă largă de provocări. Comunicarea devine complexă, fiind într-o măsură tot mai mare mediată. Paradoxal, nu este un câștig pentru jurnalism, ca tip de comunicare specializată, deoarece în era *digital media communicator* poate fi oricine, profesionalismul devenind o opțiune, nu o necesitate. Se transmite orice, deși este greu de crezut că există câte un public, cât de mic, pentru fiecare conținut plasat în mediul electronic. Importantă este însă perspectiva. Există date virtuale aflate în adormire, necăutate de nimeni. Uneori, destul de rar, ele pot ajunge în atenția unui public mai larg propulsate de mecanisme nu foarte ușor de înțeles. Este un paradox: sunt o grămadă de date făcute publice, dar și multe care nu-și găsesc publicul, utilizatorii. În aceste condiții, este limpede că nu ajunge să publici pe un website, ci trebuie să asiguri elementele care să facă acest conținut interesant pentru ceilalți. Tot mai mult, internetul devine un depozit (desigur, tot mai încăpător), plin însă în mare parte cu lucruri inutile.

O influență constantă în domeniu există și din partea noilor teorii filosofice și de investigare a gândirii. Dacă cei mai mulți dintre noi trăim într-o „baie” comunicațională, fiind supuși influențelor și influențând, la intersecția de unde radio și electromagnetice, la fel de adevărat este și faptul că lumea este influențată de rezultatele diverselor sondări epistemologice, dar și de ideologii sau strategii de influențare. În acest context, cred că manifestările comunicării în corelație cu noile tehnologii reclamă o abordare care să țină cont și de impactul gândirii teoretice, într-un ansamblu identificat cu termenul postmedia. După cum se poate observa din înșiruirea de termeni specifici de mai sus, aceștia s-au format în opoziție sau în acord

cu alte concepte dominante în dezbaterile publice actuale. Mecanismele schimbării nu sunt întotdeauna evidente și, probabil, există un complex de factori și de influențe care marchează evoluția. Bruun (2011) formula această problemă sub forma unei întrebări: „*Is it systemic forces, for instance, technology, economy and competition, or is it the change producing forces of human agency, for instance, creativity, artistic vision and imagination?*” Răspunsul trebuie să fie unul integrator, care să contextualizeze toți factorii menționați, dar și alții.

În același timp, avem nevoie de un termen unificator, capabil să ne orienteze în labirintul acestor provocări și schimbări rapide. Folosim denumirea de postmedia care se definește în trei arii de înțelegere: (1) *New (digital)* după *old media*, cea de dinainte de internet și de telefoanele mobile; (2) *New media* (cea din prezent) în funcție de efectele generate și în confluență cu elementele sferei publice și sociale; (3) *New media* în contemporaneitate și implicațiile schimbărilor pe care le provoacă, ceea ce se poate defini ca o nouă etică comunicațională. Iar toate aceste aspecte se contextualizează în domeniul existenței umane și al provocărilor pentru viitor. Postmedia poate oferi elemente pentru o anticipare corectă a ceea ce urmează din punct de vedere al specificului media, al integrării cu social media, dar și cu political media, domeniul lichid și pulsatoriu în care se iau deciziile. Atât informațiile, cât și deciziile în postmedia pot facilita accesul tot mai ușor la sursele directe de informare, însă poate însemna și o sporire a controlului, prin supraveghere și impunerea de reguli ce vizează conformismul. Nu trebuie să oitem nicio clipă marea discrepanță apărută, provocarea dintre eforturile pentru un acces generalizat la informații, chiar și strategice, și tendința de a le transforma în marfă și a le comercializa.

Explorarea celor două contexte mediatice enunțate mai sus (ce se întâmplă în activitatea jurnalistică înainte de publicare și cum influențează tehnologia această activitate) se definește în raport cu un element deosebit de important în spațiul comunicațional: *termenul-limită (deadline)*. El rămâne un factor de presiune tradițional pentru profesioniștii din redacțiile de presă tipărită ori pentru publicațiile electronice cu dată fixă de apariție. Există un moment când orice ziar trebuie imprimat, pentru a putea ajunge la timp la întâlnirea cu cititorii¹⁰. În cazul publicațiilor electronice, termenul-limită înseamnă momentul până la care toate operațiunile editoriale au fost încheiate, iar lucrările pot fi postate pe site-uri ori pot fi reproduse pe diverse suporturi pentru a fi distribuite cu acestea.

Viteza informației

Una din regulile de bază ale comunicării mediatice o reprezintă distribuția rapidă a noilor informații obținute. O scurtă recapitulare a modului cum se realizează acest lucru, din punct de vedere istoric, ne oferă contextul unei înțelegeri adecvate. Atunci când a fost vorba de evenimente cu impact major în viața comunității, zările au tipărit ediții speciale. Astfel că nu se mai aștepta cu știrea proaspătă până când se tipărea ediția uzuală. Radiourile

și, mai târziu, televiziunile s-au remarcat tocmai prin această capacitate de transmitere rapidă a noilor informații. Atunci când știrile sunt deosebite, programul curent este întrerupt pentru a se face loc noutăților. Digitalizarea accentuată a comunicării impune o presiune de tip nou în prezentarea știrilor cu rapiditate. Cadrul strict al comunicării mediatice este depășit, lucrătorii media fiind nevoiți să se specializeze în domenii conexe, pentru a putea face față fluxului informațional și noilor provocări profesionale. Este dimensiunea postmedia, deoarece multe spectre tradiționale ale modului de a face presă dispar. Există perioade de tranziție între diversele stadii de evoluție, însă ele sunt mult mai rapide decât în trecut, ceea ce ne permite să vorbim de un radicalism ponderat.

Participanții la PR News Media Relations Next Practices Summit, din decembrie 2012, au agreat, printre alte idei privind evoluția pentru 2013, faptul că exigența *deadline* și-a pierdut din importanță, fiind formulată cea *always-on*¹¹. Mereu în direct, presupune o legătură permanentă a reporterului cu instituția media, pentru a putea transmite sau pentru a posta informații. Ottosen & Krumsvik (2012) păstrează ceva din vechea formulă, dar propun o expresie nouă: *continuous deadlines*. Schimbările sunt însă profunde în adâncime, deoarece prezentarea de știri cu adevărat interesante înseamnă moduri noi de a le culege și upgradarea tehnicilor clasice. Deplasările în teren și relația cu sursele (face to face, prin e-mail sau telefon) se structurează și ele într-un regim continuu. Nu suntem online doar cu publicul, ci și cu furnizorii de informații. Astfel, reporterul se redefinește ca jurnalist universal. Descoperă știrile cu potențial, stabilește și menține legătura cu sursele, redactează texte, adună imagini și le prelucrează, apoi transmite totul către redacție (care poate fi și on-line) sau postează el direct pe site-urile instituției de presă. Tendința managerilor din organizațiile media este de a selecta personal capabil să facă toate aceste operațiuni¹². În redacții, a avut loc o suprapunere de sarcini. Diferențele dintre reporteri, redactori și editori s-au estompat, toți preluând și sarcini tehnice care înainte nu le erau specifice. Există o tendință în acest sens, a jurnalistului priceput la toate: „*In newsrooms the focus is changing from working for a single medium towards a situation in which journalists are required to produce news for several media platforms simultaneously*”¹³. Este un lucru bun până la un punct. O prea mare diversificare și efectuarea de operațiuni în domenii diferite poate suprasolicita personalul, ceea ce duce la scăderea de randament și la rezultate precare. Apoi, este evident că anumite munci trebuie făcute de specialiști, căci un bun jurnalist nu poate fi la fel de eficient și ca operator, editor de imagine și regizor de emisie.

Note

¹ DEUZE, M. *Media Work*. Cambridge: Polity Press, 2007.

² HARGREAVES, I. *Journalism: Truth or Dare?* Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 3.

³ SZABO, V.L. *Capcane ale comunicării. Putere și... puteri în mass-media (Communication traps: Power and... powers in mass-media)*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2011, p. 40-41.

- ⁴ FRANKLIN, B. Ambient News. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*. London: SAGE Publications, 2005, p. 16.
- ⁵ LIVINGSTONE, S. New media, new audiences? În: *New media and Society*, vol. 1, nr. 1, 1999, p. 59-66. *LSE Research Online*. [on-line]. [Accesat la: 10.09.2013]. Disponibil pe internet la adresa: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000391>
- ⁶ BYRNE, C. [et al.]. Online Ideology: A Comparison of Website Communication and Media Use. În: *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 18, 2012, p. 137-153.
- ⁷ WOLF, K.; ARCHER, C. Shifting Online: An Exploratory Study into PR Consultant's Attitude towards New Media. În: *Journal of Media and Communication*, vol. 4, nr. 1, 2012, p. 91-103.
- ⁸ HAMER, Martin. New Media. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*. London: SAGE Publications, 2005, p. 160-161.
- ⁹ HAMER, M. Multimedia. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*. London: SAGE Publications, 2005, p. 156.
- ¹⁰ SZABO, V.L. *Libertate și comunicare în lumea presei (Freedom and Communication in the Press World)*. Timișoara: Amarcord, 1999, p. 12.
- ¹¹ *Pressfeed. Media Relations Next Practices - Media Panel*, 2012 [on-line]. [Accesat la: 10.09.2013]. Disponibil pe internet la adresa: <http://news.press-feed.com/news.php?include=144090>
- ¹² DEUZE, M. What is multimedia journalism? În: *Journalism Studies*, vol. 5, nr. 2, 2004, p. 139-152.
- ¹³ HERMANS, L.; VERGEER, M. Internet in the Daily Life of Journalists: Explaining the Use of the Internet by Work-Related Characteristics and Professional Opinions. În: *Journal of Computer-Mediated Communication*, nr. 15, 2009, p. 138-157.

Bibliografie

- ALTHEIDE, D.; SNOW, R. *Media worlds in the postjournalism era*. New York: Walter de Gruyter, 1991.
- BARDOEL, J.; DEUZE, M. Network Journalism: Converging Competences of Media Professionals and Professionalism. În: *Australian Journalism Review*, vol. 23, nr. 2, 2001, p. 91-103.
- BRUUN, H. Genre in media production. În: *MedieKultur*, vol. 51, 2011, p. 22-39.
- BYRNE, C. [et al.]. Online Ideology: A Comparison of Website Communication and Media Use. În: *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 18, 2012, p. 137-153.
- DAHLGREN, P. Media Logics in Cyberspace: Repositioning Journalism and its Publics. În: *Javnost/ The Public*, vol. 3, nr. 3, 1996, p. 59-71.
- DEUZE, M.; DIMOUDI, Ch. Online Journalists in the Netherlands: Towards a Profile of a New Profession. În: *Journalism*, vol. 3, nr. 1, 2001, p. 103-18.
- DEUZE, M. What is multimedia journalism? În: *Journalism Studies*, vol. 5, nr. 2, 2004, p. 139-152.
- DEUZE, M. *Media Work*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- FRANKLIN, B. Ambient News. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*. London: SAGE Publications, 2005.

- HAMER, M. Multimedia. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*, London: SAGE Publications, 2005.
- HAMER, M. New Media. În: FRANKLIN, B. [et al.]. *Key Concepts in Journalism Studies*, London: SAGE Publications, 2005.
- HARGREAVES, I. *Journalism: Truth or Dare?* Oxford: Oxford University Press, 2003.
- HERMANS, L.; VERGEER, M. Internet in the Daily Life of Journalists: Explaining the Use of the Internet by Work-Related Characteristics and Professional Opinions. În. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 15, 2009, p. 138-157.
- LIVINGSTONE, S. New media, new audiences? În: *New media and Society*, vol. 1, nr. 1, 1999, p. 59-66. *LSE Research Online* [on-line]. [Accesat la: 20.09.2013]. Disponibil pe internet la adresa: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000391>
- OTTOSEN, R.; KRUMSVIK, A. Digital Challenges on the Norwegian Media Scene. În: *Nordicom Review*, vol. 33, nr. 2, 2012, p. 43-55.
- Pressfeed. Media Relations Next Practices - Media Panel*, 2012 [on-line]. Disponibil pe internet la adresa: <http://news.press-feed.com/news.php?include=144090>
- Social Journalism Study*. Cision & Canterbury Christ Church University (UK), 2012 [on-line]. [Accesat la: 10.09.2013]. Disponibil pe internet la adresa: <http://obswebjournalisme.files.wordpress.com/2012/10/social-journalism-study-cision-2012.pdf>
- SZABO, V. L. *Libertate și comunicare în lumea presei (Freedom and Communication in the Press World)*. Timișoara: Amarcord, 1999.
- SZABO, V.L. *Capcane ale comunicării. Putere și... puteri în mass-media (Communication traps: Power and... powers in mass-media)*. Timișoara: West University Publishing House, 2011.
- WOLF, K.; ARCHER, C. Shifting Online: An Exploratory Study into PR Consultant's Attitude towards New Media. În: *Journal of Media and Communication*, vol. 4, nr. 1, 2012, p. 91-103.

The Current Romanian Language of the Media. The Newspeak

Ioana Laura Vid

Lecturer, PhD

West University of Timisoara, Faculty of Political Sciences, Philosophy and Communication Sciences

E-mail: ioanavid@yahoo.com

Introduction

In his paperwork *The Newspeak*, Françoise Thom, studies the linguistic phenomenon of the communist era. The author knowingly examines the defining features of communist language, establishing the functional criteria of it. In the introduction of her book, she describes how communism subdued the verb, turning it into a vehicle of its ideology: “*No other regime is as wordy as the Communist regime, or as jealous of its monopoly on the word, no other regime knew how to take over language better and how to channel it its best interest*”¹.

The expression – *The Newspeak* – comes to describe the cliché speech of today. The phrase makes its way into the questions that are being asked by the ones that detect common patterns in politicians, journalists or even in current verbal expressions. This idea served as reference for this study. Tatiana Slama-Cazacu argues that “*The Newspeak existed even outside communism*” and persisted after the change of regime. Various authors in the written media and in online media argue that *The Newspeak* acquired new forms, phrases and clichés. There is an obvious concern to a particular type of communication that is based on characteristic formulas of the newspeak, as demonstrated by several studies and articles written by various researchers.

The same opinion thrives in other countries as well, that speakers who stunted in a particular type of expression are detected. Articles on newspeak, a concept invented by the English writer George Orwell, are very successful among readers. Therefore not only in Romania there is this tendency of expression that follows a certain pattern, but everywhere are individuals who for reasons of ignorance or convenience take certain prefabricated verbal formulas, being confident in their success. Precisely this is what concerns us, and this is why we prefer the option above in the detriment of a natural sincere and genuine expression.

Tatiana Slama-Cazacu gives a definition to the newspeak: “*The Newspeak is a subsystem of a language, specially designating lexical items, and phraseological units, with character of fixed expressions, petrified clichés, with determined meaning in the context of a certain authority, largely used stereotypical dogmatic as expression of an ideology [...], imitated and imposed by political power or groups or individuals with such ambitions..., and then running through repetition,*

through frequent use, in the various means of oral and written mass communication, annihilating thus the receiving thinking of the masses, that may become subject to a collective suggestion; the real intention or at least the effect obtained are in general to impose authority, either through the secret or the prestige of the detained secret, or through the technocratic knowledge, establishing another way of thinking and, in general, hiding, masking reality, if it is not favorable”².

Another Romanian author, Ilie Rad, gives a characteristic to the phenomenon called the Newspeak: “*Hard to define by relating it to a certain area of utilization and / or through a set of linguistic features, the newspeak – in the acceptance we give it next – is a designation rating (evaluative), with obvious pejorative connotations of any public speech with persuasive finality, characterized by rigidity, repetitiveness, proliferation of lexical-semantic clichés and stereotypical metaphors in rhetorical-stylistic plan*”³.

The author tries to point out that the term newspeak is a metaphor that describes speeches of any kind that have a form and a redundant content, unoriginal and also full of verbal clichés.

Tatiana Slama-Cazacu makes a grouping of the terms that “*distorts communication in Romanian language*” to support the existence of the newspeak: fossils of ancient newspeak, verbal trend, maintaining the old stratagem of the newspeak, namely, mobilization and commitments euphemisms, hyperbole and abbreviations.

- *Fossils of ancient Newspeak* – their existence is natural, especially in the early years after the revolution, because generations raised under communism had no consciousness to express things differently, only clichés learned then.
- *Verbal trend* – this feature is opposite to the first, as it involves the invasion of words from other languages, used in excess, without being adapted to the Romanian literary language rules, or without knowing their real meaning and that is a true disease of contemporary speech.
- *Maintaining old newspeak stratagems namely mobilization and commitments* – that can be found, of course, in politicians or other official's expressions.
- *Euphemisms* – there is still reluctance to use a certain word, because of its lack of modesty, preferring the use of another with the same meaning.
- *Hyperbole* – this practice is especially prevalent in advertising, field in which some hyperbolized presentation of the product is required for its successful promotion.
- *Abbreviations* – old abbreviations disappeared and their place was taken by new abbreviations, especially by the Western ones.

These are just a few features that have been identified as the most common in post-revolutionary current speech by Tatiana Slama-Cazacu. Therefore, due to these examples we have the safety of the reality of a linguistic phenomenon distorted in contemporary speech. Even though there are many critical comments on speeches of politicians and other professionals, they continue to use the same redundant expressions and clichés emptied of content. To support the previously stated we selected a few examples of current media.

Pathos and mobilization

In this case we can talk about verbal messages that have a mobilizing character; in order for mobilization messages to be effective, they must be submitted with pathos. To justify this assumption we present some examples of the Romanian press. A first observation is that the mobilizing formulas occur most frequently in the titles of the materials.

The article with the title: *Lets consider these talents, and not the fakes from buttons!* not only contains a mobilizer message, but the whole text is written in newspeak. I will give you a fragment from the text whose title I exposed above to convince yourself of the assertion made earlier: “*The thirteenth edition of the National Festival of Interpretation and Creation ‘Mamaia Copiilor’ is a large deployment of forces, which includes almost 300 children on the stage of the Culture House, but also a whole army needed for the good of this traditional event*”.

Expressions such as "large deployment of forces" are not only found in this article, they are used when news reporters or editors wish to describe how policemen, or paramedics or firefighters intervened in the event of accidents, fires, and other, when there are prepared some important events such as concerts of famous bands, are being organized or in similar situations. Therefore we have an example of the universality of lexical phrases that are paraded through the mouths of various journalists, describing different situations. Other two expressions that are included in this text, *due course* and *traditional events* are part of everyday speech cliché type not only by journalists, but by politicians when they talk about the due course of things in our country and the traditional events can be on Easter, Christmas or New Years Eve or any time a journalist likes to talk about a holiday that involves certain habits and certain preparations.

Come on in the jail hotel! Here the guards beat you up if you are naughty is another mobilizer urge to readers of an article that describes an interesting experience that one may have if he will follow this advice. Another example of mobilizing message: *Let's no longer be fools!* is the title of an article offering advice to those who want to start their own business. In conclusion, the let's formula is used frequently, either as a declaration of a major character, or is expressed by the author of the text, in this case the journalist.

Mobilizing phrases are often used not only in the form described above, but they can also be expressed by the imperative and subjunctive verbs, (for example: *You need to do!*)

Euphemisms

Euphemisms by definition are verbal artifices that are used to play an embarrassing situation in delight terms. In this matter we are aware that the whole media from us have talent and more specifically in the use of formulas such lost lives, went to heaven, went to the angels instead of the simple and ordinary "died". In this chapter we can say that a certain obsession persists among the journalists in Romania, to use formulas as delicate to describe a particular fact.

There are many examples, and in the present research we will list some representative ones. Here are some examples of titles with the famous expression *he lost his life*: *Terrible accident in Costinești. One person has lost their life and six others are hospitalized*; *Serious traffic accident in Cluj. A motorcyclist lost his life*; *Serious car accident with the Prefecture car from Maramures. A senator's driver lost his life*. These are just a few examples that I found easily, and the list goes on and on forever.

Another detail that caught our attention in the last two titles is the phrase "serious accident", repeating the same words from one article to another, although it is assumed that they are written by different authors, it is a "disease" suffered by today journalism.

Euphemisms, like, *removed from office* or *has filed mandate*, are used instead of "got fired". These expressions are found in the journalistic discourse when it comes to government officials who got fired or had resigned. Here are some examples for this case: *Irimie explains why he was removed from office of DNA Cluj*; *Antonescu could be removed from the party leadership*; *Another resignation in PDL: Sever Voinescu submitted his mandate*. Journalists are skilled in finding all kinds of euphemistic expressions that we could even accuse them of too much diplomacy, which is not the case. And diplomacy makes use of speech formulas that are rather their own velvet language of policy, which is an issue that is not related to this study.

Hyperbole

In our opinion, exaggeration is a defining feature of newspeak in contemporary mass-media. Wishing a message to have an impact on the public, journalists resort to the use of terms that exaggerate factual reality, to the use of hyperbole. Hyperbole is eminently the first handy tool for journalists to make turn speech into object of study for our research.

In case of using hyperbolas we can argue that they have a persuasively role in the journalistic discourse. From the point of view of a journalist, a sentence will be credible to the public, if expressed by formulas of the type: *exceptional offer, without any mercy, close to you etc.* Using such expressions, draw some personal involvement from journalists, which is not in accordance with the journalistic rigors that impose objectivity regarding the playback of information. However we have numerous exaggerations of facts in journalistic discourse.

A prime example is the following article title: *He hit his sister without any mercy, with a bat*, is a title that wants to present a case of domestic violence, and the formulation "without any mercy" belongs to the author of the text, who described the situation already mentioned. Formulations like, the shattering investigation of police, the surprising statement of a politician, the greatest danger in the game of football – are the same exaggerations that I mentioned above used to describe certain events, facts or statements.

Exceptional speed and sensitivity – Canon launches PowerShot G16 and PowerShot S120 – is the title of an article that talks about a new camera out on the market, the author felt the need to describe as *exceptional* features, to convince us of the product quality.

We can enumerate from the *exceptional* Record the following examples: *Exceptional news for Adrian Nastase...* (“Libertatea”); *7 seeds with exceptional proprieties for health* (“Financiarul.ro”) and the list can continue. For the event to be worthy of a story it must have something *out of the ordinary*. But not the simple fact that an author has written in the title the phrase *out of the ordinary* does not make his writing a story, as we shall see in the following examples: *Out of the ordinary teribilism! He got behind the while drunk and without a licence* (Kanal D); *Out of the ordinary: cat wrapped in duct tape* (ProTv); *Out of the ordinary: What incredible thing eats a known star to be thin* (evz.ro); *Out of the ordinary: why he draws cats seen from the back of the president Vladimir Putin* (evz.ro).

Conclusions

After analyzing the texts I discovered that the authors are trying to attract the readers attention by using hyperbolas and not through exciting content materials. If a material release will be issued without having in its content phrases such as: *the most, exceptional, out of the ordinary*, it is likely to go unnoticed. Therefore the use of formulas that appear in the examples above, as well as many other formulations, that we did not have listed here are prefabricated recipes that journalists make use of, in their speech. This demonstrates once again the validity of theories advocating that today’s media has a speech in whose content we can identify elements of the newspeak.

Another issue on which we should pay attention in our research, is the invasion of adjectives. The public expects from the media proper, reality-based information. In contradiction to these expectations, media texts abound in adjectives which express attributes of things, and not their factual clarity. As an example we quote a text from “Income Magazine” (on-line version):

The nature unleashing a frightening show

“Floods ravage Europe. Like in a horror movie, unleashed nature sweeps everything in its path: from human lives, to houses, roads, crops. Strongly affected by extremely heavy rains, extreme event put by experts on account of global warming, Europe hardly cope with the floods that engulfed among others, the Czech Republic, Austria, Germany. Hungary prepares to fight the anger of the Danube waters, whose growth rate is moving menacingly to Romania also.”

Here is a true sample of text in which adjectives are used in excess. Formulations such as: *unleashed nature, highly abundant rains*, we do not consider their place to be in a text from a magazine that calls itself an economy and business oriented magazine. Not only did the abundance of adjectives caught our attention, but the whole writing may be considered as a convincing example of the newspeak.

Through the study that we did on some press materials across the content and their means of expression, we found the same consistency in the use of certain expressions, or of the stylistic methods such as exaggeration or excess adjectives use. There are formulas that probably occupied an important place in the process of thinking of those who use them in communication or those who use them without thinking too much about their meaning. There are patterns of communication that may have been successful when they were first used, but frequent repetition transformed them in verbal automatism without personality.

The inflation of adjectives from media texts is not just a stylistic issue, the use of excessive adjectives means losing the objectivity of the message. Journalists feel the need to contribute to the “beautification” of information to increase its impact on the public, it is not enough to say that the rains are abundant, but they must resort to extremely heavy rains formula to create excitement among the masses. In accordance with the persuasive strategies, speech can address to reason or affectivity, but today’s media is addressed exclusively to affects. Therefore we can find an explanation of why the media communication needs the stylistic means that we talked about.

No matter what we have called them, clichés or automated formulas, one thing is certain, the media today has a tendency to use them. The journalistic discourse is likely to transform from a mean of information into a tool intended to create excitement only. By diverting semantics of words or by using inappropriate words it is likely to fake reality or worse, not say anything at all.

In conclusion, we found that the current Romanian language of the press has a poor vocabulary, texts from the pages of publications are lexically identical. And this once again demonstrates the connection that the media discourse has with the features of newspeak. The journalists trend to exaggerate and to describe an event with formulas such as *out of the ordinary*, does not mean that the information presented is indeed one out of the print, it is just a trick that comes to replace the inability to play the right words to a state of things or hopes that by using this formula they will be able to attract attention, even if nobody is interested in what they have to say. Propensity of journalists to use excessive adjectives, which is contrary to the rules of the journalistic style, is again a proof of lack of professionalism. But is not the only problem, the fact that they use the same adjective in situations that have nothing in common.

The way today media looks is largely due to the tabloidization phenomenon. The fact that the media prefer to use in communicating with the public easy intellectual means, to the detriment of which may require the reader or viewer to appropriate intellectual effort, it is no longer a novelty or not an uncommon situation, so I said that to use a phrase that is so dear to those who are close to the newspeak stiff formulas.

According to the arguments in the content of the study we can conclude that the

Newspeak is a phenomenon that may have a broad applicability. Therefore it cannot be classified in certain rigors and cannot be described by a single definition. Specifics of Newspeak sometimes vary from one situation to another.

Therefore the Newspeak is hard to define by reference to a particular field of use. It cannot be made a set of linguistic features that can describe the whole phenomenon. The acceptance we give represents a evaluative designation of any public discourse characterized by using lexical clichés and stereotypical metaphors.

The vocabulary of a language is a living system, constantly changing, which renews its structure in terms of lexical; certain words can suffer changes at the semantic level. The existing dynamics in the level of lexical content of a language creates the difficulty to firmly establish parameters in which the newspeak can be framed.

References

¹ THOM, Françoise. *Limba de lemn*. București: Humanitas, 2005. p. 24.

² SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Stratageme comunicative și manipulare*. Iași: Polirom, 2000, p. 71.

³ RAD, Ilie. *Limba de lemn în presă*. București: Tritonic, 2009, p. 309.

Bibliography

ORWELL, George. *O mie nouă sute optzeci și patru*. Iași: Polirom, 2002.

RAD, Ilie. *Limba de lemn în presă*. București: Tritonic, 2009.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Confuzii, greșeli, prostii și răutăți în limba română, azi*. București: Tritonic, 2010.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psiholingvistica, o știință a comunicării*. București: All Educational, 1999.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Stratageme comunicative și manipulare*. Iași: Polirom, 2000.

THOM, Françoise. *Limba de lemn*. București: Humanitas, 2005.

Le Recherchiste – Omul Din Umbră

Simona Plopeanu

PhD

Jurnalist de investigație „Pagini românești”, Montréal, Canada

E-mail: simonabp@yahoo.ca

Termenul de *recherchiste* este definit de Office québécois de la langue française astfel: „*Personne dont le travail consiste à faire pour d'autres des recherches de données ou de renseignements divers, à partir de sources écrites ou orales, dans le but de produire des émissions de radio ou de télévision, des documentaires, des films ou divers documents ou ouvrages imprimés. Au Québec, le terme recherchiste a d'abord été associé au domaine médiatique où il désigne la personne affectée à un travail de recherche ou de documentation destiné à la préparation d'émissions de radio et de télévision. L'usage en a élargi le sens à tout travail de recherche fait pour d'autres dans quelque domaine que ce soit.*”

Este adevărat, meseria de *recherchiste* tinde să treacă dincolo de domeniul jurnalismului, deoarece oricine poate face apel astăzi la serviciile lui: un profesor universitar care își pregătește cursurile, un regizor interesat de un anumit subiect sau un scriitor care vrea să scrie o carte pe o anumită temă; sunt doar câteva exemple în acest sens. Însă domeniul de bază rămâne jurnalismul de radio și televiziune, unde producțiile sunt de neimaginat fără aportul unuia sau mai multor *recherchistes* (termen pe care îl vom păstra în franceză deoarece nu are echivalent potrivit în limba română).

La început, a existat o confuzie între *recherchiste* și „documentaliste”, mai ales că în Franța acest din urmă termen era folosit pentru a descrie pe cel care aduna informații pentru emisiunile de radio și televiziune; uneori, cei doi termeni se foloseau împreună, „recherchiste documentaliste”. În 1968, Société des auteurs compositeurs du Québec (SAC) a inclus cele două categorii în lista profesiunilor pe care le reprezenta, iar în contractul colectiv din 1973 figurează fiecare cu propria definiție. De aici înainte, ele rămân două meserii distincte, cum o dovedește și faptul că SAC și-a schimbat numele în Société des auteurs, recherchistes, documentalistes et compositeurs (SARDEC). Fără a insista pe acest aspect, să precizăm că documentariștii se ocupă exclusiv cu informația extrasă din diverse documente, în vreme ce sarcinile unui *recherchiste* sunt mult mai complexe. Și, adeseori, el face și munca unui documentarist.

Nașterea unei meserii

În Québec, în ianuarie 1950, Societatea Radio-Canada a angajat echipe pentru a lucra în televiziunea publică. La acea dată, realizatorii își căutau singuri subiectele pentru emisiuni și se documentau tot singuri. Copleșiți de muncă și iritați de lipsa unei încadrări exacte a meseriei, realizatorii au ajuns la grevă. În 1959, ca urmare a revendicărilor acestora, patronii au decis să adauge câteva funcții noi în cadrul televiziunii; așa a luat naștere meseria de *recherchiste* (care mai poate fi găsită sub numele de „journaliste à la recherche” sau „journaliste-recherchiste”).

În 1961, odată cu înființarea Canalului 10 – Télé-Métropole – quebechezii au scăpat de monopol în acest domeniu, putând acum alege între două canale francofone. Noul canal, care era privat, producea numeroase emisiuni de varietăți, ceea ce adauga noi dimensiuni jurnalismului *de recherche*. În 1968, Radio-Québec devine al treilea canal de televiziune din provincia francofonă a Canadei. Cu toate acestea, meseria de *recherchiste* a rămas în umbra jurnalismului propriu-zis, puțini fiind cei care aveau habar de existența ei, mai ales că numele celor care o practica apărea foarte rar pe genericele emisiunilor.

În 1986, odată cu apariția altui post de televiziune privat – TQS –, emisiunile de televiziune se diversifică, abordând formate noi: emisiuni de servicii publice, de afaceri, de informații, tip magazin, pentru copii, documentar etc. În mod firesc, și munca jurnaliștilor *recherchistes* a urmat calea specializării. Tendința s-a menținut și s-a accentuat în anii următori, odată cu apariția caselor de producție private și a canalelor de televiziune specializate, ca Météo Média sau Musique Plus. Dezvoltarea tehnologică a ultimelor decenii a adus schimbări și pentru *recherchistes* care au putut acum să lucreze pentru Web sau pentru mediile alternative.

Linia întâi

Cine sunt deci cei care fac această meserie și ce fac ei exact? E vorba de oameni specializați în tehnici de căutare a informației. *Les recherchistes* știu cum să obțină datele necesare, fie că este vorba de informația de pe internet, de cea din biblioteci și arhive sau de cea obținută direct, pe teren sau de la alte persoane. Polivalenți, riguroși, cu o bună cultură generală, cu excelente abilități de comunicare, dotați cu spirit de analiză și de sinteză, ei trebuie să aibă pricepere în redactare și să cunoască bine cel puțin o limbă străină, pentru a avea acces la diverse surse de informare. Cum în Canada sunt două limbi oficiale, franceza și engleza, trebuie să le stăpânească bine pe amândouă.

În rezumat, un *recherchiste* adună informația, o verifică, selectează datele importante și le pune pe hârtie, redactând raportul de *recherche*. De asemenea, trebuie să cunoască și tehnicile de interviu, fiindcă este cel care stabilește primul contact cu persoanele care urmează să fie intervievate de jurnaliști sau invitate în emisiune. El este cel care decide, în urma acestui interviu inițial, dacă persoana respectivă este potrivită sau nu pentru rolul atribuit. În caz de

nepotrivire, tot lui îi revine sarcina de a găsi o altă persoană, luând, de fiecare dată, demersul de la capăt. În funcție de specificul emisiunii, această sarcină poate deveni o... misiune imposibilă. Imaginați-vă, de exemplu, ce înseamnă să convingi o persoană cu impulsuri suicidare să-și descrie stările în fața camerei de filmat? Sau să aduni la un loc victime și călăi pentru a reconstitui firul unor evenimente? Este, probabil, unul din cele mai dificile aspecte ale acestei meserii, care necesită cunoașterea psihologiei, intuiție, empatie, diplomație, răbdare, putere de convingere și capacitate de a face compromisuri. După ce reușește să-și găsească subiecții, este strict sarcina *recherche*-ului să-i convingă din nou dacă se răzgândesc... fiindcă de la vorbă la faptă e cale lungă.

S-ar zice că, atunci când subiectele nu ridică probleme speciale, sunt ușor de găsit participanți pentru emisiune. Numai că, în televiziune, există numeroase criterii de selecție: de exemplu, dacă este nevoie de un specialist care să intervină într-o emisiune pentru a clarifica un anumit aspect, el trebuie ales astfel încât să poată interpreta informația și să o poată sintetiza. Nu folosește la nimic un specialist care înșiră o mulțime de termeni tehnici, fără să-i explice și căruia îi trebuie jumate de oră ca să ajungă la subiect. De asemenea, se impun o anumită prezență și chiar o anumită prestață, fiindcă toate acestea sporesc credibilitatea emisiunii și, în consecință, cotele de audiență. Pentru aceasta, un *recherche* trebuie să aleagă cu grijă invitații și trebuie, pe de o parte, să-i convingă să participe la emisiune (și să-i pregătească, informându-i despre subiectul general și rolul lor în cadrul emisiunii), iar pe de alta, să-și justifice alegerile în fața echipei de producție, a jurnalistului care va discuta cu invitatul, a realizatorului care va stabili planul de montaj etc.

În rezumat, profilul *recherche*-ului are o strânsă legătură cu tipul de emisiune pentru care lucrează, sarcinile care-i revin fiind diferite la cel care lucrează pentru o emisiune de tip magazin față de cel care se ocupă de o emisiune informativă. Când este angajat, se ține cont de experiența, de studiile sale, precum și de aptitudinile personale.

Un *recherche* cu experiență știe că, pentru a-și ușura munca, este esențial să aibă o bună rețea de contacte, de unde necesitatea de a participa la toate evenimentele importante legate de domeniul său de activitate (din care fac parte și așa-numitele întâlniri de „réseautage”) și obligația de a fi mereu la zi cu informația. De regulă, el își începe ziua de lucru cu revista presei (selecția articolelor legate de subiectele interesante pentru el sau cu potențial de interes pentru echipa din care face parte), favorizând anumite surse de informare, reviste sau site-uri de specialitate.

Odată stabilit subiectul emisiunii sau al documentarului în cadrul ședinței de producție, *recherche*-ul primește dosarele de care se va ocupa. În funcție de complexitatea proiectului și de durata sa, echipa poate avea unul sau mai mulți *recherche*s și fiecare se va ocupa de propriile subiecte; uneori, ei au un *chef recherche*, pe care îl vor ține la curent cu evoluția dosarelor. Se impune să existe de fiecare dată un *deadline* (termen-limită) care, foarte important, trebuie să fie respectat, deoarece în funcție de dosarul de *recherche* se stabilesc toate

etapele următoare: filmările, înregistrările în studio, montajul, producția. Orice întârziere, ca și un dosar incomplet dau peste cap întregul proces de realizare a emisiunii, aduc costuri suplimentare... și responsabilitatea îi revine, desigur, lui.

Mulți intră, puțini rămân

Dacă, în trecut, mai toate casele de producție lucrau cu *rechercheistes* generaliști, acum se caută mai mult oameni specializați pe anumite domenii. De exemplu, pentru o emisiune sau un documentar pe tema sănătății, prioritate au cei cu studii sau experiență în domeniul medical. La fel, găsim în Québec *rechercheistes* specializați în științe, drept sau politică etc. Aceasta presupune că au deja o înțelegere de ansamblu a subiectului, o cunoaștere a termenilor specifici domeniului, ca și o eventuală rețea de contacte (foști colegi sau profesori) la care pot apela atunci când este cazul.

Specializarea în *recherche* o pot obține urmând cursuri universitare în domeniul comunicării („sciences de l’information”) sau în cadrul studiilor de jurnalism, dar și independent de acestea. Există și câteva instituții private care oferă astfel de cursuri. Până la urmă, oricine își dorește poate fi *rechercheiste*, profilul personal fiind mai important decât studiile. Un candidat cu o cultură generală bogată, care este la zi cu informația, descurcăreț, spontan, persuasiv, diplomat, rapid și bun la mânuirea cuvintelor va fi preferat întotdeauna unuia care prezintă numai diplome. E drept, la negocierea unui contract, studiile de profil pot fi un argument în favoarea unor revendicări salariale, însă cel mai adesea se ia în calcul experiența candidatului și recomandările din partea celor cu care a mai lucrat.

Ca în multe alte domenii ale jurnalismului, primul job e cel mai greu de obținut. Aproape niciodată posturile de *rechercheistes* nu sunt afișate pe site-urile dedicate ofertelor de lucru. O variantă o reprezintă stagiile, însă aceasta presupune sacrificii deoarece, în general, acestea nu sunt plătite. O altă poartă de intrare spre meserie o reprezintă „médias communautaires” sau filialele locale ale posturilor de televiziune. Dar, din nou, este vorba de un compromis, adică un salariu mic și mutarea din metropolă sau din capitala provinciei într-o localitate oarecare. În ciuda nesiguranței lor, joburile din sfera televiziunii sunt seducătoare pentru tineri, ceea ce face ca mulți ucenici în tainele *recherche*-ului să accepte compromisurile necesare formării unei experiențe în domeniul mult visat.

Ruda săracă

La cât de importantă și de plină de responsabilități este această meserie, ne-am aștepta să fie situată la mare cinste în ierarhia jurnalistică. Numai că, dimpotrivă, statutul celor care o practică este incert, deoarece că nimeni nu poate defini exact sarcinile care le revin și care diferă de la o echipă de producție la alta. În vreme ce, în unele locuri, *rechercheiste*-ul are libertate

deplină de acțiune și stabilește până și întrebările pe care jurnalistul le va adresa invitaților, alege locurile de filmare și participă la realizarea emisiunii ținând uneori loc de asistent al realizatorului, în alte locuri, activitatea sa e limitată la producerea dosarului de *recherche*. O altă problemă legată de această meserie o reprezintă nesiguranța locului de muncă, majoritatea lucrând cu contract limitat pentru o anumită perioadă de timp. Este însă o trăsătură specifică domeniului în general: în televiziune, cu excepția animatorilor-vedete și a celor care lucrează la emisiunile de știri, jurnaliștii nu au un loc de muncă permanent, ei lucrând temporar pentru o emisiune sau alta.

Un subiect actual îl reprezintă concurența dintre posturile de televiziune deoarece lupta pentru audiență este feroce. Pentru a atrage publicul, televiziunile încearcă să aducă mereu noutăți atractive, ceea ce face ca emisiuni consacrate să dispară de la o zi la alta din grila de programe și, odată cu ele, echipele care le realizează. Bogăția producției televizuale aduce pentru *recherchistes* creșterea și diversificarea sarcinilor, dar și perioade tot mai scurte de timp alocate muncii lor. Un deadline apropiat îi obligă să expedieze anumite subiecte și să propună echipei de realizare primele persoane care par să se potrivească cu obiectivul emisiunii: o privilegiere a formei, în detrimentul fondului. Iar sarcinile tot mai multe și mai variate sporesc inevitabil numărul orelor de muncă.

O realitate contemporană a muncii de *recherche* o reprezintă munca la domiciliu, care permite caselor de producție să economisească în materie de spațiu și echipament, iar pentru *recherchistes* aduce o mai mare libertate în gestionarea timpului lor. Îndată ce obțin datele necesare, ei trimit pe internet dosarele de *recherche* echipelor de realizare și le discută ulterior în ședințele de producție. Ei pot lucra pentru mai multe emisiuni în același timp și, de asemenea, pentru case de producție diferite.

De multe ori, atunci când lucrează în cadrul unei case de producții sau televiziuni, *recherchiste*-ului îi revine sarcina de a-și ajuta colegii. Așa se face că ajunge să scrie scenariu, să pregătească platoul, să caute imagini sau sunet în arhive, să coordoneze... Un fel de om-orchestră al echipei de producție.

Statutul precar și abuzurile legate de această meserie au impus nevoia de recunoaștere juridică a statutului ei; bătălia în acest sens a fost lansată în anii '90, pornind de la premisele Legii 90. SARDEC (transformată ulterior în SARTEC) era singurul organism oficial care apăra drepturile *recherchistes*-lor de la Radio-Canada care lucrau pentru producții francofone și care îi erau membri. Împreună cu AJIQ (Asociația Jurnaliștilor Independenți din Québec), SARTEC a cerut recunoașterea oficială a faptului că jurnaliștii *recherchistes* participă la crearea de conținut audio-vizual, ceea ce ar fi trebuit să le confere dreptul de a fi considerați artiști, precum cameramanii, costumierii, scenograful și alți membri ai echipelor de producție care, toți se încadrau în categoria artiștilor, fiind sindicalizați și având drepturi oficiale. Însă Asociația Producătorilor de Film și Televiziune din Québec nu a fost de acord cu propunerea, considerând munca unui *recherchiste* ca fiind mai degrabă una tehnică decât artistică. A fost lansată astfel o lungă dispută juridică.

În 1998, Comisia care se ocupa de acest caz a decis să nu acorde statutul de artiști celor ce fac *recherche*, considerând că rolul lor de bază este acela de a aduna informație deja existentă și de a o transmite echipei, sub forma unui raport. Această decizie a făcut imposibilă organizarea *recherche*-tilor sub forma de asociație, precum și adoptarea unor reguli clare privind clauzele contractuale și salariale. Tot ca urmare a acestei decizii, jurnaliștii *recherche* din cadrul SARDEC au părăsit societatea – care nu-i mai putea reprezenta – aceasta fiind obligată să-și schimbe numele în SARTEC (Societatea autorilor de radio, televiziune și cinema). A urmat o perioadă grea pentru *recherche*, care și-au văzut munca devalorizată în cadrul echipelor de producție, ceea ce a avut consecințe în ceea ce privește condiții de lucru și remunerația. În ciuda acestui fapt, atracția pentru meserie rămâne, foarte mulți tineri aspiranți bătând în fiecare an la porțile caselor de producție.

Bibliografie

100 carrières de la culture. La collection des best-sellers de la carrière et de la formation. Les Éditions Jobboom, en collaboration avec Culture et communication Québec, 2002.

BORDELEAU, Mélanie. *Portrait d'un métier méconnu de la télévision: le chercheur, mémoire (maîtrise en communication)*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2007.

SAUVÉ, Claude. *Faire dire: l'interview à la radio-télévision*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2000.

SORMANY, Pierre. *Le métier de journaliste: guide des outils et des pratiques du journalisme au Québec*. Troisième édition revue et mise à jour. Montréal: Boréal, 2011.

The University Library – A Suitable Space for International Academic Experience

Oana-Roxana IVAN

PhD

West University of Timisoara, Department of International Relations

E-mail: oana_roxxy@yahoo.com

The European Union expresses the acknowledgement of belonging to a geographical, political and spiritual space, being fuelled by the citizen's need to be together, to share the experiences of their culture, tradition and custom. The European construction targets not only an economic-political-institutional unity, but also a socio-cultural one. Therefore, the educational system is the one that can benefit the most from this era of globalization, by offering the young generation the chance of willingly undergoing unique educational and socio-cultural experiences.

As we know, we are living in an age of information, where everything unfolds in an unprecedented rhythm. Thus,

Bibliotecile, instituții prin tradiție conservatoare, sunt și ele supuse unei presiuni sociale și culturale intens, cu consecințe imprevizibile asupra profesiei însăși, precum și asupra instituției¹.

Libraries, these traditionally conservative institutions, are being subjected to an intense social and cultural pressure, with unpredictable consequences on the profession itself, and on the institution, as well. (my translation)

Everyone agrees nowadays that the library offers both physical and virtual services. Of course that its traditional role as a cultural and educational institution will never go away, but will be extended through modern means of information and consultancy. Libraries are part of those institutions that have multiple influences upon a nation. Regardless of an individual's age, profession, religion, political opinion, the library addresses all social strata, meeting everybody's need for information and leisure.

In EU's vision, the library must be an active and efficient institution in which people have easy access to the information they are looking for. Any type of library – be it national, public, university, school or specialized – has explicitly and implicitly fulfilled an educational function, along the years. Of them all, the university library is most directly connected

to the process of education to its highest level of complexity. The ideal inter-dependence which exists between the university library and the higher education institution it belongs to is obtained, on the one hand, through the library's continuous effort to meet the need for access to information and documents generated by the process of teaching, learning or research, and on the other hand, through the university's support to increase the quality of its library's collections and services. The library is the means to gain access to scientific information in a university and in this way it has an important contribution to increasing the level of competition both internally and internationally.

In contemporary modern schools, changes occur regarding both the structure and content of the educational process and its technology. The connection that exists between the school and science, technique and literary-artistic creation is real.

Procesul de diferențiere a învățământului se desfășoară atât în direcția adâncirii în domeniile cunoașterii științifice, cât și în direcția satisfacerii în cât mai mare măsură a intereselor, aptitudinilor și particularităților psiho-individuale ale studenților².

The process of differentiating education unfolds both in widening scientific research domains and in satisfying the student's interests, abilities and individual psychological peculiarities. (my translation)

This means that libraries must undergo a constant process of modernisation in order to respond to the individual's enquiries and need for information. Thus, the university library must become a permanent source of information, up-dated and active in the student's life, and those in charge of it, i.e. librarians and academic teachers, must take into account the need to find new ways and methods of working with a book that should better correspond to the process of modernising education. This process of modernisation is a result of the fact that the student must be well prepared for the future and must become receptive to what is new, in order to be able to study and get informed on his own.

As far as I am concerned I would like to discuss my international experience that resulted from working in the university library, firstly as a BA Erasmus student for 10 months at University of A Coruña, Spain (2007-2008), followed by a period of 3 months as a PhD POSDRU student at University of Cambridge, England (2012). The time spent abroad for studies and research proved to be incredibly decisive for my training as a European intellectual. I had the opportunity to interact with new colleagues and teachers every step of the way; I got acquainted not only with Spanish and English realities, but also Italian, Polish, Hungarian, French, German, Portuguese, Mexican, Chinese, Thai, American or South-African. More than that, I had access to bibliographical resources in Spain, which proved to be defining in shaping my BA dissertation, i.e. a comparative study on Castilian and Galician verbal system. The direct and free access to the university library where I could consult both Castilian and Galician materials, served my academic interest to write a valid

and well researched BA dissertation, which I furthermore presented successfully in front of a board of specialists in 2008. I can easily state that the multicultural climate of the class, the Internet room, the canteen, the hours spent in the university library or my leisure time, had a saying in my becoming a European student.

The year 2012 gave me the opportunity to do my research for my PhD in the Cambridge University Library. I spent here three months during which I tried to access all the bibliographical material I could find that was relevant to my thesis. I now have a strong conviction that the university library has become a hybrid structure which integrates all kinds of documents, on all kinds of supports, and provides services both locally and remotely, using both traditional and electronic means. If in 2008 I had only consulted printed bibliography, material that can be easily handled once you have a copy of it, in 2012 I lined up the trend of additionally utilizing electronic bibliography.

Efectele expansiunii informației electronice la nivel global se fac simțite, în mod firesc, în comportamentele informaționale ale noilor generații de utilizatori ai bibliotecii universitare³.

The effects of the global electronic expansion of information can be easily seen in the behaviour of the new generation of university library readers. (my translation)

This type of modern information behaviour, which still coexists with the traditional one, defines me, as well. In order to satisfy my academic interest, I decide to almost exhaustively consult the bibliographical material relevant to my comparative study on Cervante's *Don Quixote* and Laurence Sterne's *Laurence Sterne*, by accessing both electronic and traditionally printed materials from Cambridge University Library's database. In consequence, I had the opportunity to study an electronic text that was just one click away from me, but also the chance to carefully flick through ancient manuscripts that were hundreds of years old, well preserved at low temperatures, on special stands, in order to avoid their damage. If a certain bibliographical material I was interested in was not available in the Cambridge University Library, I could make a written request to have it brought from other university libraries, in order to consult it. I am positive that the results of this research mobility have been seen the moment I defended my doctoral thesis in front of specialists at the end of 2013.

From all these personal experiences of intense work in an international library I can conclude that its main purpose is to provide users all the information they need, along with the research tools and methodology of use. University libraries are essential and indispensable components of the higher educational system, its primary role being that of supporting academic and research activities. Integrating the library in the process of academic research is essential; for preserving its prestige. Therefore, the library today is focused on managing higher education scientific research and results, promoting the principles of open access, and bringing forth the most modern informational products.

This work was partially supported by the strategic grant POSDRU/CPP107/DMI1.5/S/78421, Project ID 78421 (2010), co-financed by the European Social Fund – Investing in People, within the Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013.

References

¹ IOSIFESCU, Șerban. *Management Educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2001, p. 15.

² MARCU, Vasile; ORȚAN, Florica. *Managementul activităților extracurriculare*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2003, p. 34.

³ *Ibidem*, p. 52.

Bibliography

BIBLIOTECA: revistă de bibliologie și știința informării, 2003, an. 14, nr. 2, p. 63-64; an. 14, nr. 3, p. 93-95.

IOSIFESCU, Șerban. *Management Educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2001.

MARCU, Vasile; ORȚAN, Florica. *Managementul activităților extracurriculare*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2003.

Autostereotipuri ale bibliotecarilor școlari

Maria Micle

Lector univ. dr.

Universitatea de Vest din Timișoara. Facultatea de Științe Politice, Filosofie și Științe ale Comunicării

E-mail: maria.micle@pfc.uvt.ro

Introducere

Stereotipurile, definite drept structuri de cunoaștere care asociază membrii categoriilor sociale cu anumite atribute care formează conținutul stereotipului, sunt larg răspândite social. Cuvântul *stereotip* provine din fr. *Stéréotype* (< cf. gr. *stereos* – „solid”, *typos* – „caracter”¹). Utilizarea inițială a termenului a aparținut domeniului tipografiei, cu sensul de „*planșă sau tipar solid reprezentând copia unui zăț sau a unui clișeu, care servește la tipărirea edițiilor unei lucrări de mare tiraj*”, iar în secolul al XIX-lea rămâne legat de referința etimologică². Așa cum s-a întâmplat și cu alți termeni din domenii tehnice sau ale artelor grafice, noțiuni tehnice au ajuns să fie preluate de științe mai tinere și să li se atribuie sensuri figurate, încetățenite ulterior prin uz. Astfel, pornindu-se de la semnificația sa de „imobilitate”, „tipar”, noțiunea *stereotip* a ajuns să fie larg cunoscută în domeniul disciplinelor socio-psihologice în perioada interbelică, prin analogie cu sensul de „clișeu tipografic”, „*care nu se modifică deloc, care rămâne întotdeauna la fel*”³, pentru a scoate în evidență rigiditatea concepțiilor umane referitoare la grupurile sociale, în special⁴. Lipmann, cel care folosește termenul *stereotip* pentru prima dată în domeniul sociologiei, numește cu acest termen „*imaginile din mintea omului care mediază raportul cu realitatea înconjurătoare, [...] reprezentării gata făcute de scheme culturale preexistente cu ajutorul cărora fiecare individ filtrează realitatea înconjurătoare*”⁵.

Atribuirile stereotipale au caracteristica de a fi părtinitoare. Vasile Cernat, în *Psihologia stereotipurilor*, atrage atenția că atunci când părtinirea se limitează doar la gânduri avem de-a face cu stereotipuri, când aceasta ajunge să ne influențeze emoțional și sentimental, avem deja prejudecăți, iar când se referă la comportamente, se ajunge la discriminare⁶.

Metoda de cercetare

Pentru culege datele referitoare la autostereotipurile bibliotecarilor școlari din spațiul românesc am apelat la metoda calitativă a focus-grupului, considerând relevant să aflăm cum cred bibliotecarii că sunt percepuți de către publicul lor: elevi, profesori îndeosebi, cum se portretizează ei înșiși și dacă există autostereotipuri profesionale.

Am organizat două focus-grupuri la care au participat bibliotecari școlari din județele: Timiș și Caraș-Severin. Întâlnirile au avut loc în luna aprilie 2013 și la ele au participat 8, respectiv 19 bibliotecari școlari și s-au desfășurat la Universitatea de Vest din Timișoara și la Casa Corpului Didactic din Reșița. Participanții au avut o componență diversă, ca vârstă, mediu de desfășurare a activității (urban/ rural), formare inițială. Ghidul de discuție al focus-grupurilor s-a bazat pe întrebări prestabilite aplicate grupului de către moderator și pe autocaracterizarea profesională liberă a participanților. Ca mediator, ne-am confruntat cu dificultățile obișnuite acestei metode, precum tendința unor participanți de a monopoliza discuția și de a-și impune punctul personal de vedere sau tendința respondenților de a se raporta la o anumită bibliotecă, față de care aveau experiențele cele mai pregnante, formulând aprecieri subiective și foarte personale legate de aceasta, mai degrabă decât găsind idei stereotipale generale. În plus, am cules din reviste de specialitate și referințe despre felul cum își caracterizează profesia.

Identitate profesională: autostereotipuri negative/ pozitive

În crizele de identitate, repetarea unui model dă naștere unei stereotipizări⁷ care ulterior servește ca justificare pentru acțiuni defavorabile. Profesia de bibliotecar traversează o astfel de criză de identitate, prin schimbarea instrumentelor și tehnicilor de lucru, sub influența generalizării folosirii noilor tehnologii de comunicare, acutizată în sens negativ în spațiul autohton și de criza economică declanșată în 2008. Conform datelor furnizate de către Institutul Național de Statistică, în România numărul bibliotecilor a scăzut numai între 2009 și 2012 cu 7,6% (reprezentând 929 unități desființate)⁸, în condițiile în care, paradoxal, în plan teoretic și declarativ au fost adoptate documente europene⁹ prin care se recunoaște rolul important al bibliotecilor, alături de muzee și arhive, în educarea multiculturală a elevilor și a populației, în general.

Robert Coravu, cunoscător avizat al sistemului info-documentar din România, consideră că „*un rol important pentru imaginea profesiei îl are autopercepția. O autopercepție pozitivă poate conduce la realizarea unor acțiuni adecvate, după cum o autopercepție negativă poate conduce la eșec (Jiao&Onwuegbuzie, 1999). Una dintre cauzele autopercepției negative este, pentru mulți [bibliotecari], slaba motivare salarială. O altă cauză constă în faptul că, pentru unii dintre cei care practică această profesie, ea nu reprezintă o vocație sau cel puțin o opțiune asumată, ci un refugiu pentru neîmplinirile dintr-o altă profesie*”¹⁰.

Epitetele convenționale, folosite cu tentă peiorativă, asociate bibliotecarului de pretutindeni sunt: *femeie*, cu *ochelari*, *vestimentație sobră*, uneori *neprietenos*, care are o profesie privilegiată pentru că are timp pentru citit, iar în momentele când nu sunt cititori la bibliotecă „*stau degeaba*”¹¹.



Stereotipuri de bibliotecari¹²

Sintetizând rezultatele discuțiilor cu bibliotecarii din focus-grupurile menționate, am centralizat aprecierile pozitive și negative pe care bibliotecarii le-au formulat față de propria profesie și față de bibliotecă sau pe care cred că le au utilizatorii și partenerii lor dintr-o școală.

Focus-grup 1, 2. Participanți: bibliotecari școlari			
Aprecieri despre bibliotecarul școlar și profesia sa		Aprecieri despre biblioteca școlară	
Aprecieri pozitive	Aprecieri negative	Aprecieri pozitive	Aprecieri negative
profesorul fără catalog	suplinitorul de serviciu	spațiu de documentare pentru elevi și profesori, pentru activitățile școlare curente, dar și pentru cele extrașcolare	colecții învechite, degradate, în absența fondurilor de achiziție
partener activ al profesorilor în educarea elevilor	gardian al colecțiilor	spațiu deschis tuturor: activități cu elevii, desfășurarea proiectelor, întâlnirilor metodice	miros închis, înțepător, neplăcut
informat	șoarece de bibliotecă	sursă de informație	lipsesc: cărți noi, materiale didactice, tehnologie – computere performante
cultivat, iubitor de cultură	mărginit, limitat	descoperire	calculatoare vechi, depășite
pasionat de lectură	stă în bibliotecă și citește	cărți interesante	spații insuficiente
comunicativ	plictisit	liniște (locul cel mai liniștit din școală)	plictiseală
sociabil	șters	cultură	înlocuită de internet
bun ascultător	ignorat	spațiu plăcut, primitor, frumos, organizat	praf, spațiu prăfuit, dar totuși plăcut pentru că miroase a cărți
cu inițiativă	neînsemnat	cunoaștere	inutilă
amabil	scorțos, urăcios	spațiu accesibil tuturor	mică
seriozitate	sobru	spațiu non-formal	spațiu insuficient

ordonat	demodat	studiu individual	neaspectuoasă
meticulos	un funcționar în plus în organigramă	spațiu pentru lucru în echipă	o complicație în plus pentru direcțiune și profesori
răbdător			
calm	folosește calculatorul pentru propria delectare		
îndrumă lectura elevilor	fără ocupație clară, în afară de a împrumuta cărți		
popularizează colecțiile	un fel de contabil care gestionează colecții		
multifuncțional: sprijin pentru secretariat, administrator, casier	omul „bun la toate” activitățile care se desfășoară în școală		
bun colaborator	„Cenușăreasa școlii!”		
bun coleg	are timp liber: orar nedeterminat cu publicul (când vă găsim?)		orar limitat, mult timp închisă pentru lectură
profesie vocațională			
profesie: fără stres, care îți permite să citești	profesie: plictisitoare, demodată		

Bibliotecarii școlari se privesc și își văd reflectată imaginea în mai multe oglinzi: prin ochii elevilor, prin cei ai profesorilor și chiar ai contabililor. La întrebarea din focus-grup „*Cum credeți că vă văd: elevii/ profesorii/ etc.*?” ei resimt că:

- **elevii** consideră biblioteca un spațiu plăcut în care pot găsi cărți interesante; în special elevii ciclului primar (6-10 ani) sunt cei mai apropiați colaboratori, au curiozitatea de a descoperi spațiul bibliotecii, mânați parcă de un instinct neestompat de a citi. Bibliotecarii au cea mai bună colaborare cu elevii mici și cu învățătorii; unii elevi trec pragul bibliotecii doar pentru a împrumuta în ultimul moment o carte pe care trebuie să o aibă pe bancă la oră;
- **profesorii** îi desconsideră și îi socotesc: persoane care au ca activitate profesională doar să ia cărțile din raft și le distribuie elevilor; „*uneori înseamnă un om liniștit, limitat, căruia i-a fost frică să încerce altceva și a... eșuat la bibliotecă*”; consideră că bibliotecarul nu are responsabilități specifice, cu activitate și sarcini ce pot fi amânate;
- **contabilii școlii**: din perspectiva acestora, bibliotecarul se vede exclusiv un gestionar

care ține evidența documentelor (pe fișe de magazie); pentru aceștia nu are nici o relevanță îndrumarea elevilor în alegerea și găsirea bibliografiei;

- **conducerea școlii** acordă bibliotecii sprijin, vizibilitate și resurse, mai mult la nivel declarativ;
- **bibliotecarii înșiși**: de regulă, sunt foarte atașați de profesie și de spațiul bibliotecii pe care l-ar dori apreciat drept „*loc magic, unde găsești surse și resurse informaționale, un loc plăcut unde să studiezi și să socializezi, unde să poți fi ajutat de specialiști în rezolvarea nevoilor de căutare și informare*”¹³. Sunt nemulțumiți de intromisiunea în activitățile profesionale specifice a ceea ce în fișa postului este denumit generic, la final, „alte activități”, dar care de multe ori devin predominante; ca urmare nu le rămâne decât puțin timp pentru a se ocupa de bibliotecă (la extreme ajung la a suplini profesorii absenți, a distribui laptele și cornul elevilor, a face fotocopii pentru direcțiune și profesori!).

Pentru ca o instituție să funcționeze eficient, ca un întreg, credem că fiecare categorie de personal trebuie să se simtă apreciată pentru activitatea sa, creându-i-se motivația de a activa cu dedicare și bucurie.

Concluzii

Bibliotecari sunt conștienți că ideile stereotipale sunt puternic lipite de percepția exterioară asupra profesiei și, din păcate, acestea generează și efecte dintre cele mai nefaste pentru activitatea lor profesională. De exemplu, la enumerarea atribuirilor negative sau a atitudinilor deranjante pe care consideră că utilizatorii și celelalte categorii profesionale dintr-o școală le au față de bibliotecarii școlari, aceștia consideră ca fiind cele mai nefaste: „gardian” al colecțiilor în exclusivitate și în momentele de absență a publicului din bibliotecă are timp liber. Ca urmare a acestor stereotipuri negative, care vin din necunoașterea și marginalizarea profesiei, activitățile specifice de gestionare a informației, de implicare în proiecte culturale și educative sunt complet ignorate de către celelalte categorii de personal ale școlii, iar bibliotecarilor li se atribuie de către conducerea instituției sarcini nespecifice profesiei (secretariat, administrație, casierie etc.). Bibliotecarii școlari ajung să se simtă deprofesionalizați, „*omul bun la toate*”, „*Cenușăreasa școlii*”. La polul opus, în autocaracterizări, bibliotecarii școlari se consideră: *parteneri activi al profesorilor în educarea elevilor, informați, comunicativi, amabili, inovativi, pasionați de lectură* etc.

Note

¹ *Stereotip*, cf. *Dexonline*. [on-line]. [Accesat la: 20.10.2013]. Disponibil pe internet la adresa: www.dexonline

² SAMSON, Liliana. *Elemente de istorie a noțiunilor de „clișeu”, „poncif”, „loc comun”, „stereotip”*. Câmpulung Muscel: Editura Larisa, 2011, p. 12.

³ HERSCHEBERG-PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris. Nathan, 1997, p. 25. *Apud* SAMSON, Liliana. *Op. cit.*, p. 13.

⁴ YZERBYT, Vincent. Stereotipuri și judecată socială. În: BOURHIS, Richard Y.; LEYENS, Jacques-Philippe. *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*. Iași: Polirom, 1997, p. 99.

⁵ SAMSON, Liliana. *Op. cit.*, p. 13.

⁶ CERNAT, Vasile. *Psihologia stereotipurilor*. Iași: Polirom, 2005, p. 12.

⁷ MARIANESCU, Adriana Ivonne. *Tipul eroului în cultura română de la stereotip la comportament politic*. Iași: Editura Lumen, 2009, p. 7.

⁸ Institutul Național de Statistică. *România în cifre: breviar statistic*, 2013, p. 40. [on-line]. [Accesat la: 24.06.2014]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.insse.ro/cms/files/publicatii/Romania%20in%20cifre%202013_ro.pdf

⁹ De exemplu: CĂLUȘER, Rodica (ed.). *Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare în România. Între norme și practici*. Cluj: Editura CRDE, 2009. Textul integral este disponibil pe internet la adresa: <http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/Carta-Europeana.pdf>). *Carta* a fost semnată de România la 17 iulie 1995 și ratificată prin *Legea nr. 282* din 2007.

¹⁰ CORAVU, Robert. *Bibliotecarul stereotip*. [on-line]. [Accesat la: 11.04.2014]. Disponibil pe internet la adresa: https://www.academia.edu/2522900/Bibliotecarul_stereotip

¹¹ MICLE, Maria. Stereotypes regarding libraries and librarians: an approach of romanian school and academic libraries. În: *Procedia - Social and Behavioral Sciences: Communication and Education in Knowledge Society*, 2014 [în curs de publicare].

¹² Sursa: https://www.google.ro/search?q=librarian+stereotype+pictures&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=uni v&csa=X&cei=RGAU6GCEeb07Aa7toGgDQ&ved=0CCUQsAQ&biw=1280&bih=644

¹³ Angela REPANOVICI, Angela. Dezvoltarea de servicii bibliometrice în universități și contribuția bibliotecii. În: *Biblioteca*, nr. 2, 2014, p. 35.

Bibliografie

ADAMS, Annis Lee; EMANUEL, Jenny [et al.]. *Rebranding the Librarian Profession*. HLA A Annual Conference, November 10, 2007.

BERCOVICI, Sanda. *Bibliotecile universitare între tradiție și mondializare uniformizantă*. Constanța: Editura Ex Ponto, 2007.

BOURHIS, Richard Y.; LEYENS, Jacques-Philippe. *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*. Iași: Polirom, 1997.

CERNAT, Vasile. *Psihologia stereotipurilor*. Iași: Polirom, 2005.

CORAVU, Robert. *Bibliotecarul stereotip*. [on-line]. [Accesat la: 11.04.2014]. Disponibil pe internet la adresa: https://www.academia.edu/2522900/Bibliotecarul_stereotip

CORBU, George; MĂTUȘOIU, Constantin; DINU, Mihaela Helene. *Istoria bibliotecilor din România. Studii și cercetări*. Vol. 1. București, 2003.

Dexonline. [on-line]. [Accesat la: 20.10.2013]. Disponibil pe internet la adresa: www.dexonline.ro

HERSCHEBERG-PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan, 1997.

Institutul Național de Statistică. *România în cifre: breviar statistic*, 2013. [on-line]. [Accesat la: 24.06.2014]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.insse.ro/cms/files/publicatii/Romania%20in%20cifre%202013_ro.pdf

Librarian Stereotypes. [on-line]. [Accesat la: 24.06.2014]. Disponibil pe internet la adresa: <http://whatisalibrarian.blogspot.ro/2012/10/librarian-portrayals-introduction.html>

MARIANESCU, Adriana Ivonne. *Tipul eroului în cultura română de la stereotip la comportament politic*. Iași: Editura Lumen, 2009.

MICLE, Maria. Stereotypes regarding libraries and librarians: an approach of romanian school and academic libraries. În: *Procedia - Social and Behavioral Sciences: Communication and Education in Knowledge Society*, 2014 [în curs de publicare].

REPANOVICI, Angela. Dezvoltarea de servicii bibliometrice în universități și contribuția bibliotecii. În: *Biblioteca*, nr. 2, 2014.

SAMSON, Liliana. *Elemente de istorie a noțiunilor de „clișeu”, „poncif”, „loc comun”, „stereotip”*. Câmpulung Muscel: Editura Larisa, 2011.

Comunicare și educație interculturală prin intermediul bibliotecilor școlare publice

Carmen-Leocadia Pesantez Pozo

Drd.

Biblioteca Pedagogică Națională „I.C. Petrescu”, București

E-mail: ccarmenleo@hotmail.com

Contextul apariției educației interculturale

Evoluția extraordinară a informației în ultimele decenii, societatea cunoașterii cu ofertele și provocările induse de aceasta au determinat transformări majore în planurile educației și învățării pe tot parcursul vieții, al culturii și dialogului intercultural și, nu în ultimul rând, al relațiilor în comunitate. Dimensiunea educațională se suprapune dimensiunii existențiale. În acest context socio-cultural, școlii și structurii info-documentare – bibliotecii – le revine un rol deosebit de important în dezvoltarea calitativă a demersului educațional și cultural, în modelarea personalității, în promovarea diversității culturale și lingvistice, în cultivarea adevăratelor modele și a valorificării memoriei culturale naționale și universale. Structura info-documentară condensează identitatea umanității, devine o „agora” a societății în care trăim, o poartă către lume, un organism viu.

În *Manifestul Bibliotecilor multiculturale IFLA* se arată că bibliotecile servesc diverselor interese și comunități, funcționând ca centre de învățare, culturale și de informare, care țin cont de principiile fundamentale de libertate și echitate în ceea ce privește accesul la informație și cunoaștere exhaustivă, respectând identitatea și valorile culturale. Conform *Raportului către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, unul din pilonii educației în noul mileniu este „a învăța să conviețuiești cu semenii prin cunoașterea celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale”¹. Ceilalți trei piloni de bază ai educației sunt: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să exiști². Educația interculturală presupune o metodologie menită să integreze în spațiul educațional principiile precum: toleranța, egalitatea, incluziunea socială, diversitatea și complementaritatea valorilor, dialogul intercultural, libertatea afirmării culturale, cu scopul optimizării procesului instructiv-educativ. Totodată educația interculturală are rolul de a reazeza relațiile dintre școală și alte spații și instituții educative. Ea depășește zidurile școlii, prelungindu-se în activitățile informale și în viața cotidiană. Educația interculturală

poate fi înțeleasă, în acest sens, ca având rol terapeutic și preventiv, contribuind la stingerea sau prevenirea conflictelor în școală și în comunitate³.

Conceptul și principiile educației interculturale în Europa sunt legate de proiectul „Democrație, drepturile omului, minorități: aspecte educative și culturale”. *Declarația privind educația interculturală în noul context european* recunoaște importanța acestui concept și a integrării perspectivei interculturale în formarea cadrelor didactice și în activitățile cultural-educative; susține cooperarea europeană în acest domeniu și dezvoltarea de instrumente de asigurare a calității educației, bazată pe dimensiunea interculturală și pe cetățenia democratică. În contextul legislativ internațional⁴, bibliotecile servesc diverselor interese și comunități, funcționând ca centre de învățare, culturale și de informare, care țin cont de principiile fundamentale de libertate și echitate în ceea ce privește accesul la informație și cunoaștere exhaustivă, respectând identitatea și valorile culturale.

Ca urmare a *Ordinului Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 1529* din 2007 a fost introdusă în curriculumul național problematica diversității, pentru ca un an mai târziu – care a coincis cu anul european al dialogului intercultural – să fie introdusă în programa școlară gimnazială educația interculturală, ca materie opțională.

Termenul „intercultural” se referă la interacțiunea dintre grupuri distincte, la un dialog și la un spațiu comun de comunicare între acestea. Coexistența mai multor culturi în același spațiu a dat naștere conceptului de „interculturalitate”. În demersul educațional, *interculturalitatea* este un concept dinamic, care reprezintă, pe de o parte, învățarea propriului cod cultural, înțelegerea propriilor identități și valori, iar, pe de altă parte, respectul față de valorile celuilalt, aspecte care se învață deopotrivă în familie și în școală.

Comunicarea și educația interculturală reprezintă teme actuale ale societății globale, când școlii și structurilor info-documentare le revine un rol deosebit de important în deschiderea orizontului de gândire și percepție a realităților în care trăim, a evoluției omenirii, în ultimă instanță. Este un proces specific oricărei societăți democratice, care trebuie acceptat ca un factor de dinamism și de eficiență.

Perspective ale educației interculturale

Educația interculturală reprezintă o componentă vitală pentru dezvoltarea unei societăți armonioase, o abordare a interdependențelor culturale, economice și sociale ale grupurilor etnice. În acest sens, școala și, implicit, bibliotecile școlare și publice trebuie să asigure o comunicare proactivă prin intercunoaștere, cultivarea încrederii în celălalt și acceptarea acestuia, precum și construirea unui mediu modelator. Este necesară găsirea unor strategii care să implementeze metode și tehnici didactice compatibile deschiderii interculturale și interetnice. Școala formează astfel elevul pentru o *atitudine interculturală* menită să fructifice valorile culturale și spirituale locale și să le racordeze la valorile generale ale umanității. De aici se nasc *competențele interculturale*

care presupun capacitatea de a intra într-un raport simpatetic cu indivizi aparținând altor culturi, fără a fi vorba de „o trăire efectivă a valorilor specifice alterității”⁵.

Educația însăși este generatoare de cultură. Rolul școlii în crearea unui microclimat de înțelegere, socializare, stimulare și manifestare a creativității și inovației este de netăgăduit. Prin educația interculturală în școală se are în vedere dezvoltarea unor programe menite să vină în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale grupurilor minoritare și a recunoașterii lor în societate, dezvoltarea unei pedagogii care să respecte identitatea și nevoile atât a majorității, cât și a minorităților. *Pedagogia interculturală* plasează elevul în centrul actului educativ. O astfel de pedagogie „constructivistă”⁶ îmbină actul de învățare cu activitățile și dezvoltarea gândirii critice, sub îndrumarea profesorului, care joacă rol de „agent al schimbării”⁷, de „facilitator”⁸ al învățării sau de „mediator cultural”⁹. Prin activitățile desfășurate în școală se urmărește abordarea globală a unei probleme, prin depășirea barierelor artificiale dintre discipline și întărirea legăturilor dintre disciplina de studiu și ariile de interes. Școala contribuie la dezvoltarea integrală a comunității școlare prin parcurgerea diverselor tipuri de adaptări¹⁰: lingvistică, funcțională, socială, culturală, structurală. Pentru rezultate concrete, educația interculturală trebuie să înceapă chiar din școala primară. Programul Pestalozzi al Consiliului Europei stabilește chiar un număr de indicatori¹¹ personali și instituționali pentru implementarea cu succes a educației interculturale. Într-un mediu intercultural, școlarul, elevul, individul, în general, are posibilitatea să descopere simultan alteritatea și asemănarea. Într-un cadru educațional nonformal, activitățile contribuie la stimularea interesului elevilor pentru anumite probleme care, ulterior, pot fi acceptate mai ușor de către aceștia.

Formarea pentru educația interculturală

Programele de formare în spiritul educației interculturale se evidențiază prin caracteristicile sale, în special prin suplețe, adaptabilitate, module diversificate, un mediu favorabil învățării, implicare și disponibilitate metodologică și o abordare integrativă care îi privește pe toți – elevi, bibliotecari, cadre didactice, indiferent de disciplinele școlare și tipurile de învățământ. Aceste programe sunt deschise schimbării, permițând elevilor să dobândească abilități și instrumente pentru înțelegerea codurilor culturale, dezvoltarea autonomiei personale și a încrederii în societate, cunoașterea mediului social și a relațiilor interumane, înțelegerea relațiilor economice și politice, cunoașterea mediului înconjurător apropiat, a asociațiilor și a instituțiilor cu rol educativ și de informare.

Programele școlare trebuie să includă elemente interculturale care să preîntâmpine ideea de ierarhizare a culturilor, să cultive respectul și coabitarea diferitelor culturi în cadrul unor domenii specifice, să asigure deschiderea școlii față de comunitate și a viziunii elevilor asupra lumii. Un rol decisiv le revine actorilor principali implicați în educație, fie că este profesor, părinte, bibliotecar, psiholog școlar, asistent social etc. De cele mai multe ori nu există

un raport direct între cunoașterea teoretică a culturii celuilalt și recunoașterea acesteia. Având în vedere bogăția diverselor culturi, interacțiunile dintre acestea și evoluția lor, cadrele didactice și actorii implicați în educația interculturală trebuie să acumuleze competențe interculturale, să-și actualizeze permanent cunoștințele, să devină tot mai eficiente și pregătite pentru schimbare, să-și formeze o viziune integratoare asupra societății.

Cursurile de formare interactive și participative au un rol important în conturarea profilului noului educator, presupunând modificări de concepții, mentalități, atitudini, comportament, strategii de autocunoaștere și intercunoaștere, revalorizări ale normelor și modelelor, noi trăiri afective. În viziunea lui Micheline Rey, prin formarea interculturală se au în vedere două dimensiuni¹²: a cunoștințelor și a experienței.

În formarea interculturală a cadrelor didactice din România trebuie avută în vedere relația minoritate-majoritate prin raportare la etniile reprezentate în țară, la minoritățile create prin imigrare și la grupurile minoritare existente la nivel european, incluzând minoritatea românilor din țările membre ale Uniunii Europene. La formarea inițială și continuă se adaugă proiectele și programele non-guvernamentale care reunesc profesori și bibliotecari minoritari și majoritari din diferite școli sau localități, unde cursurile sunt asociate cu activități practice, propunând demersuri adaptabile contextului fiecărei comunități. Cursurile de formare în problematica interculturalității se pot desfășura la casele corpului didactic, departamentele pentru pregătirea personalului didactic din școli, licee, universități, biblioteci, alte instituții acreditate. În formarea formatorilor este importantă abordarea transdisciplinară a problematicii, în relație cu antropologia culturală, psihologia socială, managementul soluționării conflictelor, tehnologia educativă etc. Între temele care ar trebui abordate se numără: identitatea și diversitatea culturală, discriminarea, intoleranța, rasismul, educația în familie și școală, pregătirea interculturală în cadru formal și informal, obiectivele și valorile educației interculturale ș.a.

Este importantă menținerea legăturii permanente a educației interculturale cu educația pentru cetățenie democratică, cooperarea cu instituțiile educative, cu centrele de promovare a interculturalității și diverși parteneri ai comunității. În contextul învățământului actual este nevoie de cooperarea dintre profesori și bibliotecari competenți, pregătiți pentru o educație permanentă. Calitatea actului biblioteconomic se oglindește în activitatea bibliotecarului, în interacțiunea acestuia cu elevii, profesorii și comunitatea locală.

Comunicarea interculturală

Comunicarea interculturală constituie o exigență a epocii moderne, care presupune două aspecte – unul personal și altul social, punând față în față două tendințe – stabilitatea și schimbarea. O societate care nu comunică nu are nici un viitor, iar „*gândindu-ne la educație, dialogul apare ca fundamental*”¹³. Comunicarea interculturală reprezintă o provocare care are ca finalități: percepția pozitivă a educației în școală și în instituțiile cu rol educativ; construirea

unei atitudini de învățare; dobândirea de cunoștințe privind cultura în general; acceptarea diversității; stimularea participării; valorificarea elementelor comune; respectul și prețuirea partenerilor culturali; dezvoltarea de abilități și deprinderi comunicaționale și relaționale; depășirea prejudecăților și stereotipurilor; evitarea rasismului, intoleranței și a discriminărilor; formarea de competențe lingvistice; soluționarea constructivă a divergențelor; adaptarea la situații noi; promovarea multiculturalității și crearea unor norme culturale; coeziunea socială.

Ținând seama de faptul că educația interculturală se adresează tuturor, inițierea și dezvoltarea unor workshopuri și a unor proiecte culturale și educaționale care să încurajeze participarea grupurilor majoritare alături de cele minoritare pot conduce la înțelegerea codurilor culturale specifice fiecărui grup, la comunicare și emulație. Prin caracterul democratic al serviciilor oferite, structurile info-documentare, în special bibliotecile școlare și publice, contribuie la încurajarea dialogului intercultural, promovarea diversității culturale, familiarizarea cu patrimoniul cultural și valorificarea memoriei culturale naționale și universale. În acest context, bibliotecarul devine un „broker cultural”¹⁴, un mediator capabil să valorizeze culturi diferite, să le interpreteze și să le transmită mai departe.

Educația pentru diversitate culturală

Diversitatea culturală, ca realitate a societății în care trăim, deschide o cale către dialogul intercultural în care opinia fiecăruia contează și trebuie valorificată, contribuind astfel la îmbogățirea experienței umane. Diversitatea și democrația sunt stâlpii societății informaționale moderne. Încurajarea diversității culturale contribuie la creșterea capitalului intelectual al unei țări.

Diversitatea nu trebuie să constituie o barieră, ci o raportare la celălalt. Acest proces trebuie acceptat deoarece culturile sunt vii, tradițiile însele fiind într-o continuă schimbare, iar diversitatea se dovedește a fi un câștig, reprezentând o componentă-cheie a progresului, care se manifestă tot mai pregnant în mileniul în care trăim.

Educatorul viitorului mileniu, fie că este profesor sau bibliotecar, trebuie să dea dovadă de vocație umanist-afectivă în pregătirea noilor generații de elevi pentru a deveni mai competenți și mai buni. Combaterea prejudecăților și a stereotipurilor se poate realiza în condițiile unui demers de introspecție și de autoanaliză în vederea cunoașterii propriei personalități și a conștientizării faptului că, doar cunoscându-te pe tine însuși, poți înțelege cultura celuilalt. Toleranța – cheia unității în diversitate, abordarea tuturor ca personalități individuale și tratarea lor cu respect și demnitate, acceptarea diversității și a cooperării – contribuie la evoluția ființei umane, fiind o dovadă a superiorității lui. În acest sens, pe lângă competențele profesionale, tehnologice și personale, bibliotecarul trebuie să posede și competențe de comunicare referitoare la diversitatea culturală a membrilor comunității pe care o deservește.

Educația interculturală în triada Școală – Bibliotecă școlară – Bibliotecă publică

În istoria învățământului, cartea și biblioteca nu au fost nicicând separate de procesul de instruire și educare. Școala, prin însăși natura sa, este principala instituție care are ca prim scop formarea multilaterală a personalității elevului. Biblioteca reprezintă o forță activă în procesele de educație, cultură și informație, care răspunde exigenței drepturilor fundamentale ale omului, educând în spiritul cetățeniei democratice. În contextul actual este necesară și o abordare interculturală a reformei învățământului prin revizuirea conținuturilor programelor școlare, prevenirea segregăției culturale, metodologii și tehnici didactice suplimentare. Învățământul de astăzi are sarcina de a forma elevilor o conștiință europeană. Bibliotecii îi revine un rol important în analiza și transmiterea conținutului educativ al documentelor și în transferul de informații. Carl Thomas Rowans considera că *“biblioteca este templul învățăturii, iar învățătura a eliberat mai mulți oameni decât toate războaiele din istorie”*.

Biblioteca școlară este parte integrantă a procesului educațional și un partener esențial al rețelei locale, regionale și naționale de biblioteci și centre de informare. Biblioteca școlară *„înzestrează elevii cu deprinderi de învățare pe termen lung și dezvoltă imaginația”*¹⁵, având patru funcții majore: pedagogică, de gestiune a documentelor, culturală și de comunicare. Obiectivele și misiunea acesteia se referă la: asigurarea accesului la resursele naționale și mondiale, punând elevii în legătură cu ideile, experiențele și opiniile cele mai diverse; organizarea de activități care să favorizeze conștiința și sensibilitatea culturală și socială; îmbunătățirea comunicării în societate; proclamarea ideii că libertatea interculturală și accesul la informare sunt indispensabile într-o societate democratică.

Biblioteca publică are sarcina de a gestiona și disponibiliza informația, oferind acces la cunoaștere, asigurând condițiile necesare pentru: educația permanentă; formarea deprinderilor decizionale independente; dezvoltarea culturală a individului și a grupurilor sociale; promovarea preocupării pentru conservarea patrimoniului cultural; cunoașterea și prețuirea artelor, științei și noutăților din toate domeniile; asigurarea accesului la valorile culturale și marile creații artistice; promovarea dialogului intercultural și favorizarea diversității culturale; asigurarea accesului la informațiile care privesc comunitatea. Prin activitățile informale, bibliotecile publice devin instituții deosebit de eficiente în lucrul cu persoanele cu nevoi speciale sau cu grupurile excluse social, în vederea derulării proceselor de învățare, a incluziunii sociale și a îmbunătățirii calității vieții acestora. În prezent, politicile guvernamentale naționale se orientează din ce în ce mai mult pe crearea unui context favorabil pentru ca bibliotecile publice să devină instituții care furnizează strategii de învățare permanentă.

Între biblioteca școlară și biblioteca publică există o strânsă legătură, relație redată chiar de cadrul legislativ la nivel național. Conform *Legii bibliotecilor nr. 334/2002*, cu modificările și completările ulterioare, se consideră bibliotecă școlară – biblioteca organizată în cadrul unei instituții de învățământ preuniversitar, care se află cu precădere în serviciul elevilor și al cadrelor

didactice din instituția respectivă și care, în limitele prevăzute de lege și de regulamentul de organizare, poate funcționa și ca bibliotecă publică. Regulamentul cadru de funcționare a bibliotecilor școlare, aprobat prin *Ordinul ministrului nr. 3944/ 2003*, prevede că: „În școlile primare sătești se pot organiza biblioteci cu dublă funcție, școlară și publică”. Un bun cunoscător al domeniului, Emanoil Bucuța, arăta că „bibliotecile populare nu existau decât în intenție”, în realitate ele fiind „biblioteci școlare, cu cărți care nu erau pentru școlari, dar nu se împrumutau nici afară”. Ambele tipuri de biblioteci vin în întâmpinarea nevoilor de informare ale comunităților pe care le deservesc. Serviciile sunt asigurate, în mod egal, pentru toți, indiferent de vârstă, sex, rasă, religie, naționalitate, limbă sau statutul social.

În concluzie, educația interculturală prin școală și prin intermediul structurilor infodocumentare vizează să dezvolte: o mai bună cunoaștere a diverselor culturi; capacitatea de comunicare între persoane aparținând unor culturi diferite; o atitudine pozitivă față de diversitatea culturilor și grupurilor din societatea modernă; participarea la interacțiunea socială; stimularea creativității și accesul liber la informație; cultivarea unor valori-cheie, precum democrația, respectarea drepturilor omului și ale copilului, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța, pacea, tradițiile culturale.

Spiritul școlii se oglindește în calitatea relațiilor interpersonale, prin transmiterea implicită sau explicită de atitudini și valori. Se impune totodată necesitatea creșterii rolului bibliotecii în dezvoltarea calitativă a demersului educațional și cultural și găsirea de soluții care includ parteneriate între diferitele tipuri de biblioteci, asociații profesionale ale bibliotecarilor, instituții de învățământ la toate nivelurile, firme, parteneri sociali, organizații nonguvernamentale și autorități locale, în vederea asigurării comunicării și a educației interculturale astfel încât aceste concepte să nu rămână doar la nivelul „formelor fără fond”.

Note

¹ *Educația interculturală: de la teorie la practică: implementarea educației interculturale în școli multietnice din România*. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, noiembrie 2010, p. 11. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.ardor.org.ro/content/ro/educatia_interculturala.pdf

² *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

³ Cristina Popescu. *Fluxul informațional în activitatea de cercetare*. București: Univers enciclopedic, 2012, p. 30-31.

⁴ *Manifestul Bibliotecilor Multiculturale IFLA*. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.ifla.org/files/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-ro.pdf

⁵ CUCOȘ, Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000, p. 213.

⁶ *Educația interculturală: de la teorie la practică: implementarea educației interculturale în școli multietnice din România*. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, noiembrie 2010, p. 17.

⁷ CUCOȘ, Constantin. *Op. cit.*, p. 204.

⁸ *Apud Educația interculturală: de la teorie la practică: implementarea educației interculturale în școli multietnice din România*, p. 17; LADSON-BILLINGS, G. *Multicultural Teacher Education: Research, Practice and Policy*. În: BANKS., J.A., BANKS, C. (ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 1995, p. 747-759.

⁹ *Apud Op.cit.*, p. 17; BĂRLOGEANU, L. *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*. În: PĂUN, E.; POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002.

¹⁰ CUCOȘ, Constantin. *Op. cit.*, p. 255.

¹¹ *Towards indicators for success in intercultural education*. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success/20in20intercultural/20education%2005062009_FR.pdf

¹² REY, Micheline. *Les dimensions d'une pédagogie interculturelle*. În: *Une pédagogie interculturelle*. Berne, 1984; *Apud CUCOȘ, Constantin. Op.cit.*, p. 205.

¹³ PRELICI, Viorel. *A educa înseamnă a iubi*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 164.

¹⁴ CUCOȘ, Constantin. *Op.cit.*, p. 212.

¹⁵ *Manifestul IFLA/ UNESCO pentru bibliotecile școlare, 1999*. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.bnrm.md/docs/dd/int/man_un_sc.pdf

Bibliografie

Monografii și articole

ANTONESEI, L. *Paidea. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1986.

ARGATU, Daniela; LUPU, Valentina. *Dezvoltarea competenței de comunicare la bibliotecarii școlari*. În: *Biblioteca: revistă de bibliologie și știința informării*, nr. 9, 2012, p. 264-265.

BĂLĂEȚ, Dumitru. *Educația prin biblioteci. O prioritate națională*. București: Editura Detectiv, 2008.

BĂRAN, Gabriela. *Biblioteca – mediu educogen*. În: *Revista română de biblioteconomie și știința informării*, an. 7, nr. 2, 2011, p. 55-66.

BERNAT, Simona-Elena. *Educație multiculturală. Ghid metodologic*. Cluj-Napoca: Fundația CRDE, 2006.

Biblioteca școlară. Vol.6. București: Biblioteca Centrală Pedagogică, 1990.

Biblioteca școlară – centru de informare și instruire. În: *Revista Limba Română*, an. 21, nr. 11-12, 2011.

Biblioteca și învățământul. Direcții de modernizare și perfecționare. Cluj-Napoca: Biblioteca Centrală Universitară Cluj-Napoca, 1976.

BORUNĂ, Adriana; RAHME, Nicoleta. *Rolul educativ și integrator al bibliotecilor școlare. Modelul unei colaborări de perspectivă*. În: *Biblioteca: revistă de bibliologie și știința informării*, nr. 5, 2012, p. 144-145.

BRANDA, Alina. *Repere în antropologia culturală*. Cluj-Napoca: Editura Fundației pentru Studii Europene, 2002.

- BROWN, A. The Age of Osiris: Tumult and Transformation. In: *The Futurist*, an. 14, nr. 2, 1990, p. 20.
- BULUȚĂ, Gheorghe. *Animația culturală în biblioteca publică*. București: Centrul de Pregătire și Formare a Personalului din Instituțiile de Cultură, 1998.
- CARTA drepturilor fundamentale a Uniunii Europene*. Éditions BIOTOP. Paris: Imprimerie Nationale, 2007.
- CIOBANU, O.; COZĂRESCU, M. (coord.). *Manual de educație interculturală*. București: Editura ASE, 2010.
- COZMA, T. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001.
- CRAIA, Sultana. *Dicționar de comunicare*. București: Editura Ager, 2001.
- CUCOȘ, Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
- CUSHNER, K. *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- DASEN, P.; PERREGAUX, C.; REY, M. *Educația interculturală*. Iași: Polirom, 1999.
- DEWEY, John. *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
- Educație interculturală. Colecție de bune practici pentru învățământul preuniversitar*. Constanța: Asociația pentru Resurse Culturale, 2012.
- FERREOL, Gilles; JUCQUOIS, Guy. *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*. Iași: Polirom, 2005.
- Interculturalism: Theory and practice*. 1987. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Seminar on 14 and 15 April 1987, Strasbourg, 1987.
- ISPAS, Sabina. *Cultură orală și informație transculturală*. București: Editura Academiei Române, 2003.
- LEROY, G. *Dialogul în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
- LIJPHARD, A. *Democrația în societățile plurale*. Iași: Polirom, 2002.
- MALIȚA, Mircea. *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*. București: Editura Nemira, 1998.
- MICLE, Maria; BURSAȘIU, Simona Elena. Biblioteca interculturală în context autohton. În: *Biblioteca: revistă de bibliologie și știința informării*, nr. 2, 2012, p. 38-40.
- NEDELUCU, A. *Fundamentele educației interculturale*. Iași: Polirom, 2008.
- NEDELUCU, A. *Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*. București: Humanitas Educațional, 2004.

Ordinul MECT nr. 1529/ 18.07.2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național.

PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională.* Iași: Polirom, 2003.

POPESCU, Cristina. *Fluxul informațional în activitatea de cercetare.* București: Editura Univers Enciclopedic, 2012.

PERREGAUX, Christiane. Pentru o abordare interculturală în educație. În: *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii.* Iași: Polirom, 1999.

PLUGARU, L.; PAVALACHE, M. *Educația interculturală.* Sibiu: Psihomedica, 2007.

PRELICI, Viorel. *A educa înseamnă a iubi.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.

REY, Micheline. De la logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară. În: *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii.* Iași: Polirom, 1999.

TAYLOR, C. *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”.* Princeton: Princeton University Press, 1992.

UNGUREANU, Dorel. *Educația integrată și școala inclusivă.* Timișoara: Editura de Vest, 2000.

VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii.* București: Editura Politică, 1988.

Resurse web

Biblioteca școlară - centrul comunității școlare. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.slideshare.net/asociatiabibmd/biblioteca-colar-centrul-comunitii-colare>

Calendar multicultural. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.edrc.ro/docs/docs/Calendar%20multicultural.pdf>

De la biblioteca școlară la biblioteca publică. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://facultate.regielive.ro/referate/stiintele-comunicarii/de-la-biblioteca-scolara-la-biblioteca-publica-183919.html>

Educație interculturală. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.afahc.ro/invatamant/manag/EDUCATIE%20INTERCULTURALA.pdf>

Educația interculturală – resursă pentru dezvoltarea comunităților multiculturale. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.asociatia-profesorilor.ro/educatia-interculturala-resursa-pentru-dezvoltarea-comunitatilor-multiculturale.html>

Imaginea bibliotecii în comunitatea locală. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.slideshare.net/cdbclub/imaginea-bibliotecii-n-comunitatea-localpp>

Intercultural Education in the Primary School. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>.

Learning To Live Together. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.ethicseducationforchildren.org/en/learningtolivetogether.html>.

Multiculturalitatea – un concept care prinde contur și în România. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.computerworld.ro/2011/09/30/multiculturalitatea-un-concept-care-prinde-contur-si-in-romania/>

OSOIANU, Vera. Valoarea bibliotecii publice ca resursă comunitară. În: *Biblioteca: revistă de bibliologie și știința informării*, nr. 3, 2012, p. 70-73. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.slideshare.net/cdbclub/valoarea-bibliotecii-publice-ca-resurs-comunitar>.

Parteneriatul educațional bibliotecă-școală. [on-line]. [Accesat la: 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.slideshare.net/Prolibro/parteneriatul-educational-biblioteca-scoala>.

REGNEALĂ, Mircea. Funcțiile bibliotecii publice în societatea contemporană. În: *Studii de biblioteconomie și știința informării*, nr. 6, 2002, p.15-25. [on-line]. [Accesat la 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.lisr.ro/6-regneala.pdf>.

Rolul bibliotecii școlare în procesul instructiv-educativ. [on-line]. [Accesat la 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.scribd.com/doc/75147149/Rolul-Bibliotecii-Scolare-in-Procesul-Instructiv-educativ>.

UNESCO/ IFLA Manifestul bibliotecii publice 1994. [on-line]. [Accesat la 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://prolibro.wordpress.com/2008/03/30/iflaunesco-manifestul-bibliotecii-publice-1994/>.

UNESCO/ IFLA School Library Manifesto. [on-line]. [Accesat la 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html.

VAN CUILENBURG, J.J.; SCHOLTEN, O.; NOOMEN, G.W. *Știința comunicării*. Ed. a 2-a. București: Humanitas, 1998. []. [Accesat la 22.10.2012]. Disponibil pe internet la adresa: <http://www.scribd.com/doc/32980689/J-1-J-Van-Cuilenburg-Stiinta-Comunicarii>.

Comunicarea didactică în structurile infodocumentare

Mariana Rodica Trofin

Profesor

Casa Corpului Didactic a Județului Bihor

E-mail: mrntrofin@yahoo.com

Delia Anca Potre

Profesor

Școala Gimnazială „Floare de Lotus” Sînmartin, județul Bihor

E-mail: anca_potre@yahoo.com

Realitatea comunicării

Procesul de comunicare reprezintă chintesența dezvoltării umane, a manifestărilor culturale și spirituale. În secolul comunicării, distanța nu e o problemă, indiferent că te afli pe vârful de munte sau în mijlocul oceanului, și nici timpul, căci mesajele vin, pe toate căile imaginabile, practic instantaneu. Asaltați de mesaje și deveniți dependenți de ele, ca de drogul cel mai periculos, pierdem, pe zi ce trece, spiritul comunicării și inima ei.

Evoluția tehnologiei a condus spre o comunicare rapidă și accesibilă, însă odată cu accesul facil la comunicare tot mai mulți oameni tind să presupună că interlocutorul cunoaște subiectul pe care emițătorul dorește să-l aprofundeze. Această presupunere creează de cele mai multe ori confuzii și erori de comunicare. Orice persoană ar trebui să își structureze temeinic orice mesaj pe care dorește să-l transmită, asigurându-se astfel că mesajul – mai ales în forma sa scrisă – dezvoltă suficient informația ce se dorește a fi transmisă, fără însă a abuza de timpul interlocutorului prin introducerea în text a unor informații adiacente neconcludente. Altfel spus, comunicarea eficientă trebuie să transmită informațiile într-o manieră clară și structurată.

Tema comunicării se află în atenția cercetătorilor din numeroase domenii, cum ar fi domeniul științelor umane, dar și al matematicii, tehnologiei etc. Comunicarea este expresia vieții. „*Omul începe viața anunțându-și sosirea și o termină tot comunicând. Totul este comunicare, spune Françoise Dolto, pentru că ea se va afla în inima vieții umane, sociale*”¹. Ea îndeplinește nu numai o nevoie personală, ci și una socială, comunicarea necesitând a fi învățată. Comunicarea umană este o modalitate specifică de interacțiune, o relație de schimb informațional între parteneri și, totodată, un proces în cadrul căruia aceștia se înțeleg și se influențează reciproc.

Formele de comunicare interpersonală sunt: *comunicarea verbală* care are ca principal instrument de realizare limbajul și ca modalități de exprimare comunicarea verbală simplă, convingerea și sugestia și *comunicarea nonverbală* (elementele paralingvistice).

Prin intermediul procesului de comunicare se urmăresc întotdeauna patru obiective principale: să fim receptați (auziți sau citați); să fim înțeleși; să fim acceptați; să provocăm o reacție (o îmbogățire a cunoștințelor interlocutorului, o schimbare de comportament sau de atitudine). Când nu este atins unul dintre aceste obiective, înseamnă că s-a dat greș în procesul de comunicare. Comunicarea se bazează, în cea mai mare parte, pe limbajul verbal și nonverbal, centrate pe înțelegerea enunțurilor.

Limbajul didactic are caracteristici proprii, este un limbaj intenționat sau instrumental și de aceea explicit pe tot timpul utilizării. Orice intervenție educativă are la bază comunicarea didactică. Funcționând pe principiul feedback-ului, procesul de comunicare facilitează realizarea sarcinii prin transmiterea și receptarea informației. Comunicarea didactică este una direcțională, de ghidare, de dirijare, în funcție de obiectivele stabilite. Aceasta se face prin:

- ordinea de prezentare a cunoștințelor, procedeele de evidențiere a cuvintelor-cheie și a principiilor de interpretare;
- instrucțiunile oferite, modul de formulare și ordonare a întrebărilor;
- organizarea introducerii în temă.

Este, așadar, o comunicare centrată pe obiective și pe nevoile, posibilitățile și dorințele elevilor. Se caracterizează prin anumite trăsături date de scopul activității instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale și de vârstă ale elevilor și de contextul psihosocial în care are loc. Comunicarea didactică stă la baza întregului proces instructiv-educativ, proces ce presupune acțiuni de predare, învățare și evaluare. Ea reprezintă forma de comunicare care se realizează având la bază un pachet legislativ, forme de organizare specifice, strategii didactice, obiective operaționale adecvate. Prin urmare, angajează mai multe categorii de resurse: umane, materiale, informaționale².

Ca urmare a cerinței de a se face înțeles, cadrul didactic trebuie să dezvolte o serie de conduite. Dintre acestea amintim: explicarea termenilor și a calificativelor utilizate, folosind pauzele în vorbire sau apelând la expresii suplimentare. Cadrul didactic va preciza punctele de vedere, perspectivele din care abordează o situație de învățare normală sau de criză. El va anticipa, încă din timpul proiectării conținutului informațional, unele nelămuriri care pot apărea în timpul desfășurării activității.

Comunicarea didactică integrează diferite tipuri de comunicare: comunicare verbală, comunicare nonverbală și comunicare paraverbală.

În cazul *comunicării verbale*, instrumentul de codificare și de transmitere a informației este limbajul natural. Ea se prezintă sub formă orală și/ sau scrisă și necesită respectarea regulilor fonetice, lexicale, morfologice și sintactice. Pentru ca eficiența comunicării verbale să

fie maximă, Hybels și Weaver (1989) recomandă focalizarea atenției asupra următoarelor idei:

- *Ce se dorește să se comunice?* Nu trebuie omis faptul că, de multe ori se inițiază o comunicare fără să se reflecteze îndeajuns la totalitatea ramificațiilor pe care comunicarea le poate avea în percepția auditoriului;
- *Cum se dorește să se realizeze comunicarea?* Mai precis, ce limbaj sa va folosi, limbaj ce trebuie direct adaptat publicului-țintă?;
- *Cui se adresează?* Emițătorul trebuie să țină seama de experiența anterioară, directă a publicului³.

Comunicarea verbală are un început și un sfârșit, clar delimitate de cuvintele folosite.

Limbajul oral este principala formă a limbajului verbal și este cel mai des folosit în activitatea didactică. Prin vorbire are loc codarea mesajelor și producerea semnalelor verbale sonore. În comunicarea didactică, dialogul pretinde o exprimare precisă și completă a ideilor și este inițiat și susținut de către profesor.

Orice comunicare orală reprezintă un transfer de informații de la o sursă (emițător), la destinatar (receptor). Emițătorul și receptorul, în situația școlară, sunt profesorul și elevul. Deci, comunicarea didactică presupune: un emițător – profesorul; un receptor, reprezentat de elev, clasa de elevi; repertoriul emițătorului, al profesorului; repertoriul receptorului, al elevului; repertoriul comun al profesorului și elevilor.

Între sursă și destinatar se interpune canalul de comunicare ce poate suferi perturbări. Pentru ca informația să treacă prin canal, ea trebuie fie redată într-o formă aptă de transmisie. Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod (semne și reguli de combinare a acestora), comun profesorului și elevului. Repertoriul trebuie să fie parțial comun emițătorului și receptorului. Partea comună a repertoriului se lărgeste continuu ca efect al învățării.

Dintre principiile de bază ale comunicării, caracteristice mai ales pentru comunicarea orală, amintim:

- presupune un mesaj care trebuie să includă: elemente de structură, bazele pe care receptorul să-și poată fundamenta înțelegerea; elemente de actualitate, interes și motivație pentru interlocutor; elemente între părțile sale principale, de claritate etc.;
- presupune oferirea unor suporturi de înțelegere a mesajului, cel iconic fiind susținut de materiale adiționale, care fac mesajul inteligibil și credibil și realizează concordanța între mesajul verbal și cel nonverbal;
- permite reveniri asupra unor informații care nu au fost prevăzute la conceperea mesajului;
- este puternic influențată de situație și ocazie, același mesaj putând fi receptat diferit de aceiași receptori, în funcție de dispoziția motivațională, de stres, de oboseală, condiții care pot favoriza sau nu contextul comunicării;
- presupune următoarele atribute: *al necesității* – nevoia omului de a comunica; *al aleatoriului* – comunicarea orală oferind o proporție mare de elemente întâmplătoare; *al nelimitării* – comunicarea orală fiind practic nelimitată.

În cazul comunicării orale se urmărește captarea atenției și creșterea înțelegerii. Acestea se realizează prin: alegerea limbajului folosit astfel încât materialul de studiat să fie accesibil, chiar dacă elevii nu și-au însușit terminologia respectivă; organizarea mesajului, folosirea ilustrațiilor și a exemplurilor adecvate (dacă acestea nu sunt în directă legătură cu ceea ce presupune conținutul mesajului, nu ajută, ci chiar pot împiedica reținerea mesajului, comunicarea).

Comunicarea scrisă prezintă următoarele avantaje: are o durabilitate mai mare în raport cu cea orală; textul poate fi văzut/ citit de mai multe persoane; textul poate fi citit la momentul potrivit și poate fi recitat. „Pașii în comunicarea scrisă sunt similari celor din structurarea unui discurs: avem o fază de pregătire (stabilirea obiectivelor, a rolului și a audienței – cei care vor citi textul – a punctelor-cheie pe care dorim să le rețină aceștia din urmă) și o fază de redactare (în primul rând, ideile principale sunt dezvoltate urmărind o serie de indicatori precum: claritate, credibilitate, concizie; în al doilea rând, sunt folosite cele trei părți ale unei redactări: o introducere care pregătește cititorul, un cuprins care prezintă partea fundamentală ce face posibilă atingerea obiectivelor și o încheiere care evidențiază concluziile)”⁴.

Scrierea și citirea reprezintă forma cea mai intelectualizată a limbajului. Atât prin scriere, cât și prin citire are loc codarea și decodarea în și din semne grafice a conținutului gândirii.

În cazul **comunicării nonverbale**, informația este codificată și transmisă printr-un sistem de semne legate de mimică, gesturi, postură, înfățișare etc. Toate acestea fac comunicarea mai bogată. Comunicarea nonverbală este determinată cultural, o mare parte din comportamentul nonverbal învățându-se în copilărie.

În comunicarea pedagogică, pondere mai însemnată au două categorii de limbaje nonverbale și anume: cel audio-vizual și limbajul trupului. Cu ajutorul audio-vizualului, reprezentat prin filme, planșe, ilustrații etc., elevii vin în contact perceptiv cu obiecte și fenomene pe care nu le pot cunoaște. Limbajul trupului însoțește limbajul vorbit și este reprezentat de mimică, gestică, pantomimică, ținută fizică, mișcare și de toate expresiile corporale.

Zâmbetul poate exprima aprobare, plăcere, confort, surpriză, bucurie, amabilitate, dar și dispreț, amărăciune, dezgust, tristețe, dezamăgire, dezaprobare. El transmite elevului informații stimulatoare sau inhibitorii, îi produce satisfacție sau stare de culpabilitate, ajutându-l să-și adapteze comportamentul ulterior la atitudinea și așteptările dascălului.

Comunicarea nonverbală are menirea de a *accentua* comunicarea verbală. Cadrul didactic poate întări prin anumite elemente de mimică sau de gestică importanța unei anumite părți din mesajul pe care-l transmite. Ea poate să *completeze* mesajul transmis pe cale verbală, anumite părți ale mesajului verbal putând fi accentuate și chiar completate. De asemenea, *repetă* sau *actualizează* înțelesul comunicării verbale, receptorul având posibilitatea să identifice în timp real informația pe care emițătorul o transmite. Unele elemente ale comunicării nonverbale pot *substitui* aspecte ale comunicării verbale, de exemplu, când profesorul, printr-un gest, indică unui elev să răspundă.

Comunicarea nonverbală trebuie să fie în concordanță cu mesajele verbale, dar „*poate, în mod deliberat, să contrazică anumite aspecte ale comunicării verbale: atunci când, spre exemplu,*

trebuie să efectuăm o critică, un zâmbet care contravine aspectului negativ al mesajului verbalizat poate să instaureze o atmosferă pozitivă și relaxantă, care să facă – aparent paradoxal – critica mai eficientă în urmărirea scopurilor acesteia privind schimbări comportamentale la nivelul persoanei mustrate (nu trebuie însă să ometem faptul că această funcție a comunicării nonverbale este variabilă deoarece, în lipsa folosirii judicioase a ei, existența unor contradicții între mesajele verbale și cele nonverbale poate face comunicarea necredibilă și să introducă elemente de confuzie)⁵.

Comunicarea nonverbală, împreună cu cea verbală, este esențială pentru dimensiunea relațională a actului comunicării. Privirea dascălului (în ochii elevilor), orientarea corpului (permanent spre elevi; chiar și atunci când scrie la tablă dascălul trebuie să fie semiorientat spre clasă pentru a menține contactul cu ei), distanța dintre dascăl și elevi (dascălul trebuie să fie mereu în apropierea băncilor) sunt esențiale pentru începerea, susținerea și încetarea comunicării. De aceea, nu numai ce spune dascălul, ci tot ceea ce face el în contextul educațional sau extrașcolar este recepționat de elevi și are influență asupra lor, de aici decurgând rolul de model comportamental al dascălului.

Comunicarea verbală și cea nonverbală se diferențiază prin:

- Comunicarea verbală folosește o singură modalitate de dezvoltare, și anume cuvântul, pe când comunicarea nonverbală poate să se extindă pe mai multe arii de comunicare, în acest caz comunicarea verbală fiind însoțită de diferite gesturi;
- Comunicarea verbală este controlată aproape în totalitate, pe când comunicarea nonverbală este aproape în totalitate incontrolabilă.

Comunicarea paraverbală „însoțește comunicarea verbală și se referă la modul cum sunt rostite cuvintele, transformând dialogul obișnuit în instanță expresivă modelatoare”⁶. Intonația, accentul, debitul, ritmul, pauzele intenționate, forța și stilul exprimării au puternice implicații afective. Aceste particularități sunt importante pentru că în cazul unuia și aceluiași mesaj verbal, identic codificat, implicarea lor îi modifică semnificația, mesajul apare astfel ca fiind altul față de forma inițială.

Paraverbalul – volumul vocal, ritmul vorbirii, tonalitatea, articularea cuvintelor – și *nonverbalul* – modul în care discursul propriu-zis este acompaniat de privirea, gesturile emițătorului – au un rol deosebit de important în comunicarea interpersonală.

Perturbări în comunicarea didactică. Comunicarea didactică, la fel ca și cea generală, interumană, este supusă unor perturbări numeroase și variate. Autoarea Dorina Sălăvăstru clasifică aceste perturbări astfel: „a) blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul pe de o parte, elevul pe de alta); b) blocaje determinate de relații social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică; c) blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică”⁷.

Anumiți factori pot acționa divergent și defavorizant pentru acțiunea educativă, determinând apariția unor blocaje, obstacole, bariere în calea comunicării optime. Dacă profesorul nu va reuși ca în decursul comunicării să-i determine pe elevi să înțeleagă valorile

autentice, atunci mesajele educaționale vor avea mult de suferit. „*Relația dialogică profesor-elev este profund afectată atunci când elevul percepe cerințele școlare ca strategii de constrângere a individului pentru a adopta anumite comportamente*”⁸.

Torrington și Hall, referindu-se la totalitatea barierelor care apar în comunicare, identifică cinci tipuri de astfel de bariere:

- Bariere în trimiterea mesajului. Acest tip de bariere apar doar la nivelul emițătorului. Ele se concretizează în existența unor informații inadecvate în conținutul mesajului și în prejudecăți în ceea ce privește mesajul sau în ceea ce-l privește pe receptor;
- Bariere la nivelul receptării. Acestea aparțin în egală măsură celui care primește mesajul (nevoi, anxietăți, valori, atitudini, nivelul de atenție oferit stimulului) și mediului (efectul conjugat al altor stimuli existenți în mediu);
- Bariere de înțelegere. Acestea se situează atât la nivelul emițătorului (abilități de comunicare, durata comunicării și canalul acesteia), cât și la nivelul receptorului (concentrarea, abilitățile de ascultare, cunoștințe despre mesaj etc.);
- Bariere ale acceptării. Acționează la nivelul tuturor indicatorilor implicați: emițător, receptor și mediu. La nivelul emițătorului aceste bariere sunt definite de caracteristicile personale, credințe și valori, atitudini și opinii. La nivelul receptorului sunt atitudinile, opiniile și prejudecățile, receptivitatea la idei noi, caracteristicile personale. La nivelul mediului avem conflictul interpersonal, diferențele de status, experiențe anterioare la interacțiuni similare;
- Barierele acțiunii. Se constituie atât la nivelul emițătorului, unde regăsim memoria și nivelul acceptării, cât și la nivelul receptorului: memoria și atenția, nivelul de acceptare, comportamentul, caracteristicile personale.

O serie de perturbări ale comunicării didactice sunt determinate de nestăpânirea în suficientă măsură a limbajului unor discipline școlare: matematică, fizică, biologie, filozofie etc. Pentru a înțelege ce li se comunică, este necesar ca elevii să înțeleagă cuvintele de specialitate din domeniul respectiv. Elevii trebuie să învețe treptat limbajele respective, iar profesorii să folosească termenii pe care elevii îi cunosc, pentru că regula de bază a oricărei comunicări este ca interlocutorii să folosească același limbaj. Unele perturbări în comunicarea didactică se produc datorită profesorului, în situația în care realizează o comunicare abstractă, insuficient adaptată la nivelul de înțelegere al elevilor.

Alte cauze ale apariției unor perturbări în comunicare sunt falsa ascultare și neascultarea. Formele falsei ascultări sunt:

- *Simularea*, imitarea ascultării. Auditoriul lasă impresia că este foarte atent, chiar gesticulând adecvat. Falsul ascultător își maschează astfel gândurile care nu au nimic în comun cu subiectul prezentat, lăsându-se furat de gândurile sale;
- *Statutul de vedetă* nu-i îngăduie să renunțe la ideile sale, tot ce se spune, orice reacție de dezaprobare neavând importanță. Falsul ascultător așteaptă doar momentul pentru a reintra în scenă și de a rămâne cât mai mult;

- *Ascultarea selectivă* permite reacții numai la prejudecățile care prezintă interes, fiecare individ fiind un ascultător selectiv;
- *Ascultarea de protecție*. Interlocutorul nu vrea să știe nimic despre un anumit subiect sau nu vrea să afle nimic în plus. Ascultarea de protecție poate fi generată de stările emotive pe care le poate da reascultarea unui subiect. De exemplu: tema notelor mici. Elevul nu mai poate asculta conversația pe această temă. În acest caz, dirigintele, profesorul sau părintele vorbește, iar elevul, copilul refuză încă de la început să-l urmărească, oferindu-și teme cu totul diferite și mai agreabile pentru el;
- *Ascultarea defensivă* apare cu scopul de apărare. În situația în care i-a fost atacată imaginea personală, ascultătorul intră în acțiune, dintre tacticile defensive făcând parte și agresiunea verbală.;
- *Ascultarea capcană* are menirea de a descoperi cu șiretenie cuvântul care favorizează atacul. Cuvintele rostite devin o capcană în care vorbitorul este prins de ascultător. Evitarea acestei ascultări se realizează printr-o exprimare clară, precisă, fermă, fără ambiguități;
- *Ascultarea insensibilă* este specifică auditoriului care nu reține nimic din ceea ce se spune, ascultătorul fiind acolo doar sub aspect fizic.

Principalele cauze ale neascultării sunt: surplusul de mesaje (depășirea limitelor de ascultare cere subiecte de maxim interes și forme atractive, interactive); preocupările personale (obligația de a asculta dacă este impusă, nu și asumată, nu este suficientă), ritmul gândirii (este diferit de cel al rostirii, interlocutorului rămânându-i timp la dispoziție pentru evadare. Omul este capabil să urmărească până la 600 de cuvinte pe minut, dar nu poate rosti decât 100-150), presupuzițiile că ceea ce se spune este cunoscut (pentru a evita aceasta vorbitorul trebuie să atragă atenția de la început asupra noutăților pe care le va exprima), absența unui avantaj direct și imediat (trebuie să existe un interes de ambele părți, atât a ascultătorului, cât și a vorbitorului), lipsa antrenamentului (se exprimă prin incapacitatea de a asculta; a asculta presupune exerciții, aparent oricine putând asculta, dar în realitate puțini o fac).

Activitatea didactică presupune un permanent schimb de informații între profesor și elevi, o comunicare educațională. În comunicarea didactică profesorul urmărește în mod conștient, deliberat și sistematic fie stabilitatea, fie modificarea comportamentelor elevilor. Comunicarea didactică trebuie să se realizeze spontan, liber, iar gradul de interacțiune să fie bilateral. Profesorii cei mai apreciați sunt acei profesori care permit libertatea de exprimare a elevilor, cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertate în comunicare.

Comunicarea în procesul instructiv-educativ

Comunicarea didactică este o formă a comunicării umane care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturi, nivele sau partenerii implicați. Este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare.

Comunicarea didactică instrumentală are obiectiv, vrea efect și se poate modifica în funcție de reacția interlocutorului, de feedback. Intenția se exprimă prin obiective stabile și nuanțate de la început, indiferent de forma de desfășurare a învățării. Explicațiile sunt însoțite de descrieri ajutătoare, mai ample ale unui dispozitiv, fenomen: experiențe materiale, instrumente sau rezultate calitative ori cantitative. Se poate spune că este un limbaj descriptiv, chiar și definițiile pot fi descriptive, prezentând fapte sau elemente componente, interpretări sau opinii. Explicarea intențiilor și analiza informațiilor duc la imaginea intermedierei limbajului didactic.

Premisa necesară unei activități de comunicare este informația însoțită de înțelegere și cadrul rațional care îi direcționează și îi fixează sensul și semnificația. Comunicarea didactică este un transfer amplu de informații pe mai multe canale și presupune o interacțiune de tip feedback privitoare atât la informațiile explicite, cât și la cele intenționate sau formate în cursul comunicării. Trebuie să ținem cont de faptul că între comunicare și informare există diferențe. Comunicarea este mai completă decât informarea, care este doar o latură a comunicării. Comunicarea se autoreglează permanent, interlocutorii ocazionali inventează conținuturi, reguli, procedee, pe când informarea are reguli stabilite. Dascălul trebuie să aibă aptitudinea de a comunica, adică să știe ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui oferă comunicarea. În comunicarea didactică prezentarea și exprimarea cunoștințelor îmbracă forme diferențiate, în funcție de auditoriul căruia îi sunt destinate, chiar dacă grupurile au, de exemplu, aceeași vârstă și aparțin unor clase paralele din aceeași școală. Se poate spune că limbajul didactic are un destinatar precis definit, variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare viitoare și a celor comunicate.

Comunicarea didactică trebuie să țină seama de clasa căreia i se adresează. Această determinare inevitabilă transformă actul de transmitere a cunoștințelor într-o comunicare interpersonală/ intersubiectivă, deoarece comunică două persoane, una adresându-i-se celeilalte. Educatorul nu poate ignora elevul așa cum nici acesta nu se poate detașa complet de educatorul vorbitor, coordonator al activității. Schimburile se fac pornind de la convingerile, credințele, expectanțele celor doi care interacționează la un moment dat. Fiecare vine cu nevoia proprie de comunicare. De aici, putem adăuga că o comunicare didactică se va întemeia pe respect, respectul reciproc prezent de regulă în măsura în care formatorul îl evidențiază.

După finalitate, comunicarea didactică poate fi *incidentală* când se dau informații altora, fără a exista un obiectiv precis formulat în acest sens, așa cum poate fi o comunicare *subiectivă*, educatorul transmițând starea emotivă. Dominantă rămâne *particularitatea formativă* a comunicării didactice, cadrul didactic exercitându-și simultan influența asupra conținuturilor și a elevului prin atitudinile superioare induse prin comportamente simulate.

În acest context, se evidențiază raportul dintre limbajele verbal, nonverbal și paraverbal utilizate de educatori în corelație cu obiectivele didactice și cu elevii. Stilul

educatorului definește predominanța verbal-nonverbal prin atitudinile personale care demonstrează ceea ce crede, dar și ceea ce acceptă în dialogul educațional. Nonverbalul și paraverbalul exprimă atitudini și formează comportamente, sugerează reacții în funcție de situațiile de comunicare, de interlocutor.

Din punct de vedere al codului folosit, al mijlocului de comunicare și al funcțiilor acesteia, comunicarea didactică beneficiază de clasificări și sublinieri importante, reținând însă utilizarea integrală a comunicării scrise, orale, a cuvântului rostit și prezentat fie numai sonor, numai scris, sau în combinație audio-vizuală, beneficiindu-se de simultaneitate.

Fiind unanim înțeleasă ca o comunicare interpersonală și de grup, comunicarea didactică este o interacțiune, în care au loc acțiuni explicite – directe sau implicite – indirecte. „A vorbi” nu înseamnă obligatoriu a schimba informații și cu atât mai puțin a modifica statutul intern al ascultătorului. Este necesar ca enunțul să fie înțeles, să fie identificat conținutul informației, dar și intenția interlocutorului, urmând ca aceasta să-i definească atitudinea, comportamentul, propriile reacții față de ceea ce a spus.

Așadar, comunicarea didactică definită prin intenția de a transforma statutul intern a interlocutorului, poate lua următoarele forme: directă – explicită, indirectă – implicită. Comunicarea explicită numește intenția acțiunii exercitate de educator, comunicarea implicită se realizează prin intermediul unor acțiuni din care se va putea înțelege scopul urmărit. Ceea ce vrea să spună este exprimat indirect. Nu există comunicare fără mesaj implicit, uneori altul decât cel exprimat. Este ceea ce va fi spus mereu prin comportament nonverbal în diversitatea formelor sale de prezentare. În cea mai mare parte, comunicarea se bazează pe limbajul verbal și nonverbal, centrate pe înțelegerea enunțurilor. Limbajul didactic are caracteristici proprii. Utilizează limbajul obișnuit, vocabularul, structurile gramaticale, modul uzual de expunere pentru a recurge la noțiunile de transmis cu ajutorul acestora.

Forme de retroacțiune incluse în comunicarea didactică

Prin caracteristica sa de instrumentalitate, comunicarea didactică înglobează fenomenul de retroacțiune. Retroacțiunile sunt principalele modalități care permit adaptarea interlocutorilor unul la celălalt, la situație, la finalitatea urmărită. Dintre formele de retroacțiune prezente și în comunicarea didactică reținem: feedback-ul, feedforward-ul.

Într-o accepțiune foarte largă, prin *feedback*, ca formă de conexiune inversă, se înțelege modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate; este modalitatea prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate. Spre exemplu, în postura de profesor, atent la evoluția fiecărui elev, te poți ocupa special de un copil după ce a luat o notă nesatisfăcătoare (*feedback*) sau preventiv, anticipând o evoluție spre o notă nesatisfăcătoare (*feedforward*).

În teoria comunicării și în cea psihopedagogică cele două forme de retroacțiune sunt extrem de inegal tratate: feedforward-ul este abia semnalat, în timp ce feedback-ul este temeinic analizat, deși, în practica actului educativ, ele sunt prezente sensibil egale.

Din perspectiva comunicării didactice, feedback-ul poate fi privit ca fiind comunicarea despre comunicare și învățare. Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existența a două feedback-uri diferite prin sens și funcție. Primul aduce informații de la receptor la emițător – numit feed-back I, și reglează activitatea de transmitere a informațiilor. Cel de-al doilea, oferit de această dată de emițător receptorului – numit feedback II, are drept scop să regleze activitatea dominantă a celui din urmă.

În cazul comunicării didactice, specifică pentru receptor este activitatea de învățare. Dacă feedback-ul I poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, feedback-ul II este propriu unei comunicări ce *vizează* învățarea sistematică. În aceste cazuri, emițătorul nu este doar sursă de informații, ci și educator. La rândul său, cel care învață nu este doar receptor de informații, ci o persoană disponibilă la transformare, în urma unui proces de învățare ce cuprinde și informația primită. Privirea de feedback reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi.

Datele pe care emițătorul și receptorul le pot transmite și primi, simultan sau succesiv, prin cele două feedback-uri se referă la: obstacolele comunicării/ învățării, personalitatea receptorului/ cerințele emițătorului, gradul de adecvare al mesajului/ învățării.

Dacă situația comunicării permite o prezență optimă a fiecăreia dintre cele două feedback-uri se poate constata: creșterea eficienței mesajului/actului de învățare; instalarea unui climat atât pentru profesor, cât și pentru elevi care își pot autocontrola actul de învățare pe baza reperelor oferite de profesor; ameliorarea relației interpersonale între cei implicați în actul didactic.

Lauda și critica sunt două modalități de feedback care apar în comunicarea didactică. Folosită corect în anumite condiții, lauda este o cale eficientă de apreciere și încurajare a elevilor.

Condițiile de eficiență/ ineficiență ale laudei:

Eficiență	Ineficiență
specifică particularităților performanței	se restrânge la remarci pozitive globale
oferă elevilor informații despre competența lor și valoarea performanțelor	nu oferă informații despre competență și valori
stimulează elevii spre performanțe și mai valoroase	orientează elevii spre compararea cu alții și spre competiție
abordează realizările colegilor ca un context pentru a remarca performanța unui elev	atribuie succesul capacităților elevului și efortul investit de acesta în învățare; atribuie succesul unor factori externi, ca: noroc, sarcini de lucru ușoare etc.

Comparativ cu lauda, critica este o practică mai răspândită în clase, dar mai puțin plăcută, în special pentru persoana criticată. De aceea profesorii trebuie să țină cont de câteva condiții pentru ca aceasta să fie eficientă: să critice elevul într-un loc privat; să se bazeze pe fapte reale, iar elevului să i se spună unde a greșit; să se formuleze sugestii în legătură cu posibilitatea îmbunătățirii situației; să se lase posibilitatea elevului de a-și exprima sentimentele, atitudinile; să se evite tonul ridicat, sarcasmul, etichetările verbale.

Obiectivele cadru ale comunicării orale la ciclul primar

La clasele I - II, exprimarea orală corectă înseamnă, din perspectiva obiectivelor didactice, achiziții precum:

- formarea unei pronunțări clare și precise, articularea corectă a sunetelor, cuvintelor și enunțurilor simple;
- însușirea deprinderii de a formula răspunsuri și întrebări, de a dialoga și de a asculta;
- dezvoltarea capacității de a relata, povesti și repovesti, de a comenta.

La clasele III - IV, ciclul de dezvoltare a achizițiilor, obiectivele se referă la:

- însușirea sistematică a unor reguli privind formularea discursului;
- formarea deprinderii de producere a unui enunț original, de structurare a ideilor, de schimbare a gândirii creatoare.

Orele de comunicare, în ciclul primar, urmăresc realizarea unor performanțe, cum ar fi:

- denumirea, recunoașterea, ordonarea mesajelor, alcătuirea mesajelor, topica propoziției, povestirea, comentarea;
- dezvoltarea capacității de pronunțare corectă, de interpretare de rol;
- formarea capacității de comunicare prin dialog.

Toate activitățile contribuie din plin la însușirea comunicării prin conversație, povestire, repovestire și comentare. Acestea ajută la formarea unei exprimări corecte și funcționale. Toate activitățile favorizează un exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului, de formulare și strălucire a mesajelor, de promovare și provocare a comunicării verbale. Prin tipurile variate de activități se pot depăși reținerile și inhibițiile, se poate perfecționa dialogul, se pot aprecia corectitudinea, precizia, limpezimea enunțurilor.

Comunicarea scrisă presupune mai multă rigoare. Lecțiile de limbă și comunicare impun un demers activ și activizat în același timp. Nu se pot forma deprinderile de citire, de scriere, de a compune, de a rezuma, de a formula ideile principale, de a caracteriza personaje, dacă elevul nu este antrenat sistematic în astfel de activități sub îndrumarea cadrului didactic. Cadrul didactic trebuie să-l determine pe elev să se angajeze afectiv și personal în desfășurarea lecțiilor.

Jocul didactic este o activitate în completare care dă lecției o coloratură plăcută, relaxantă, apelându-se astfel la aspectele involuntare ale proceselor psihice de cunoaștere.

Jocul și rolul lui în dezvoltarea abilităților de comunicare ale școlarului mic

Ceea ce caracterizează în esență jocul didactic este aceea că el îmbină într-un tot unitar și armonios atât sarcini specifice jocului, cât și sarcini și funcții specifice învățării.

În literatura de specialitate jocul didactic este desemnat ca fiind cel mai eficient mijloc de instruire și educare, fiind folosit pentru a forma sau consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi. Jocul antrenează intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest efort. Prin intermediul jocului didactic se fixează și se activează vocabularul copiilor, se îmbogățește pronunția, se formează noțiuni, se însușesc construcții gramaticale.

Se pot folosi jocuri didactice cât mai diverse și mai atractive pentru dezvoltarea vorbirii copiilor în vederea realizării unei comunicări funcționale corecte. Acestea fie că au fost utilizate pentru activizarea, îmbogățirea și diversificarea vocabularului, însușirea structurii gramaticale a limbii, fie pentru dezvoltarea auzului fonematic, dezvoltarea exprimării orale, pentru formarea deprinderilor de citire și scriere corectă, au încercat să încurajeze integrarea afectiv-motivațională a elevilor și tendința de creativitate a acestora.

Factorii determinanți în structurile creatoare ale personalității pot fi solicitați și antrenați cu ponderi diferite în toate jocurile didactice din aria curriculară „Limbă și comunicare”. Pentru educarea fluidității verbale, pentru activizarea și îmbogățirea vocabularului elevilor se pot utiliza jocuri ca: „Schimbă literă”, „Găsește cuvântul”, „Scara cuvintelor”.

„Găsește cuvântul” solicită atenția elevilor în sesizarea corespondenței fonem-grafem și nuanțează vocabularul. După ce conducătorul jocului scrie pe tablă o literă, adaugă și una din cifrele 1, 2, 3, ceea ce înseamnă că participanții la joc au sarcina de a găsi un cuvânt care să cuprindă litera respectivă o singură dată, de două sau de trei ori:

- „l” – 1 = „lac”;
- „l” – 2 = „lalea”;
- „l” – 3 = „lupul”.

În perioada preabecedară se pot propune jocuri simple, pentru o evaluare a capacității de exprimare orală a copiilor, precum: „Cine știe mai multe despre...!” (casă – școală), „Povestește despre...!”. În aceste jocuri vom urmări spontaneitatea construcțiilor verbale, a fanteziei și a jocului liber. Copiii se destind și formulează enunțuri surprinzător de plastice.

„Care este legătura” solicită atenția și gândirea, contribuind la dezvoltarea flexibilității și a fluidității vorbirii. În fiecare căsuță se află două perechi de cuvinte. Trebuie observată legătura dintre cuvintele din prima pereche, care îi ajută pe elevi să găsească în a doua pereche cuvântul care lipsește:

oraș – stradă – pădure	sare – sărat – dulce	vaca – lapte – miere	ceai – ceașcă – supă
------------------------	----------------------	----------------------	----------------------

„*Să inventăm titluri*” este un joc care dezvoltă imaginația și creativitatea pornind de la suporturi vizuale (planșe, tablouri) sau de la citirea unor texte necunoscute. În jocurile în care se solicită elevilor găsirea a cât mai multor cuvinte similare sau opuse din punct de vedere semantic cu un cuvânt dat, se educă fluiditatea asociațională. Exemple: „*Găsește cuvântul opus*”, „*Găsește cuvinte cu sens asemănător*”.

Fluiditatea expresională se evidențiază în ușurința cu care elevii formează propoziții logice respectând anumite condiții: inițiale ale unor cuvinte, evitarea unui cuvânt și înlocuirea lui cu altele, similare ca sens. Fluiditatea este implicată atât în gândirea reproductivă, cât și în cea creatoare și este legată de acel factor de creativitate care constă în restructurarea eficientă a cursului gândirii și vorbirii în raport cu noile situații, flexibilitatea. Flexibilitatea solicită inițiativa subiectului, opunându-se inerției și rigidității, stimulând restructurările în structura cunoștințelor, a transferului și conduce la o mobilitate intelectuală intensă.

Chiar dacă sunt minore, elementele de originalitate care apar în intervențiile copiilor prin joc, exprimă tendința spre creativitate a acestora și ea trebuie încurajată. Dacă subiectul se îndepărtează de răspunsurile sau rezolvările stereotipice, reproductivă, obișnuite, de altfel, ale elevilor cu aceeași pregătire școlară, dacă se conturează un cât de mic semn de noutate în rezolvarea sarcinii, trebuie să apreciem acest lucru și să-l încurajăm afectiv-motivațional.

În jocurile pentru dezvoltarea exprimării orale, concomitent cu îmbogățirea vocabularului și formularea corectă și clară a enunțurilor, apar primele scântei de noutate și originalitate.

O clasificare a jocurilor didactice care stimulează capacitatea de comunicare a elevilor din ciclul primar și care implică fluiditatea, flexibilitatea și elementele de originalitate ar putea fi: jocuri pentru activizarea, îmbogățirea și nuanțarea vocabularului; jocuri pentru însușirea structurii gramaticale a limbii; jocuri pentru dezvoltarea exprimării orale.

Deosebit de atractive sunt jocurile-ghicitori, nu numai pentru că antrenează și dezvoltă atenția, gândirea și imaginația, dar activează și îmbogățesc vocabularul elevilor pe nesimțite. Sinonimele, omonimele și antonimele sunt elemente atractive care măresc potențialul expresiv al limbii. Ele diversifică și nuanțează exprimarea elevilor. Aceste elemente se introduc în vocabularul elevilor prin jocul didactic de tip rebus care antrenează elevii în munca pe echipe.

În primele două clase, jocurile anotimpurilor poartă denumiri potrivit vârstei și se bazează pe suport vizual. Jocul „*Dacă nu-i așa, cum e?*” activează vocabularul elevilor privind unele antonime și implică folosirea unor jetoane sau cartonașe cu imagini sugestive. Într-o variantă a jocului se poate consolida deprinderea de folosire corectă a pronumelui personal la numărul singular. Jocul se numește „*Ce știi despre mine?*” și interzice folosirea numelor proprii. Copilul numit de conducătorul jocului are sarcina de a folosi pronumele personal într-o propoziție în care arată o însușire a celui ce a întrebă („*Eu știu că tu ești băiat.*”). Dacă răspunsul a fost corect, copilul se adresează clasei „*Ce mai știți despre el?*”. Conducătorul jocului se schimbă în urma primirii răspunsului corect. Pronumele personal la plural poate fi consolidat printr-o variantă a acestui joc: „*Orchestra*”. Acest joc dezvoltă atenția, imaginația, spiritul de observație, dar

și capacitatea de asociație, pentru că elevii sunt grupați în funcție de preferințele lor pentru un instrument. Conducătorul jocului pune întrebări de tipul: „*La ce instrument cântăm noi?*”, „*Ei la ce instrument cântă?*”.

Formularea corectă a singularului și a pluralului substantivelor este exersată încă din perioada preabecedară prin jocul: „*Eu spun una, tu spui multe*”. Mai târziu jocul constituie un bun exercițiu pentru pronunțarea articulată a substantivelor la singular și plural.

Acordul predicatului cu subiectul poate fi consolidat prin exerciții-joc: „*Ce face?*”, „*Ce fac?*”, în care atenția copilului este solicitată în a selecta, a alege sau în a corecta predicatul în funcție de subiectul propoziției. Verbul, ca parte flexibilă de vorbire, ridică probleme, mai ales legate de timpurile sale. De aceea sunt necesare jocuri de tipul: „*Ieri, azi, mâine*”, „*Ce faci (ai făcut, vei face) azi?*”.

Exprimarea orală are un rol important în formarea personalității elevului. Construcțiile improprii și expresiile vulgare se elimină treptat din vorbirea copiilor, dacă li se pretinde să formuleze enunțuri clare și să construiască propoziții frumoase. Pentru a dezvolta la elevi gândirea, spiritul de disciplină conștientă și gustul estetic am utilizat jocul: „*Cine spune o propoziție mai frumoasă?*”, indicând un cuvânt.

„*Cine povestește mai frumos?*” antrenează clasa într-un mod atractiv în povestirea unui fragment dintr-un text citit sau la prima vedere, în crearea unei mici povestiri, având drept suport ilustrații sau expresii frumoase întâlnite în lectura particulară. Este momentul în care elevii dovedesc faptul că pot folosi în mod creativ cunoștințele acumulate la alte obiecte de studiu sau dobândite de ei înșiși prin efort propriu.

„*Să vorbim despre noi și despre alții*” îi poate iniția pe elevi în tehnica interviului. Ei vor observa că este mult mai ușor să vorbești despre tine decât despre alții și vor simți nevoia jalonării unor reguli. Acestea vor fi notate în caiete de către copii, ajutându-i pe viitor să comunice mai ușor, plăcut și firesc cu alți copii pe care nu îi cunosc.

Așadar, jocul didactic contribuie atât la îmbogățirea vocabularului, activizarea și exersarea lui, cât și la însușirea unei exprimări clare, coerente, corecte din punct de vedere gramatical, la cultivarea independenței în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală.

Jocul este ordine și crează ordine, presupune existența și respectarea regulilor. Deși se repetă ori de câte ori doresc participanții, de fiecare dată poate fi altfel, dacă participanții la joc sunt creativi, inventivi. Valorile cooperării se afirmă mai puternic chiar dacă rămân subordonate competiției. Este conturată latura productivă a competiției și reprimată latura violentă. De aceea, în jocurile pe care le propunem copiilor, trebuie să fim atenți să nu se încălce regulile, întrecerea nu trebuie încheiată la egalitate de către toți participanții, pentru că așa ceva nu e posibil. Jocul este o pregătire pentru viața serioasă. De aceea copiii trebuie conștientizați asupra faptului că într-o competiție se poate pierde, că în urma întrecerii prin joc, de cele mai multe ori iese un singur învingător și mai mulți învinși. Dar trebuie să ne asumăm riscul și să învățăm din greșeli.

Concluzii

Orice acțiune, cu efect asupra altuia sau a celui ce o inițiază, este comunicare fie că a avut sau nu are această intenție. Comunicarea ia toate formele de manifestare a individului în relația cu sine, cu altul, cu mediul. Comunicarea este comportament, așadar nu poate să nu existe. Orice comunicare are efecte în plan educațional, asupra celui care comunică și a celui care recepționează. Rezultatul ei este generat de interacțiunea elementelor triunghiului alcătuit din receptor – emițător – context (mediu). Ameliorarea și bucuria comunicării cer exerciții, dirijarea e obligatorie și de ea răspund adulții. Învățarea ei presupune motivație profundă și efort propriu.

Școala se face vinovată la toate nivelurile, în primul rând de starea comunicării prin atitudinea tradițională a educatorului de a invoca propria autoritate, de a obliga la atenție și de a solicita elevilor înțelegerea necondiționată. Educatorul poate armoniza interesele școlii cu satisfacțiile, cu bucuriile elevului, procurate, înainte de orice, prin reușitele verbale, de comunicare, în general. Școala, în acest domeniu, se rezumă să instruiască și nu să educe.

Lețiile de comunicare au rolul de a forma elevilor noi cunoștințe, să formeze deprinderi verbale, să le îmbogățească vocabularul cu expresii și cuvinte noi. Reprezintă locul unde se formează fluiditatea în vorbire și consecința ei fericită – flexibilitatea în gândire. Proiectarea unei lecții presupune realizarea unei concordanțe între: obiective sau scopuri; metode, materiale, mijloace sau exerciții de învățare (strategii didactice); evaluarea succesului școlar.

În ceea ce privește cadrul didactic, acesta este un arbitru care, promovând comunicarea, o și corectează, pentru că el este un model orator, impus de context, temă, auditoriu, parteneri. Realizarea unei comunicări adecvate depinde de măsura în care cadrul didactic posedă calitățile necesare orientate pe așteptările, cerințele, trebuințele și interesele școlărilor mici.

Succesul elevilor în comunicare se poate evidenția în strategiile didactice ce poartă amprenta inconfundabilă a stilului cadrului didactic, a tactului său pedagogic. Strategia folosită individualizează cadrul didactic. Folosirea corectă a operațiilor logice de către profesor și urmărirea aplicării lor la elevi conduce la eficientizarea instruirii, rolul profesorului fiind acela de a oferi elevilor modele de gândire, în baza cărora se organizează activitatea de învățare, se dobândește un set de elemente procentuale și strategice pe care le pot folosi pe cont propriu în construcția cunoștințelor.

Profesorul este nevoit să instruiască sau să identifice probleme de genul proiectării și structurării lecțiilor de comunicare (citire, scriere, comunicare, gramatică); să aleagă și să proiecteze cu claritate obiectivele de atins, să identifice alternative pentru impunerea aprecierii lor prealabile.

În cadrul lecțiilor de comunicare jocul rămâne la locul lui, venind în sprijinul activității. Jocul didactic contribuie atât la îmbogățirea vocabularului, activizarea și exersarea lui, cât și la însușirea unei exprimări clare, coerente, din punct de vedere gramatical, la cultivarea independenței în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală.

În comunicare actul pedagogic este curativ. Fiind ajutat să vorbească, elevului i se procură sursa satisfacerii, a împlinirii unor nevoi de exprimare spontană, ori bine gândită și pregătită. Astfel, devine eficientă manifestarea liberă, favorizată de forța lui de a comunica, de încrederea că

poate da limpezime și frumusețe ideii, gândului, trăirii. Profesorul îi declanșează – cu pricepere și abilitate – motivațiile de renunțare la neutralitate, opțiunea renunțării la mutism în favoarea vorbirii, a trecerii de la starea de absență în cea de prezență în viața grupului, a societății. Rezultatele se obțin prin dobândirea și dezvoltarea capacității de a scrie, arăta și vorbi: despre școală, natură, lume, viață-moarte, iubire-ură, bucurie-tristețe etc.

Folosind diverse modalități de comunicare în situații reale, prin utilizarea deprinderilor de comunicare verbală, nonverbală și socială, generația școlară de azi va demonstra capacități de adaptare continue, absolut necesare unei lumi în schimbare. Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește reușita umană, în toate condițiile și în toate momentele vieții.

Note

¹ ȘOITU, Laurențiu. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001, p. 21.

² ORȚAN, Florica. *Pedagogie și elemente de psihologiei*. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2007, p. 213.

³ PĂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom, 2007, p. 73.

⁴ *Ibidem*, p. 74.

⁵ *Ibidem*, p. 79-80.

⁶ CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996, p. 135.

⁷ SĂLĂVĂSTRU, Doina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004, p. 210.

⁸ *Ibidem*, p. 214.

Bibliografie

CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.

DINU, Mihai. *Fundamentele comuniării interpersonale*. București: Editura BIC ALL, 2004.

EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.

IONESCU, M.; RADU, I. (coord.). *Didactica modernă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.

NICOLA, L., *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.

ORȚAN, Florica. *De la pedagogie la științele educației*. Iași: Polirom, 2007.

ORȚAN, Florica. *Pedagogie și elemente de psihologiei*. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2007.

PĂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom, 2007.

SĂLĂVĂSTRU, Doina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.

ȘCHIOPU, U.; VERZA, E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

ȘOITU, Laurențiu. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001.

Violence in Media-culture and the Deviant Behavior in Teenagers

Gabriel Mugurel Dragomir

Lecturer PhD

Polytechnic University of Timisoara, Departament for Teaching Training

E-mail: mugur_dgm@yahoo.co.uk

The problem of juvenile deviance and delinquency is not just a very complex one, but also of interest for the recent scientific research, also considering the fact that in Romania, the phenomenon of pre-delinquency and that of criminality is continuously spreading. We are aware not only of the fact that the psycho-sociological research in this area has value and also a past, but we know that the phenomena we are studying is, at the same time, uncomfortable for the social space, but also a challenge for knowledge. In addition, let us not forget the significance of the fact that the cruel reality of juvenile delinquency is often put in front of either a decreased institutional capacity of finding efficient ways of stopping the spreading tendencies of the criminality phenomenon, or of the answer – often inadequate and just aggressive – that the adults of the social environment, in general, give when meeting with the phenomenon of norm's transgression by the teenager. It is frequently forgotten that every human being has attitudes, behaviors, phantasms and desires that are not completely rational and reasonable. Any human being fights against a part of itself and no one can reach self-control on their own. Therefore, every research in this direction should be... both “scientific” and “participative” in the “reality” of possibilities of understanding and resolution. This way, not only a more gradual understanding of the phenomena, of the and deviant acts is ensured, etc., but also the possibility that, at least some of these acts that produce disorder (on so many levels) can be “corrected”.

The researches in *Age's psychology* repeatedly underline the fact that adolescence represents a “*stage of emotional and intellectual restructuring of personality*”, a period of life in which intensive changes happen, marked by the conflict between the need of self-centering and the need of social integration. This stage seems to raise the biggest difficulties in the educational process, due to the frequency of physiological disturbances, emotional unbalances, character deviances, conduct disorders, which always accompany the maturing process. Thus, the specialty literature speaks of a real adolescence “crisis”, that consists of multiple internal and external conflicts (also known as “development conflicts”), impulsive acts or deviant conducts, expressed through hostility towards parents, resentment against educational restraints, rejection

of cultural models and moral norms, proposed by the adult, and assertion of disputed conduct models. Specialists in this field consider that adolescence is not only a period of biological growth, but also a phase of socio-cultural acquisitions, throughout which the conflicts not only have a negative significance, because they involve the young person in being aware of the moral limits of his or her freedom and in maintaining an adequate relationship with the environment. The variations observed during the of teenager personality development process prove that the crisis periods, that are characteristic for this age, are relative, and depend on a series of factors – in relation to familial and social conditions which determine its personality. As Sorin Rădulescu states in *Sociology of deviance*, “when such a crisis occurs and it manifests itself through violent and spectacular episodes, it can apparently be generated by the ambiguity of the adolescence status itself. The identity of being a child is denied to the teenager, but neither the ability of fulfilling the roles of an adult is recognized. On the other hand, modern society is poor in rituals and ceremonies of initiation, which in traditional societies were meant to establish the status of a young person, its entrance in the social life of the adults, without being guided by heteronomous exigencies”¹. As a result, the recognition of personal identity for the young ones is hardly explicit, and the extension of the educational period, as long as the hesitation of parents in providing them a special status, defrauds them of the social role which they aspire to exert already in their social life and make them independent of the adult from that moment on. “From this arise a series of conflicts, feelings of solitude, rebellion, egocentric tendencies and even a certain fluctuation of the teenager’s personality at the limit between ‘normal’ and ‘pathological’. There are some authors that talk about a real ‘normal pathology’ of adolescence, represented by multiple emotional, character and cognitive disorders, originality crisis and marginal behaviors, that can easily be mistaken for extreme pathological states.”²

As far as the content of the deviance concept is concerned, we state that it involves the reunion of three elements: the existence of a norm, a transgression behavior of this norm and a **penalty** process of this transgression. Seen from the perspective of these elements, the deviance can be subject to interdisciplinary research, in which the studies of social psychology, sociology, cultural anthropology, psychopathology and law become complementary. Then, such a perspective does not reduce deviance only to behaviors that involve breaking the law, or to those that fall under the incidence of psychopathology, this actually representing, a polysemantic concept, an argument in this sense being the semantic sliding that the concept of deviance implied in its research history. As far as adolescence is concerned, firstly we should take into consideration the difficulties that can arise in the socializing of young people, in their relationship with their family, school or with the “reference groups” (for example, friends), difficulties that actually make the transgression of norms easier for the teenager. Regarding the problem of norm transgression, researchers turn to the concept of “juvenile pre-delinquency”, treated as a kind of symptomatic clue of an eventual “delinquent career”. The following can be considered pre-delinquency manifestations: language aggressiveness, nonconformity

in outfit, indiscipline, running away from home, physical violence of a certain degree: all these are conducts that violate cohesion and moral cohabitation, but they do not represent, simultaneously and at all times, penal acts.

Our study of diagnosis concerning the psychical characteristics of minor subjects, and especially teenagers in our investigation, has focused also on the *juvenile delinquency* as a reality with manifestations and characteristics surprising even for Romania, being interested also in the tendencies this phenomenon involves, as well as the solution that become necessary in this context. The statistical analysis that underline the magnitude of this phenomenon and its progress in the last 10 years mainly show the following: 85% of the minors that commit crimes are between 14 and 18 years old; the growing evolution of the number of minors with no activity, that have abandoned school, or are not schooled at all who commit crimes; the pre-eminence of thefts in relation to other kinds of crimes; the amplification of the cases in which minors use violence, even cruelty; the growth in the numbers of robberies committed by minors; the majority of minors that commit crimes comes from an urban environment, etc. As *tendencies* of the deviant phenomenon in Romania, we recall: proliferation of extreme and extravagant behaviors; the higher involvement of minors in acts of violence in the family; *the growth of violence degree under mass-media influence*; the emphasis and the multiplication of ways in which drugs can be consumed; the growth in numbers of consumers of psychedelic substances and the broadening of placement areas; the – growing – exploitation of minors through prostitution networks.

As the title of this study indicates, what mainly concerned us in this research was the growth of juvenile delinquency degree under the influence of mass culture and especially the influence of movies with commercial and violent character on teenager's behavior.

We can state today without being mistaken, that mass-media greatly influences attitudes, behaviors, moral standards and presence in the social environment etc. It is obvious that, starting with the second half of the 20th century, modern techniques of information and communication have become very diverse. At the same time with the diversification and perfecting of modern ways of transmitting messages, the oral communication receives a strong mass character, meaning that the same message, from the same source (that has become a social, usually institutional, factor) is broadcasted simultaneously to a vast audience, through movies, radio, television, disks or magnetic tape, etc. Given the extraordinary multiplication of channels used for transmitting information, it can be said that nowadays mass communication has reached *globalization*, decreasing not only geographical distances between people, but also historical ones, contributing in a way to the *homogenization* of human civilization. All these have led to more and more discussions about humankind's passing to a new stage of culture, namely in the stage of *oral-visual culture* or *audio-visual* (Marconi era), to which the electronic means of mass communication are the specific means.

The 20th century has put in a new light the mythical structures of images and behaviors that were forced on collectivities via what is called MASS-MEDIA. Like Valentin Perciun (in *Theory and practice of audio-visual*, 2004), who we follow in these pages says, this phenomenon has constantly asserted itself, especially in the United States. Characters from *Comic Strips* (cartoon series – that are accompanied by short legends and dialogues – which tell humoristic or sensational adventures, initially published in the American magazines) depict the modern version of mythological or folkloric heroes. They embody so much the ideal of a great part of society, that the possible touch-ups brought to their behaviors or even more, their deaths, generate real crisis among readers; they react with violence and they protest, sending thousands of telegrams to the authors of *Comic Strips* and to newspaper directors. Just like that, a fantastic character, “superman”, satisfies the secret nostalgias of the modern man who knowing himself decayed and limited, dreams to reveal himself one day as an “extraordinary character”, as a “hero”. On the other hand, through an unconscious process of design and identification, the reader participates in the mystery and the drama, has the feeling of being personally involved in a paradigmatic action, meaning dangerous and “heroic”. It has also been proved that creating mythical personalities through MASS-MEDIA leads to their transformation in exemplary images. Also, discovered mythical behaviors could be in the obsession of “success”, so characteristic to modern society, and which translates the obscure desire of transcending the limits of human condition, and also in the “suburban” exodus, in which we could decipher the nostalgia of the “primordial perfection”. Also, let’s think about what an actor is nowadays – a star for his audience. The star represents a symbolic image of the audience that sees in him either an expression of their ideals, goals, or an expression of their real social, psychic and philosophical experience.

Often, not just the actor, but the movie itself produces unimaginable effects. For example, let’s think about what Douglass Kellner (2001) names the “Rambo Effect – Rambomania”. For the American teenagers, *Rambo* has become very fast synonymous with “tough”, “virile”, “patriot”, many of them feeling the need of imitating the famous character. As Kellner recalls in the news, it is said that: *“the population of a select neighborhood from Rochester have complained about vandalism acts of some teenagers, Rambo’s Raiders, a group of teenagers, admirers of the movie character, portrayed by Stallone, the freedom fighter. Advertisements have been torn, little trees have been destroyed and the teenagers have opened the water hoses turning them towards houses. All these have happened in the last few weeks in the Monroe County of Penfield. The sheriffs have mentioned that responsible for all these acts could be a group of teenagers from the neighborhood masked as Rambo. There have been two Rambo clones of Stallone in the last week; they were dressed in military camouflage clothes, shredded shirts and had their faced painted. ‘We can understand why they dress in military uniforms and carry with them knives, said Joane Cortese, one of the people whose houses were the target of the vandalism attacks. They feel like the members of Rambo’s group. They feel that if Rambo can do this, then they can do it too’ ”* (United Press

International, 17 august 1985).³ Other reports have brought to light other contraventions, including murders that were, as it was said, inspired by the movie *Rambo*. The *Los Angeles Times* newspaper mentioned that a murderer used a Rambo type knife and it is believed that the suspect was inspired by the movie (August 16th 1985). And the list goes on: *Rambo* has firmly made its place in the United States folklore and the “Rambo effect” continued to produce violence.

Let's also recall the movie *Slacker* that allows a criticism on the way in which the media culture infuses to saturation the today's youth culture and offers starting material from which the young can extract meaning, identities and connections. In a way, the movie represents a “postmodern” vision of the hard condition of young people in modern society. *“Young people abandon themselves to the moment and apparently they live a fragmented life, passing from one activity to another, most of the times accidentally. None of them seem to make plans or projects on long term basis and all seem to only live the present moment, sliding through life like through a nobody's dream. As the movie's characters pass from one scene to another, new characters appear and others disappear, a certain 'slacker' spirit of the community takes shape, in which all these drifter teenagers feel tied to one another, even though temporarily or superficially. But this community is based on nomad roaming, on accidental bonds, on a senseless back-and-forth and on a vision of life seen as a series of separate moments of euphoric intensity, marked by periods of platitude and senselessness.”*⁴

Starting from these examples and arguments, we put together a research having its *general objective* the outlining of the way in which the tested lots react to watching movies with violent scenes. Within the *specific objectives* we focused on: highlighting the psychical characteristics of the under-age subjects of our investigation; making a comparison between the studied groups of boys and girls, based on the psychical characteristics resulted after the applied tests; highlighting the manner in which the subjects react, after seeing a movie with violent scenes; developing a formative activity, through creative group activities, with part of the subjects from prison.

The investigation's lot was formed by 62 minor boys, delinquents, prisoners of the Maximum Security Prison of Timișoara and the Reeducation Center for Minors from Buziaș. Along with them, other 84 boys have been tested and 8th grade girls from two middle schools in Timișoara, and 10th grade 118 boys and girls, from three high schools in Timișoara. A number of 12 tests have been performed: Freiburg Inventory of Personality (FIP), Questionnaire of emphasized personalities of Karl Leonard (EP); Frustration Test of Rosenzweig; Progressive Matrix of Raven; Emotional Intelligence Scale; Questionnaire of self-respect; Distributive Attention Test – Prague; Aggression Test; Hostility questionnaire; Interests questionnaire; Scale of Anxiety Evaluation “WAIT”; Evaluation scale of depression “Beck”. The statistical technique used in processing data was the ANCOVA technique, an extension of the ANOVA techniques.

The research activity took place in *three stages*: *the first stage* was a diagnosis one, that meant applying all 12 tests to all of the 264 subjects of the investigation; *the second stage*, the deep experimental one, meant that all the subjects watched a movie with violent scenes and after that the immediate testing with the Buss & Perry aggression test and the Rosenzweig frustration test were performed; *the third stage* involved the achieving and highlighting of the positive effects on a delinquent of deviant behavior, of a creative group activity, alongside with part of the subjects.

We enunciated **five hypotheses** which we propose for validation, appealing to laborious statistical work. *The first hypothesis*: the watching of a movie with many aggressive scenes determines a significant growth of aggression, both to non-delinquent teenagers, and to delinquent ones. This hypothesis has not been verified for the whole studied lot of boys. After viewing the movie, the subjects from group I (boys from the Reeducation Center and from Prison) have a grown level of aggression, with no exception. This is an obvious evidence of the movie's contribution to the growth of the aggression level, that finds fertile land especially in the people with behavioral deviations and for whom aggression has become almost a way of life. It is the only group in which the aggression growth occurs on all subjects.

On the group of 8th grade boys, some sort of effect has been seen, paradoxical at a first glance: aggressiveness decreases in all subjects, after watching the film. A reason could be the fact that the aggressive processes are part of the age's dominants anyway, and when they are augmented by outside interventions, defense mechanisms are initiated and aggressiveness is decreased. Another plausible reason is that these young people have envisioned on the movie characters their own aggressiveness, a phenomenon of catharsis (venting the aggressive phenomena) appearing.

On the group of 10th graders an interesting phenomenon appears. On the one hand, their physical aggressiveness decreases, but on the other hand, the other components of aggressiveness, especially the hostility degree, increase. The involvement of 16 years old pupils in our study, wishes to contribute to observing in what manner mass-media influences them later on. The fact that the physical aggressiveness decreases and the other forms of aggressiveness increase shows us that education, age, different issues that arise at 16 years of age (first love) mark a personality. It appears a certain dose of dissimulation that leads to situations in which aggressiveness can no longer relieve in its brutal, unfinished, mainly physical manner, but more veiled states are preferred.

Thus, watching movies with violent scenes leads to a growth in aggressiveness on the majority of the studied subjects, with the exception of the 8th graders, where evolution is reversed.

The second hypothesis presumed that after watching the movies with many violent scenes, the tolerance to frustration decreases statistically significantly, both in delinquent teenagers and in non-delinquent teenagers. For this hypothesis two parameters were discussed: *the index of group conformity* and *total tendencies*. This hypothesis has not been verified for neither of the

parameters brought into discussion. Even more, in the case of the *total tendency* parameter, for the model I, from the group of boys, a significant decrease can be observed, which means that watching the movies not only decreased the tolerance to frustration, but induced an increase through the effect of catharsis. We expected the aggressiveness to be determined by a decrease of tolerance to frustration, but our experimental results have not confirmed this. Other studies and further research that will follow will certify or not our results.

The third hypothesis launches, for validation, the supposition that tolerance to frustration of delinquent teenagers is small, statistically significant, in contrast to that of the non-delinquent teenagers. In order to verify this hypothesis, two parameters were analyzed: *the index of group conformity* and *total tendencies*. This hypothesis has been verified in the case of delinquent boys versus 10th grade boys. Also, this hypothesis was validated only partially for the group of delinquent boys, compared to the groups of 8th grade boys (only for the GCR parameter, meaning the index of group conformity).

The next hypothesis, *the fourth*, proposed to research if there are statistically significant differences between the aggressiveness of male delinquent teenagers and non-delinquent teenagers. After the centralization of the results, we observed that this hypothesis was only partially verified. Thus, there are no significant differences between the group of delinquent boys and those of the 8th graders. At a first glance, the fact that the 8th graders have a behavior that resembles that of those in the Prison or Center for Minors can vex us. On an in-depth analysis, things are explainable, if we think that puberty, by its own structural configuration is an agitated age with many asymmetries and discordances of all kinds. It is important that all these subjects (the questioned ones, from the 8th grade) didn't take the delinquent path and didn't commit antisocial acts. When comparing the group of delinquent boys with the 10th graders, there are significant differences as far as the physical aggressiveness, anger (in case of one model), hostility (a model) and general aggressiveness (a model) are concerned. We observed that delinquents are on top of the hierarchy, as far as the physical and general aggressiveness is concerned. The subjects of the 10th grade are more furious and hostile than the delinquents. This result is explainable by the fact that education was more effective for those already in the 10th grade and the boys no longer express themselves aggressively in physical aspects, but embrace more veiled forms, like anger and hostility.

Even if it can be linked to the forth hypothesis, the comparison of the groups of 8th grade boys versus 10th grade boys give us supplementary information. Thus, the 8th graders have the physical aggressiveness and the general one, placed on a higher index than the consistent one in relation to the 10th graders. Also, the 10th graders are more hostile and more furious than the 8th graders. The causes must be searched the following: as a passing is made from puberty to adolescence, the asperities and bursts calm down, and the individual gradually gains a supplementary capacity to censor his behavior.

The last hypothesis presumes that there are statistically significant differences between the aggressiveness of male non-delinquent teenagers, compared to female non-delinquents of

the same age. For the 8th graders, this hypothesis has been only partially verified, in the case of physical aggressiveness (model I and II) and in the case of general aggressiveness (model III). In all cases, the boys have proved to be more aggressive than the girls. For the 10th graders, the fifth hypothesis has been also partially verified, in the case of general aggressiveness (model I) and in the case of hostility (model I).

These results help us conclude that the physical aggressiveness is present more in teenage boys, compared to girls, and in addition, this characteristic is diluted with age. This state of things is determined not only by the breaks induced by education, but the individual's maturing process itself, which induces an exceeding caution and care in handling the relationships that they have with the others and the generated effects. The fact that as far as the verbal aggressiveness and anger are concerned, there are no significant differences between the groups of boys and girls, shows us that some differences between sexes have decreased, also because of the emancipation of the feminine representatives. Unfortunately, we cannot make comparisons with other studies of the same type, to see if there are significant changes in time. It is certain that the legal provisions of equality of rights of the two sexes have produced collateral effects like the "feminization" of men and "masculinization" of women. Of course, the future will prove how far things will evolve.

As we said at the beginning, we designed things in such way as to complete our investigation with possible intervention activities, which involve important reeducation possibilities for the behavior of juvenile delinquents. We insisted on the so called **activity of a creative group**. In our process of research, we formed two "creative groups", one at the Reeducation Center for Minors in Buzias with 11 subjects and a second one at the Maximum Security Prison Timisoara, also with 11 subjects. All the subjects were minors, with ages between 16 and 18. As their level of education, we indicate that the members of the respective groups could read and write, having studied at least the 5th years in school setting. The activity took place once a week, during a period of 4 months (for details, see Mugurel Gabriel Dragomir, *Juvenile deviance and delinquency under the influence of mass-media*).⁵ From the 16 programs of our meetings we could observe (in spite of the difficulties that we encountered) some of the benefits of the *creative group*, especially from the perspective of the challenging environment that it induces, freeing unsuspected resources, blurring the erosions of self-image and, through all of this, generating a great measure of the way towards a new existential sense.

From this experience, some **suggestions** can be made, which can form a precious guide for similar future initiatives. We mention from the beginning, that the leader has to have a lot of patience, inspiration, flexibility, and perseverance, because the initiation of an activity of a *creative group* for the benefit of the minor delinquents is full of numerous obstacles, traps and flaws. But if you manage to overcome the difficult moments and to persevere, the final satisfaction will be rewarding. Also, as an effect of the experience with the two groups, we consider as necessary the following recommendations – for anyone who desires to get involved in organizing a *creative group* for juvenile delinquents:

- the group must not exceed a maximum of 6 members;
- the suggestion is that the *creative group* meeting should be associated with other instructive activities and should not last more than 1 hour;
- the suggestion is to respect a frequency of two meetings per week;
- the methodological aspect is that not all the specific methods of a standard *creative group* can be used in the case of minor delinquents. To be more precise, there is the problem of varying the instruments used, with proof that would better match their psychological and behavioral profile, but also their current existential condition. As a result, the focus must be moved towards practical techniques, in other words with an explicitly utilitarian character, that can imply problematic situations or not. Techniques that require motion must be added to all of these. Finally, reading of meaningful and formative texts – under a moral aspect – are especially recommended;
- the presence of a permanent employee of the Center for reeducation at each meeting of the *creative group* will temper the animosities, ensuring a better involvement of the participants;
- the use of incentives like candy, cookies by the leader, especially in the first meetings.

In conclusion, at the end of this paper, we would like to make a statement from an observing perspective. Because the solid and balanced structure of human personality varies, especially in the way in which the challenges of adolescence are managed, it is a real need for them to be filtered, understood, and rationalized along with all the bad influences that can affect a person, in the ontogenetic stage. Among these influences, the violence in the mass-media is a major damaging factor, reason for the authorized institutions to rationally and gradually step in to control this source of psychical pollution. By generating arguments gathered by a lengthy field investigation, what we tried to prove through this study, the manner in which the watching of a movie, even though done in small and gradual doses, but full of violent scenes, influences various categories of teenagers. The important idea is that, since even such rare cinematographic productions induce a series of dangerous psychological and behavioral consequences in the life of teenagers, we can configure the magnitude of the impact that the inflation of aggressiveness in the mass-media induces on any person, regardless of age, and especially on a child or teenager.

References

¹ RĂDULESCU, S.M. *Sociologia devianței*. București: Editura Victor, 1998, p. 14.

² *Ibidem*, p.15.

³ KELLNER, D. *Cultura media*. Iași: Institutul European, 2001, p. 90.

⁴ *Ibidem*, p. 172.

⁵ DRAGOMIR, M.G. *Juvenile deviance and delinquency under the influence of mass-media*. București: Eurobit, 2009, p 479-508.

Bibliography

DRAGOMIR, M.G. *Juvenile deviance and delinquency under the influence of mass-media*. București: Eurobit, 2009.

DRAGOMIRESCU, V. *Psihosociologia comportamentului deviant*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.

KELLNER, D. *Cultura media*. Iași: Institutul European, 2001.

MUNTEANU, A. *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Augusta, 1994.

PERCIUN, V. *Teoria și practica audiovizualului*. București: Comunicare.ro, 2004.

RĂDULESCU, S.M. *Sociologia devianței*. București: Editura Victor, 1998.

RĂDULESCU, S.M.; BANCIU, D. *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*. București: Editura Medicală, 1990.

Technological Education in the Knowledge Society



Liliana Dache

PhD Student

Technical University of Cluj-Napoca

E-mail: lilidache02@yahoo.com

Introduction

Spreading knowledge and generating new knowledge is a dynamic phenomenon with major implications that has been accentuated through the economic and social environment. If the spread of knowledge was made possible by creating a complex technical infrastructures that are based on information and communication technology, knowledge generation is influenced by the education level of human capital.

In 2001, the magazine has devoted a special issue to Deutschland knowledge society in which Stehr noted, “*Knowledge is becoming increasingly based on the principles that guide human activity. In other words, now organize reality by the knowledge that we possess*”¹.

*“Knowledge is the only meaningful resource today. In the new economy and knowledge society intangibles such as knowledge and information management and knowledge become the main driving force, we are in a world that focuses on the economic value of intangible assets. Ideas worth more and more, while the products cost less. Knowledge, unlike land, labor and capital is an asset that appreciates as use. As used more, the knowledge become more active and effective. Knowledge and advanced technologies can significantly transform the economy of a country, and so ensuring an efficient production system, an enhanced technological skills, and highly competitive.”*²

Education and training in the knowledge society

Society development has been conditioned from the earliest times to the level and evolution of technologies used to produce consumer goods and means of production.

Technological progress, with its demographic factors, value systems and ideology is a factor capable of causing or producing social change. A stage in the development of deep social transformations occurring in all areas of life is a revolution³.

The twentieth century was marked by three revolutions: the quantum revolution, the information revolution and the mechatronics revolution. The mechatronics revolution, the

passage from traditional technology to mechatronics technology. According to the Japanese, mechanics mechatronics technology is required by the information society⁴, a knowledge-based society.

Education is a process through which the formation and development of the human being represents a necessity for both individuals and society. As a result, it is a uniquely human activity, made in the context of human social existence and at the same time is a specific social phenomenon, an attribute of society, a condition perpetuation and progression. So, it is reported at the same time, the society and the individual⁵.

In recent decades, economic success increasingly depended more on the quality of educational and research activity. *UNESCO Report 2005* on global scale for orientation “knowledge society” has identified the following main directions of development: education, science, diversity and safety⁶.

If the safety of the life and cultural diversity influence the economic environment indirectly, education and science departments, remain, “whose development has a direct impact on the economy based on knowledge”⁷. (Fig. 1)

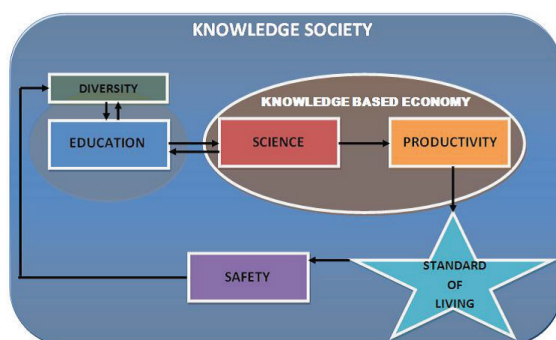


Fig. 1. *The relationship between knowledge economy and knowledge society*

Note that scientific discoveries lead to increases in economic productivity and thus living standards in society. Considering that these findings will be included in the educational environment and a proper education will support scientific progress, the relationship between education and science is one of interdependence.

The core of the knowledge society is the knowledge-based economy, which is dependent on education. Education has a special economic role because the economy needs a well-trained workforce and adapt to new and colossal changes in the advancement of knowledge. In the knowledge economy those who innovate and promote quality information and technology will gain, which means, by default, a quality education.

In the growth process, the human factor is defining both the side to quantitative and qualitative. Used in human capital strategy, it involves analyzing and assessing broader mobility, retraining the workforce, understood as fundamental processes of formation, adaptation and use of labor resources, now and in the future. The educational system must play a fundamental

role in the consecration of a company. In the new economic and social structure, continuous improvement of human capital is the decisive factor in sustainable progress. Countries that were able to invest in education to expand access to training and to improve educational standards and training managed to do so the most spectacular and sustainable economic growth⁸.

Education is the essence of human capital. It is a means to disseminate knowledge, develop skills and create values and formative contents targeting both cognitive components comprising invoice intellectual aspects of education supply components to action that includes skills, abilities, skills and competencies to the profile training and specializations, affective and attitudinal components aimed at responsiveness, flexibility, motivation, attitudes and beliefs, feelings, in a word educated subjects behavior.

In order to ensure the necessary qualified labor force, that is, it is necessary to develop a system of continuous professional training and education, to meet the needs of the labour market and an economy based on knowledge. The relevant information is needed regarding the evolution of occupations and professions, trends in the labor market, skills and qualification needs of the companies, the degree of correlation between demand and supply of labor and identify gaps, offer training programs providers and its suitability to the needs of applicants.

*“Education has today reported at stakes psychological, cultural, economic, social competent with multiple and often contradictory. Its purpose is to find the latest forms of freedom, equality, solidarity, dignity, prosperity in post-modern society.”*⁹

Technological development and educational technology

To define technology, the International Technology Education Association (ITEA) [Mitcham, 1995] clarify other two terms: educational technology and technological education. Thus, the technology is *“(1) Human innovation in action that involves the generation of knowledge and processes to develop systems that solve problems and extend human skills. (2) Innovate, change or modify the natural environment to satisfy perceived human needs and wants”*. If the term educational technology presents definition, *“Use of multimedia technologies or audiovisual aids as tools to enhance teaching and learning”* technological education is defined as *“The study, which provides technology for those who are studying an opportunity to learn about the processes and knowledge in connection with the technology that is needed to solve problems and extend human abilities”*.

Universal civilization is characterized primarily by science and technology and their use in human service. *“Scientific spirit unifies mankind at a abstraction and rational, but just give it a universal human civilization.”*¹⁰

Education should be seen on the one hand, as a continuous process of knowledge and human development, and on the other hand, as a process of pedagogical processes linking biological and psychological human reality. Education components represent a solution to

meet the needs of the individual and routing, and the fulfillment of aspirations of society. As in all areas of education's role stands out, this finding is constantly in the forefront, triad Science – Technology – Society (STS) may evolve in Society – Science – Technology – Society (SSTS) and weighing, “analytical balance” share of education.

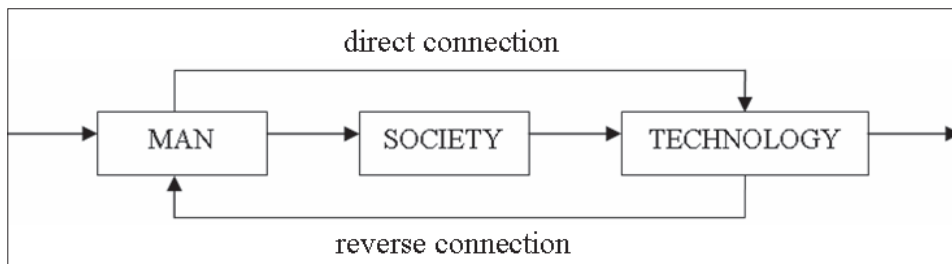


Fig. 2. *Human-technology relationship*

Education, science and technology first-order their respective roles gain today's society and the future, is widely accepted that the union is necessary to achieve progress of science and technology with humanism, with care and concern for human beings. Education is increasingly recognized as a leading driving force in society, having the mission to contribute substantially to the joint effort to improve the human condition.

Men with the role of “receivers” glean information from their environment and convey to society. At this stage there is analysis, synthesis, comparison, selection of all information and the most appropriate decision is taken. From this level give “command effectors” of modern technologies in our case. The answer is their use for the benefit of man. For the answer to be consistent with the actual needs of society, the answer must be likened to “command”. This is the reverse connection: feed-back. If the response does not match the needs of society, is given a new order, a new answer, a new comparison. Reverse connection is compulsory for the good of society as a system of self-regulation, the company and offers the possibility to be permanently informed about the technologies for the benefit of human involvement, for the progress of humanity.

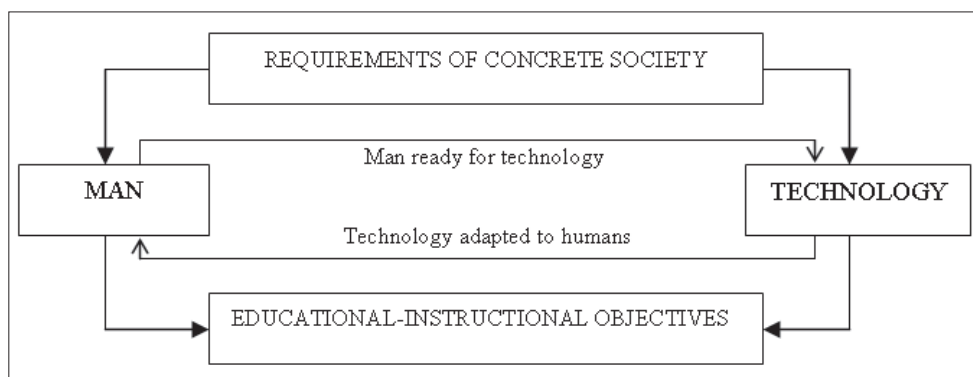


Fig.3. *Relationship Man – Technology – Society – Education*

Relationship Man – Technology – Society – Education rendered as a closed circuit, reveals reversible Contact “Human – Technology” with obvious implications in society and education. *“The world is changing, and with it, and man’s place in this world. Across Europe, education leaders seek to mitigate the divorce between upbringing and future professional life. So was born Technological Education, progressively integrated into school curricula and become a new discipline.”*¹¹

Technological Education is a dimension of education, and the general culture of the contemporary man, because the technology is part of everyday’s life. This places an emphasis on the individual, as distinct personality, which is considered a carrier of an own vocation. The diversity of disciplines that make up the Technological Education is aimed at near the natural abilities of each individual, and enriching their development by focusing on enhancing creative ability and availability for invention and innovation.

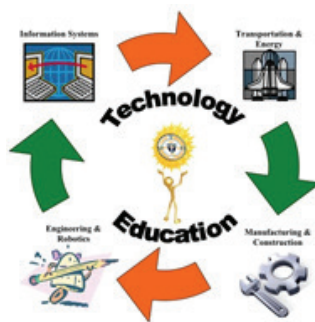


Fig.4. *Implications of Technological Education*

Council of Europe has defined profile “Homo Europaeus” which is outlined by the infusion of general education compatible with the challenges of the XXI century, whose curriculum should provide: native language skills, knowledge of foreign languages, basic knowledge in mathematics and science, technology foundations: *“Today some knowledge of technology, including computers are necessary for modern life”*.

Technological Education, whatever her name mentioned in the curriculum, is found with native language and mathematics in all schools in European countries. It is a discipline that keeps pace with the development of modern art, with new technologies.

By listing some common traits observed characteristics of this discipline in several European countries: flexibility programs; modular approach, convergence targets, dual aspect of the discipline (theoretical and practical); familiarity with several fields to optimize professional option; the necessity of using the computer; the national and international levels; respect for the environment; fulfillment of quality products; the lack of a strict specialization in a particular field.

One reason for the rapid development of Japan was considered by Salrero Okito *“the abundance of cheap labor, good quality and educated, able to cope with sophisticated technologies”*.

Regardless of country where learning, education, technology comes with the following general objectives¹²:

- Cultivating a genuine technological humanism;
- Develop scientific research spirit;
- Increasing creative abilities, readiness of invention and innovation;
- Initiating technical and practical training;
- Initiating specific technological languages;
- Knowledge of development of science and technology, a brief history of ingenuity of the human spirit;
- Understand the relationship between technology, environment and cultivating an attitude and a behavior of ecological;
- Knowledge of professional families, with specific technology for future social-professional option.

The purpose of Technological Education “*not to achieve a finished product, but to penetrate the core technology issues, developing student’s mobility in thinking, namely: to develop the expressive power of the mind, curiosity, pleasure and need to learn, the ability to understand a technological problem, to define its data, of finding a solution to structure knowledge, to stimulate divergent thinking activity, freedom, responsibility, and the faculty to take the task to engage in a specific activity, to explore, to conquer, to construct the building and build it*”¹³.

Education and Training mechatronic platform

Technological education is essential to a civilization that depends on culturally relevant technical performance. Placing the educational process on new principles and developing appropriate educational technologies are essential elements for learning orientation facing the future. Given the efficiency of the educational level of education must be considered from the perspective of knowledge with practical significance that trainees themselves and in terms of practical use of background knowledge.

At the current stage, around the world, education is based on mechatronic principles. Mechatronics education in action and provide flexibility in thinking, defining features of market economists. Mechatronic philosophy creative valences were confirmed both in research and production.¹⁴

The appearance is the result of natural mecatronics evolution in technological development. In March 1986, the Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Communities recognizes that “*mechatronics is a major need for European research and education programs*”. Mechatronics has thus been recognized as a reality in continuous development, both in economic and in the educational.

Applied in education and research, mechatronics concepts enable greater involvement of students in learning. Learning mechatronic platform has the following main objectives:

- Students are responsible for learning. They define learning goals and problems that are relevant to their business, being able to understand how specific activities relate to those goals, and using standards of excellence to evaluate how well they have achieved their objectives;
- Learning is an intrinsic reason, students living in constant pleasure and excitement to engage in learning. They develop a passion for life to solve problems and understand new ideas, concepts;
- Development of strategic thinking that will allow continued development, finding new ways of learning and problem solving. The ability to learn how to learn includes the construction of mental models of knowledge and resource efficient, even if the models are based on complex and changing information. Students involved may apply and transfer knowledge, in order to solve problems creatively and can make connections at different levels;
- The establishment of collaborative relationships, so that learning to be understood as a social activity. Students must be prepared to accept the ideas of others in the same extent that they would be able to expose them and their own, to demonstrate empathy and courage in contradictory discussions, to acquire the ability to identify strengths in themselves and in others.

In this respect it is important to develop the following skills: information, training, mental, and social action.

Mechatronics platforms are factors reform, change, because change is induced by many factors together, among which the first is the ability to innovate, and their willingness to cooperate, to interconnect performance and competitive activities in the field of knowledge. These skills are acquired through education, resulting creative people able to formulate hypotheses suitable to communicate and cooperate in the effort to achieve common aims.

Conclusions

In contemporary society, in all aspects of life, it is the technology that leaves “traces”, being the most likely to influence and change. Technological change may be observed when technological knowledge intensifies. Education that fosters knowledge, assuming a role for society.

Through technological education, the learning process focuses on the individual, as distinct personality that germ of a particular callings as a carrier of their vocation.

Mechatronics education integrates a system of individual training in perspective, enabling option, socio-professional insertion and flexibility in a dynamic technological universe in expansion, diversification and permanent change.

References

- ¹ STEHR, Nico. A World Made of Knowledge. În: *Deutschland*, nr.1, 2001.
- ² AUREL, Iancu. *Dezvoltarea economică a României – competitivitatea și integrarea europeană*. București: Editura Academiei Române, 2005, p. 209.
- ³ NODEX, 2002.
- ⁴ BELLINGER, Gene. *Knowledge Management-Emerging Perspectives*. The Way of Systems Feedck Musings, 2004. [on-line]. [Accessed: 07.10.2013]. Available at: <http://www.systems-thinking.org/kmgmt/kmgmt.htm>
- ⁵ MIRIȚESCU, Loredana; LUCAKS, Maria. Contribuția educației ecologice la formarea viitorului om. În: *Educația omului de azi pentru ziua de mâine*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2012.
- ⁶ UNESCO: *Towards knowledge societies*. Paris: United Nations Educational, 2005.
- ⁷ *Annals of the “Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu. Economy Series*. Nr. 1, 2011, p. 146.
- ⁸ KORCA, M. *Vectorul educație – formare profesională, în perspectiva integrării europene. Dezvoltarea economică a României. Competitivitatea și integrarea în Uniunea Europeană*. Vol. I. București: Editura Academiei Române, 2003.
- ⁹ IUCU, R.; MANOLESCU, M. *Pedagogie pentru institutori, învățători, educatoare, profesori, studenți, elevi*. București: Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, 2001.
- ¹⁰ MALIȚA, Mircea. *Zece mii de culturi. O singură civilizație*. București: Editura Nemira, 2002.
- ¹¹ DEFORGE, Yves. *L'Education technologique*. Paris: Casterman, 1969.
- ¹² MIRCESCU, Mihai. O componentă de bază în învățământul modern. Educația tehnologică. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 3, 1993.
- ¹³ CONSTANTIN, Rodica. Argumente în favoarea disciplinei Educație tehnologică. În: *Revista de Educație tehnologică*, an. 4, vol. 6, nr. 1, 2006.
- ¹⁴ MATIEȘ, Vistrian [et al.]. *Tehnologie și educație mecatronică*. Cluj-Napoca: Editura Todesco, 2001.

Bibliography

Annals of the “Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu. Economy Series. Nr. 1, 2011, p. 146.

BELLINGER, Gene. *Knowledge Management-Emerging Perspectives*. TheWay of Systems Feedck Musings, 2004. [on-line]. [Accessed: 07.10.2013]. Available at: <http://www.systems-thinking.org/kmgmt/kmgmt.htm>

CONSTANTIN, Rodica. Argumente în favoarea disciplinei Educație tehnologică. În: *Revista de Educație tehnologică*, an. 4, vol. 6, nr. 1, 2006.

DEFORGE, Yves. *L'Education technologique*. Paris: Casterman, 1969.

AUREL, Iancu. *Dezvoltarea economică a României – competitivitatea și integrarea europeană*. București: Editura Academiei Române, 2005, p. 209.

IUCU, R.; MANOLESCU, M. *Pedagogie pentru institutori, învățători, educatoare, profesori, studenți, elevi*. București: Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, 2001.

KORCA, M. *Vectorul educație – formare profesională, în perspectiva integrării europene. Dezvoltarea economică a României. Competitivitatea și integrarea în Uniunea Europeană*. Vol. I. București: Editura Academiei Române, 2003.

- MALIȚA, Mircea. *Zece mii de culturi. O singură civilizație*. București: Editura Nemira, 2002.
- MARCU, Vasile. *O introducere în deontologia profesiei didactice*. Oradea, 2002.
- MATIEȘ, Vistrian (et al.). *Tehnologie și educație mecatronică*. Cluj-Napoca: Editura Todesco, 2001.
- MIRCESCU, Mihai. O componentă de bază în învățământul modern. Educația tehnologică. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 3, 1993.
- MIRIȚESCU, Loredana; LUCAKS, Maria. Contribuția educației ecologice la formarea viitorului om. În: *Educația omului de azi pentru ziua de mâine*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2012.
- MITCHAM, Carl. *Notes Toward a Philosophy of Meta-Technology. Techne-Research in Philosophy*. Vol. 1. Fall: Pennsylvania State University, 1995.
- NODEX. *Noul dicționar explicativ al limbii române* [monograph on CD-ROM]. București: Litera, 2002.
- STEHR, Nico. A World Made of Knowledge. În: *Deutschland*, nr. 1, 2001.
- UNESCO: *Towards knowledge societies*. Paris: United Nations Educational, 2005.

Education Beyond Knowledge

Ion Dumitru

Professor, PhD

West University of Timisoara, Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences

E- mail: ionald@yahoo.com

Education and cognition

Formal education, achieved in school, is impossible without knowledge, without facilitating student's access to cognition, to scientific facts. It is hard to believe that education, which involves training, could be carried out without knowledge, or without transmitting scientifically validated information.

A school that does not produce knowledge, where information isn't delivered, I dare to state is not a genuine, authentic and cannot be carried in the real sense school.

A school focused (only) on training, knowledge assimilation, that does not educate students, arming them with principles and values, that are later reflected in their effective attitude and behavior, adjusted to the demands, is a school that has not fulfill its task.

The present and future school must include in its mission not only transmission - assimilation of knowledge, but shaping students as people, citizens, members of an active, creative and innovative community. Diversifying and modelling educational contents, so that non-formal and informal education, alongside formal education, coexist in the mission and objectives of an educational institution, that has become nowadays not only an opportunity, but a necessity.

A school that does not teach anything else than scientific knowledge is insufficiently attractive for today and tomorrow students.

Let's reflect on these ideas, and if they put them to seems appropriate and necessary, worthy of being taken into account, we should try to practice them. Only then, would be able to make the school a place where meetings occur admirable and where one lives meaningful experiences, which are fundamental for shaping a student's personality.

Therefore education (at least formal education) is inconceivable without science, without knowledge that can and should be assimilated and produced primarily in school – understood as an institution of education, culture and civilization.

But the role of education is more than that of transmitting knowledge, is it also that of contributing to the full human constitution as a professional, a citizen, as a person with skills that allow her to adapt easily to challenges and demands.

We should switch from a strictly training school to one that actually educates and forms personalities through knowledge – a school where pupils experience significant and meaningful

experiences, a useful and attractive forming school, where learning becomes pleasurable.

Beyond the rhetoric, educational policy makers, but also educators, and last but not least, teachers should reflect more deeply on the relationship between education and cognition, and act towards achieving education through knowledge and beyond it.

What's important is not *the amount of knowledge*, but the essential information, and particularly, creating learning situations in which pupils go through significant life experiences and have opportunities to develop critical, creative thinking, so that they can freely express their personality.

The place and role of education and knowledge in contemporary society

Paradoxically, in a knowledge-based society, science is insufficiently valued. Neither education, nor science are properly valued at a macro level (public policy level), but also at the micro level.

Those who have training and quality education – performers, are either ignored, ridiculed or underappreciated by the policy makers.

This situation is caused by two main factors:

- Policy makers, at all levels, do not excel in education (not to mention culture), nor are top professionals, with some few exceptions, therefore they don't value knowledge and did not bother to gain access to their deeper meanings;
- Any public policy maker could and should have counselors, on different activity areas, well anchored in the actual and perspective realities of professional domains.

We note that there are rare cases, where such reasons are not the adequate causes of unappreciating education and knowledge.

The fact that they are not professionals has a contagious effect on young people. They begin to think they can reach to a high social position, with little education and cognition.

Students do not harness enough education and science, which has repercussions on shaping their personality, their motivation and commitment in making acquisitions using their own knowledge.

What can be done about it? Easier said, than done. There has been established an opinion and I'm afraid that the mentality has already formed, that knowledge and education do not matter, because you can access jobs and high social statuses without much education and intelligence, or even with minimum knowledge.

If we fail to reinstate their natural rights, and we do not find the institutional, social and legal mechanisms and levers, to (re)harness cognition and education, we will continue to live in a society based on chaos, where rules and especially the values are perverted, with direct and long-perspective negative effects on the education and training of pupils.

The idea that changing, reforming (a word that has become almost empty of content) society, is possible by changing the people who are in decision-making positions, changing youths access to these social positions, is losing importance as we speak, as long as young people's

access to various functions and responsibilities is made on criterias, other than educational and professional performance, which can be demonstrated and assessed.

Being young and uncontaminated by the past it is not enough – before 1989, one should be a good professional in a specific field, having undeniable ethical and professional principles.

Do we have such people? Yes. And we can have more of them, if we properly value the education, science, knowledge and if we facilitate access to them, followed by promoting our top performers on public functions.

Furthermore, we will have more such people if education will highly contribute to building professional careers based on authentic knowledge, and especially on shaping meaningful characters that cherish and promote righteousness.

I invite you to reflect on these ideas, and if you consider them credible and reliable, let's work towards their materialization.

The future school – a more attractive school

School is perceived by learners as an institution that instructs and strictly directs the process of personality formation, therefore it is not attractive.

What can I do in order to change this perception and make the school more attractive?

First, you should open the school gates to society. It is a triple opening of the school, for:

- Student (needs, desires and aspirations of students);
- Society (requests, future trends of society);
- Information and communication technologies, that facilitate the access to knowledge and education, and make school more attractive.

Reinforcing the openness of school is designed to enhance its attractiveness.

Secondly, we should cultivate and develop the pupil's learning pleasure. Like any activity, learning requires motivation, effort and commitment. It is human nature to make the least effort to achieve something at an optimal performance, and that includes learning.

But it is true that a pleasant activity is more easy to achieve, and so is to fully commit to its development.

As educators, we have to produce pleasure by learning and to attract students in this activity. Full education can be achieved by creating learning situations where students participate with joy.

*“We can not expect our students to become truly educated – M. Csikszentmihalyi – until we ensure that teachers know not only to distribute information, but also how to produce pleasure of learning.”*¹ This is not simple nor easy to achieve, but it is possible for those who are *dedicated teachers*, focusing on the needs of learners, who feel happy to agree that learning has lasting effects on the formation of students' personality.

Producing pleasure of learning, though it may seem disqualified, is still a need to attract students to school.

Thirdly, in the present and future school, the roles and responsibilities of teachers are changing.

Changes of attitude and more deeply, the mentality of professors is a long process, but should occur even if, sometimes, it leads to ruining beliefs, stereotypes, or customs.

In nowadays schools, teachers have diversified roles. We are seeing significant changes in editing the roles of teachers, as well as in prioritizing them. Not long ago, there was only one source and resource of information, but today the teacher enhances roles of mediator/ facilitator of access to knowledge, he is the students' advisor (even confident), and the manager of teaching activities and of the classroom, mentor, tutor, etc., duties that were required less in the past.

In an open society, based on globalization and unfettered access to information and knowledge, diversification of the teachers roles was perceived as a "status degradation" – a loss of power, authority and influence on students. Hence the excesses of authoritarianism, pronounced exigence, adaptation deficiencies and other educational situations more open and permissive.

It's not about "lowering the bar", but rather the lack of realism and maladjustment to the demands and needs of students.

Disciples have changed, society has changed, and teachers must adapt to these realities, while unaffected the contents and modalities of knowledge-based education. Students should be more stimulated to think, express their opinions, ideas, learn from each other (cooperative learning). They need to be listened (not in the sense of review), as well as encouraged to express their thoughts and to learn by creating knowledge, not only discover it.

When H. Gardner talked about a Good Worker (in the generic sense of the term), he revealed that to become such, you must go through a three phase process – the three M's: mission, models, mirror.

Regarding educators, he claims the profession's goal has three aspects:

- to present high achievements of the past thinking, to students;
- to mentally prepare them for an uncertain future – a future where information could be obtained and developed in an unpredictable, difficult manner;
- to become a model of civilized attitude, by the way you relate to one another, and to their learning material.

As an educator, H. Gardner notes: "*I have to frequently think of the mission's connotation, to customize and review in need, to critically monitor myself, so that I fulfill the missions requirement*"².

Secondly, we must seek and recognize patterns – says Gardner. Giving/ indicating positive or even negative models is the students guide in learning and training, and in life.

And finally the "magic mirror test". Each of us "*must regularly look in a mirror and ask a personal questions : Am I a Good Professional? I am proud of my work? If not, what can I do to become a Good Professional?*"³.

For teachers, accurate and realistic self-assessment is a condition for the changing of the mental attitude, of the “afterthoughts”, when their achievements do not coincide with the required standards of their profession.

Practicing self-reflection and critical self-evaluation, followed by significant attitude changes, are conditions of an efficient professor, working with optimal effectiveness.

I invite you to follow Gardner, professional educators, that fully exploit the knowledge/ science and make it accessible to students, to create diverse learning experiences to students, to produce learning pleasure, to engage in educational roles and responsibilities that shape the calling of an educator, roles and responsibilities designed to produce openness to the future.

Education – beyond delivering information

“*We teach – states Davitz, J., R., Ball, S. – as if the major goal is only to deliver specific knowledge or skills, but it is at least as important for the pupil to associate positive emotions, such as happiness or hope, with the taught subject.*”⁴

Transmission-assimilation of knowledge is undoubtedly the fundamental task of school. But schools must empower students with strategies, methods, techniques and processes to learn continuously how to restructure cognitions, and adapt to the present and future needs and requests.

Training skills and, especially, developing friendly attitudes towards lifelong learning and character acquisitions, which involves education through valuing, must absolutely be part of the school mission, influencing its social-formative role.

References

¹ CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New-York: Harper and Row, 1990, p. 201.

² GARDNER, H. *Tratat de răzgândire. Artă și știința Răzgândirii noastre și a altora*. București: Alfa, 2006, p. 229.

³ *Ibidem*, p. 229-230.

⁴ DAVITZ, J. R.; BALL, S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 19.

Bibliography

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New-York: Harper and Row, 1990.

DAVITZ, J. R.; BALL, S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

GARDNER, H. *Tratat de răzgândire. Artă și știința Răzgândirii noastre și a altora*. București: Alfa, 2006.

The School Museum as Educational Environment

Nicolae Hurduzeu

Lecturer PhD

West University of Timisoara, Didactic Personnel Training Department

E-mail: nicolae_hurduzeu@yahoo.com

Ramona Hurduzeu

Lecturer PhD

West University of Timisoara, Didactic Personnel Training Department

E-mail: ramona_hurduzeu@yahoo.com

School museum, museum education, *non-formal education*

Law no. 311 of the 8th of July 2003 regarding museums and public collections –
Republished by Law no. 12 of the 11th of January 2006.

For the purpose of this law, the following term shall be taken to mean: museum – the public cultural institution, of non-profit character, in the service of society, held in public or private property, which acquires, safeguards, researches, restores, communicates and exhibits, for purposes of study, education, and enjoyment, material and spiritual evidence of the human communities existence and evolution, as well as of their environment.

Starting from the above mentioned definition we would like to bring *the museum* to the attention of history teachers and of elementary school teachers, a non-formal environment extremely important where enjoyable didactic activities can take place for teachers as well as for students. Taking in consideration the increased number of subjects related to the field of museum and also the thematic approach on historical periods of time, the lessons at the museum allow independent and group study of several themes.

A lesson at the museum is usually taught in order to intensify and deepen with new intuitive elements previously acquired knowledge related to a certain topic. Thus students' capacity of understanding and interpretation is enhanced. The lesson at the museum involves prior solid preparation. The teacher must visit the museum and choose carefully the didactic material he is going to use, he must establish the connection with the museum's qualified personnel with whom he is going to collaborate during the lesson, so that the speech shall be adapted to the children's age and also to the school curricula¹. The lesson at the museum helps the teacher to develop a series of abilities of communication and management of relationships and also a series of attitudes such as confidence in the students' capacity of learning from

personal experience of adapting to new situations, of respect for others' preferences regarding the process of learning and flexibility. The museum as a non-formal environment can create a connection between the information taught by teachers and their usage in real life. This type of teaching eliminates the stress of catalogue, of imposed discipline and of obligatory subjects. It can imply the pleasure of knowing and of self development, the possibility of creating a personal plan of development and of using the person who teaches as a teaching facilitator². The explanations given during the visit generate substantial elements for creating suggestive representations of the historic reality of a certain epoch. The advantage of using teaching materials – *the actual material* – presented at the museum consists in the fact that the students can have contact with relics from the past, thus allowing the shaping, development and consolidation of certain historic representations and notions.

If there are no museums in the area where the school is located, the teacher can procure some graphic representations with the help of the members of the scholar community; with the help of the students he can appeal to certain local collections which can be donated to the institution. When there is a sufficient number of such collections they can be placed in a museum. Museum collections can be realized by means of donations, acquisitions, field research and even the collection of ethnographic materials. These collections can be placed in the history lab³ or even in a special place in the school designed for a school museum⁴. Students have the most important role in organizing the school museum and this creates certain indubitable advantages:

- generating the need for visiting the museum;
- presenting the message of the relics;
- organizing the museum implies the usage of certain knowledge capacities.

Creating a school museum involves the collection of historical relics and also a series of specific activities such as: the description of the objects⁵, their inventory⁶ and their display in an exhibition⁷.

In order for the students to feel attracted towards the school museum the exhibition must be interesting and informative. A series of decisions should be taken regarding the objects displayed, the locations for display, the manner and the logic of display so that it results a connection and continuity between the objects displayed in order to stimulate the visitor's curiosity, the quantity of information offered by each object. Some museums can be organized according to a certain theme, by cultural domains: history and archeology, ethnography, art, natural sciences; they can also be organized according to the school's profile (ethnic, theoretic, etc.).

Inside the museum, a very important role goes to the students according to their age: for example, the smaller children can collect the objects while the older ones can inventory, describe and exhibit them⁸. Taking in consideration the fact that the informational universe of the students is very limited, the museum's requirements may determine them to expand their field of knowledge with information about the local, national and universal history. It is

recommended that for the school museum to be oriented upon the region where the school is located, so that certain local aspects can be highlighted: economic, ethnographic etc.⁹ Due to the recent technological evolution, the museum can also be presented under the form of online catalogues, interactive games chosen with the help of the students. A virtual tour of the museum can also be realized. All these aspects can lead to the development of basic competences such as communication, problem solving, learning how to learn, entrepreneurship. These components don't belong to a certain discipline, but they have an important potential of transfer at the level of the curriculum as a whole and at the level of concrete contexts of life.

The school museum as a non formal educational environment can offer the students a series of development opportunities for basic competences and also for the patrimony education. Inside the museum a series of varied activities can take place and they can be defined according to the type of the program, time and space, themes and content:

- specific learning activities – observation, documentation, comparison;
- learning activities which explore the resources of the patrimony education with the aim of forming certain skills and attitudes;
- courses which can have an interdisciplinary or transdisciplinary approach¹⁰.

Creating a school museum involves the participation of students, parents and members of the community and also the help of the students who graduated that specific school¹¹. It is recommended that the museums should be founded with the occasion of special events in the history of the school, such as the anniversary of the school's founder or the commemoration of a certain personality who played an important role in the evolution of that school.

Alongside the authentic relics, in the museum can also be placed some auxiliary objects¹² and a series of graphic representations (models) very useful in the process of teaching history. They represent images of historical events or characters. With their help the affirmations about the studied historical facts can be grounded and this leads to their easier perception and understanding by the students. The most frequent materials used in teaching history are:

- The **historical picture** which illustrates aspects of the social life, of the unrolling of certain historical events (battles, congresses, events, treaties, etc.) The pictures can be either artistic or didactic depending on the purpose for which they were created, *historical pictures* such as: *The triumphal entrance of Michael the Brave in Alba Iulia* by Constantin Lecca (1807-1877); *The Portrait of Avram Iancu* by Barbu Iscovescu (1816-1954). It is recommended that the teacher does not forget to mention their message during the lesson;
- The **model** illustrates on a lower scale monuments, scenes of battles, strongholds. The teacher must either procure such models himself or can train the students to create them. These materials allow the understanding of the historical events through a clearer perception of the particularities of the events which they represent;
- The **historical map** is essential for the student's orientation in the area of historical events. Such a map can be general or thematic. The general maps, such as *Dacia from Burebista till*

the roman conquest, and the thematic ones which illustrate certain events on a lower scale, such as *The Romanian Epic from Mărășești-Mărăști-Oituz*, must exist and be used by the teacher during the appropriate lessons. The usage of an inadequate map or the lack of one leads the students to a journey in the unknown. The cultural map of that specific area must not miss from a school museum; its objective is to make the students more sensitive towards the local cultural values and it can be accompanied by a series of learning objectives and contents with themes from history, geography, art, technological education etc. In the spirit of the non-formal education, on the map certain cultural tracks and objectives from that specific community can be marked, allowing the students to get more grounded in the world in which they are living.

The authentic exponents are those with a special artistic and documentary value, while the auxiliary ones complete and synthesize the information which the museum offers to the public.

The museum exhibition must not have a permanent character because, in time, people lose interest. Thus, it must be periodically actualized according to some factors such as the visitors' opinions, the acquisition of new objects, etc.¹³

Creating a school museum may increase the actional dimension, the degree of responsibility of each student towards the community's cultural patrimony, thus leading to a series of advantages of the civic dimension of teaching history in schools. The implication of the students in the creation of a school museum leads to the identification of the local patrimony values, having as consequence the configuration of that specific community's memory and the preservation of cultural inheritance.

References

¹ DUȚU, Aurelia. *Ghid de bune practici în protejarea și promovarea colecțiilor publice*. București: Centrul de Pregătire Profesională în Cultură, 2010, p. 77.

² *Ibidem*, p. 102.

³ CRĂCIUNOIU, Șerban. *Metodica predării istoriei*. Craiova: Reprografia Universității din Craiova, 1996, p. 110-111.

⁴ GAFAR, Tatiana. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968, p. 231.

⁵ DUȚU, Aurelia. *Op. cit.*, p. 10.

⁶ *Ibidem*, p. 11.

⁷ *Ibidem*, p. 67-85.

⁸ STRADLING, Robert. *Să înțelegem istoria secolului XX*. București: Editura Sigma, 2002, p. 143.

⁹ *Ibidem*, p. 144.

¹⁰ OPRIȘ, Ioan. *Ghid de bune practici în protejarea și promovarea patrimoniului cultural rural*. București: Institutul Național al Patrimoniului, 2012, p. 78.

¹¹ CĂPIȚĂ, Laura; CĂPIȚĂ, Carol; STAMATESCU, Mihai. *Educație non-formală, comunicare și istorie*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2007, p. 71.

¹² IONIȚĂ, Ion. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Universității București, 1997, p. 157.

¹³ DUȚU, Aurelia. *Op. cit.*, p. 69.

Bibliography

CĂPIȚĂ, Laura; CĂPIȚĂ, Carol; STAMATESCU, Mihai. *Educație non-formală, comunicare și istorie*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2007.

CRĂCIUNOIU, Șerban. *Metodica predării istoriei*. Craiova: Reprografia Universității din Craiova, 1996.

DUȚU, Aurelia. *Ghid de bune practici în protejarea și promovarea colecțiilor publice*. București: Centrul de Pregătire Profesională în Cultură, 2010.

GAFAR, Tatiana. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.

IONIȚĂ, Ion. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Universității București, 1997.

STRADLING, Robert. *Să înțelegem istoria secolului XX*. București: Editura Sigma, 2002.

OPRIȘ, Ioan. *Ghid de bune practici în protejarea și promovarea patrimoniului cultural rural*. București: Institutul Național al Patrimoniului, 2012.

Factorii de rezistență în integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (C.E.S.) în câteva școli din Timișoara

Ioana Bacău

Student

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Sociologie și Psihologie

Geanina Jurj

Student

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Sociologie și Psihologie

E-mail: jurj_geanina.georgiana@yahoo.com

Marius Ignea

Student

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Sociologie și Psihologie

E-mail: ignemarius6845@yahoo.com

Introducere

Cercetarea de față încearcă să descopere care sunt factorii facilitatori și frenatori în integrarea copiilor cu C.E.S. în câteva școli din învățământul de masă din Timișoara, constatând anumite refuzuri ale unor unități școlare din învățământul obișnuit de a înscrie copii cu dizabilități. Concluziile acestei cercetări ar trebui să ajute atât cadrele didactice care se ocupă de educația copiilor cu C.E.S., prin descoperirea plusurilor și minusurilor în educarea acestora, cât și pe părinții unor copii cu C.E.S., pentru a înțelege că nu întotdeauna integrarea acestor copii ar fi un demers bun din cauza lipsei de toleranță și a opțiunii elevilor așa-zis „normali” din învățământul de masă. Ca abordări pur teoretice, vom încerca să explicăm sintagmele *elev cu C.E.S.*, precum și *integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă*.

Din anul 1995 conceptul de cerințe educative speciale este utilizat și în România prin *Legea învățământului*. Noțiunea de C.E.S. acceptată în țara noastră „*desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare*”¹.

Copiii cu C.E.S. sunt copii ale căror nevoi (cerințe) speciale sunt educaționale și derivă, în principal, din „*deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de*

comportament ori asociate”, indiferent de severitatea acestora. Lor li se adaugă și unii copii ocrotiți în instituții rezidențiale, copiii/ elevi din învățământul obișnuit care prezintă tulburări/ dificultăți de învățare și/ sau adaptare școlară. Tipologia categoriilor de C.E.S. include: tulburări emoționale și de comportament, deficiență/ întârziere mintală, deficiențe fizice/ motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/ dificultăți/ dizabilități de învățare. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor/ premiselor de acces, participare și integrare școlară și socială².

Integrarea școlară reprezintă un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale. Integrarea este definită de UNESCO ca un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește „*înlăturarea segregării, sub toate formele*”³.

Anumiți factori facilitatori în integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă depind de dimensiunea cultural-filozofică și strategia social-politică a educației, precum și de practica educațională a fiecărui cadru didactic în parte în activitatea didactică ce implică și copii cu C.E.S. Este foarte important ca viitorii elevi cu C.E.S. să dispună de cabinete logopedice sau psihologice pentru evaluări și consiliere, precum și de un profesor de sprijin/ itinerant care să adapteze curricula școlară în funcție de deficiența acestora.

De o importanță deosebită poate fi și raportul relației socializare – incluziune – integrare, cu implicații practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și pregătirea copiilor cu C.E.S., pentru integrarea în condiții facilitatoare în anumite activități socio-culturale, precum și o cât mai bună adaptare la mediul socio-educational.

Metodologia cercetării

Obiective le cercetării

În cadrul acestei cercetări am fixat trei obiective:

- Identificarea factorilor facilitatori și a celor frenatori în integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă;
- Determinarea importanței factorilor care contribuie la integrarea copiilor cu C.E.S.;
- Identificarea situațiilor specifice care pot apărea la o clasă integrată, în procesul de predare – învățare – evaluare.

Ipoteze de lucru

1. Existența la clasă a unor copii cu C.E.S. nu conduce în mod obligatoriu la apariția unor situații problematice în procesul de predare – învățare – evaluare;

2. Cadrele didactice care au lucrat sau lucrează în prezent cu elevi cu C.E.S. listează mai mulți factori facilitatori decât de rezistență în integrarea școlară a acestora.

Eșantionul cercetării și instrumentul de lucru

A fost ales aleator un eșantion format din 30 de cadre didactice, selectate din școli de masă, în proporție integrală de sex feminin, cu vârste cuprinse între 20 și 55 de ani, vechime în învățământ cuprinsă între 1 și 30 de ani, având diferite nivele de pregătire profesională (de la Debutant la Gradul didactic I) (conform Fig. 1 și 2).

Cadrele didactice, în funcție de disponibilitatea acestora de a răspunde la chestionar, au fost selectate de la 4 școli din Timișoara, și anume: Școala Gimnazială nr. 26, Școala Gimnazială nr. 22, Școala Gimnazială nr. 7, „Sfânta Maria” și Școala Gimnazială nr. 19.

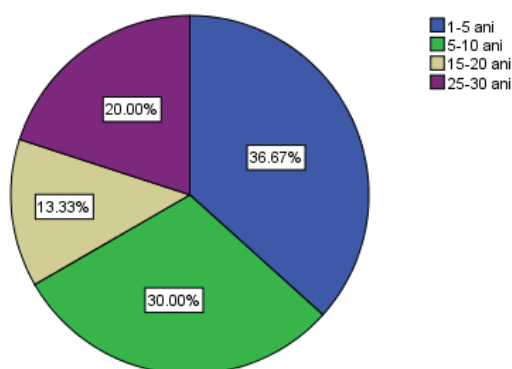


Fig. 1. Vechimea în învățământ a cadrelor didactice

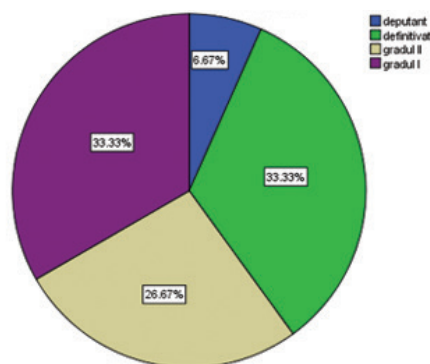


Fig. 2. Gradul didactic al cadrelor didactice

Metoda de culegere a datelor a fost chestionarul, format din 36 de întrebări cu răspunsuri deschise, închise, de ierarhizare, bifurcate.

Prelucrarea și interpretarea datelor

Prelucrarea datelor a fost realizată cu ajutorul programului statistic de prelucrare a datelor SPSS.18. (*Statistical Package for Social Sciences*).

Verificarea primei ipoteze

Interesul nostru a fost canalizat pe a verifica dacă „*existența la clasă a unor copii cu C.E.S. nu conduce în mod obligatoriu la apariția unor situații problematice în procesul de predare – învățare – evaluare*”.

În acest sens, am realizat prelucrarea întrebării numărul 3.6.2. din chestionarul redactat („*Prezența copiilor cu nevoi speciale crează o presiune enormă pentru personalul din școlile de*

masă?”), precum și a întrebării numărul 3.2. („Ați întâmpinat probleme în activitatea de predare-învățare – evaluare în care au fost implicate și elevi cu C.E.S.?”).

Ca urmare a prelucrării statistice a răspunsurilor oferite de respondenți, prima ipoteză formulată s-a confirmat. Prin urmare, existența la clasă a unor copii cu C.E.S. nu conduce în mod obligatoriu la apariția unor situații problematice în procesul de predare – învățare – evaluare.

Verificarea celei de-a doua ipoteze

Am dorit să verificăm măsura în care „cadrele didactice care au lucrat sau lucrează în prezent cu elevi cu C.E.S. listează mai mulți factori facilitatori decât frenatori (de rezistență) în integrarea școlară a acestora”.

Am recurs la prelucrarea răspunsurilor la întrebările din chestionarul redactat având numărul 3.3, respectiv 3.4 („Care credeți că sunt factorii frenatori/ facilitatori în legătură cu integrarea elevilor cu C.E.S.?”).

Ipoteza s-a infirmat, prin descoperirea mai multor factori de rezistență decât facilitatori în legătură cu integrarea elevilor cu C.E.S., iar analiza figurilor de mai jos este concludentă pentru exemplificare.

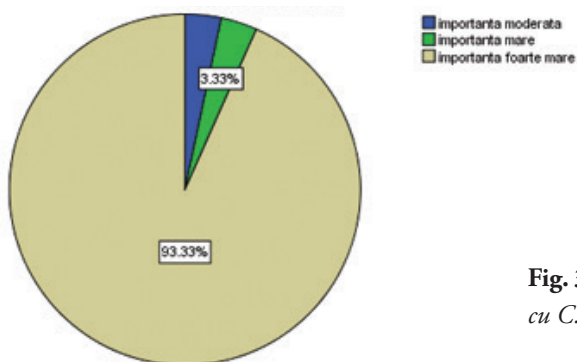


Fig. 3. Factori frenatori pentru integrarea copiilor cu C.E.S.: lipsa profesorului de sprijin

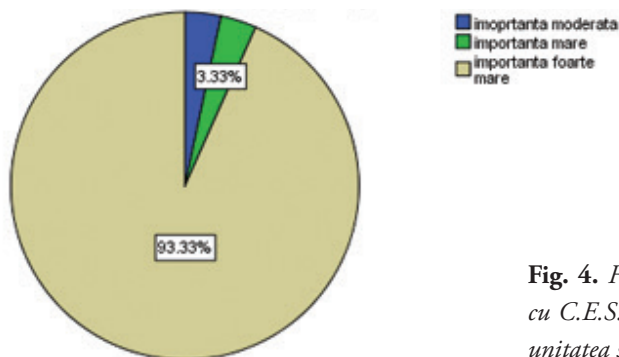


Fig. 4. Factori frenatori pentru integrarea copiilor cu C.E.S.: lipsa unui cabinet de terapii specifice în unitatea școlară

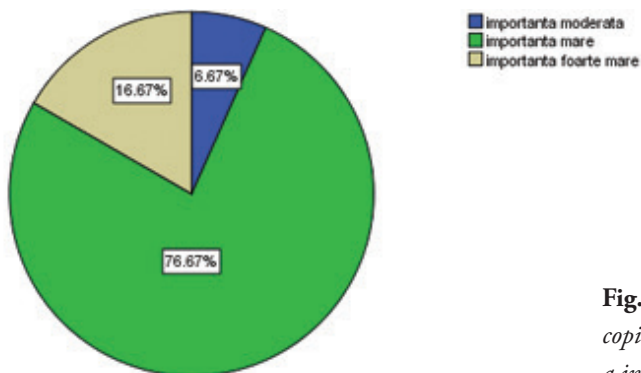


Fig. 5. Factori frenatori pentru integrarea copiilor cu C.E.S.: refuzul unității școlare de a integra copii cu C.E.S.

Astfel, enumerăm câțiva factori de rezistență existenți în integrarea copiilor cu C.E.S.:

- cadre didactice care nu ar concepe existența în clasă a acestora;
- cadre didactice fără cursuri sau workshop-uri legate de copii cu C.E.S.;
- refuzul conducerii unor școli de a înscrie copii cu C.E.S.;
- atitudinea/ intoleranța părinților și a elevilor fără deficiențe față de copiii cu C.E.S.;
- neimplicarea/ dezinteresul părinților copiilor cu C.E.S. în activitatea școlară, după ce s-au „luptat” pentru înscrierea acestora.

Concluzii

Putem constata faptul că încă există o reticență destul de mare din partea cadrelor didactice chestionate cu privire la o integrare totală a elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă, tendința fiind aceea de orientare a acestora către școlile speciale. Totodată, constatăm faptul că refuzul conducerilor unor unități școlare de a accepta înscrierea unor copii cu C.E.S. (potrivit Q 28), inexistența unui profesor de sprijin (conform Q 29), precum și dezinteresul părinților care au copii cu C.E.S. (potrivit Q 30) se enumeră printre factorii frenatori ai integrării copiilor cu C.E.S. Nu știm însă cu certitudine opinia altor cadre didactice cu privire la elevii cu C.E.S., o chestionare a acestora ar fi poate mult mai amplă și realistă; nu putem trage niște concluzii generale doar pe baza eșantionului selectat pentru studiul de față. Sperăm însă că la o chestionare a tuturor cadrelor didactice din învățământul de masă timișorean rezultatele obținute să fie altele, datorită faptului că anumite cerințe educative speciale nu trebuie să fie o cauză a respingerii acestora în învățământul de masă; acestor elevi este necesar să le fie asigurat accesul egal la educație precum congenitorilor lor fără deficiențe, conform art. 3 din Declarația Mondială asupra Educației pentru toți, care prevede următoarele: „*Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/ cu handicap cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane deficiente, ca parte integrantă a sistemului de învățământ*”⁴.

Note

¹ H.G. nr. 1252/ 2005 *apud* BABA, L. [et at.]. *Parteneriat pentru educație incluzivă*. București: Editura Corint, 2009.

² UNESCO, 1994 *apud* *Idem*.

³ VRĂȘMAȘ, T. *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București, 1996; GHERGUȚ, A. *Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială*. Iași: Polirom, 2003.

⁴ World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All, 1994.

Bibliografie

BABA, L.; BORCA, C.; RUNCEANU, L., VRĂȘMAȘ, E. *Parteneriat pentru educație incluzivă*. București: Editura Corint, 2009.

CENTRUL EUROPEAN PENTRU DREPTURILE COPIILOR CU DIZABILITĂȚI. Sfidare și rea voință în cazul micuței Alexia. [on-line]. [Accesat la: 03.03.2013]. Disponibil pe internet la adresa: http://www.cedcd.ro/media/comunicate/137_sfidare-si-rea-vointa-in-cazul-micutei-alexia/

CRĂCIUN, Oana. Zeci de părinți au reclamat școlile... [on-line]. [Accesat la: 03.03.2013]. Disponibil pe internet la adresa: http://adevarul.ro/educatie/scoala/zeci-parinti-reclamat-scolile-refuzat-inscrie-copiii-dizabilitati-clasa-pregatitoare-1_51767a6b053c7dd83f3b2b86/index.html

GHERGUȚ, A. *Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială*. Iași: Polirom, 2003.

Modalități de integrare a copiilor C.E.S. în învățământul de masă: dificultăți de văz. [on-line]. [Accesat la: 03.03.2013]. Disponibil pe internet la adresa: <http://ro.scribd.com/doc/61692255/Integrarea-Copiilor-CES-in-Invatamantul-de-Masa>

VRĂȘMAȘ, T. *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București, 1996.

World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

The Role of School and the Local Community in Preserving Identity in the Age of Globalization in Wales, UK

Lidia Giana IVĂNESCU

School Teacher

Kindergarten with Extended Program, No. 22, Timisoara

E-mail: i.lidiatm@gmail.com

Emanuela LĂZĂU

School Teacher

Kindergarten with Extended Program, No. 22, Timisoara

E-mail: lazau_emanuela@yahoo.com

In order to provide as many opportunities for teachers to get acquainted with other educational systems in Europe, each year, the European Commission sets out the priorities for the EU's Lifelong Learning Programme in a call for proposals.

The Comenius Programme focuses on all levels of school education, from pre-school and primary to secondary schools. It is relevant for everyone involved in school education: mainly pupils and teachers but also local authorities, representatives of parents' associations, non-governmental organisations, teacher training institutes and universities.

Part of the EU's Lifelong Learning Programme, the Comenius actions aim to help young people and educational staff to understand better the range of European cultures, languages and values. They also help young people acquire the basic life skills and competences necessary for personal development, future employment and active citizenship.

The programme addresses issues strongly related to current discussions and developments in school policy: motivation for learning and "learning-to-learn" skills, key competences, digital educational content and inclusive education.

Comenius aims at:

- Improving and increasing the mobility of pupils and educational staff across the EU;
- Enhancing and increasing partnerships between schools in different EU Member States;
- Encourage language learning, innovative ICT-based content, services and better teaching techniques and practices;
- Enhancing the quality and European dimension of teacher training;
- Improving pedagogical approaches and school management.

The program is currently focusing in particular on:

- Motivation for learning and learning-to-learn skills;

- Key competences: improving language learning; greater literacy; making science more attractive; supporting entrepreneurship; and reinforcing creativity and innovation;
- Digital educational content and services;
- School management;
- Addressing socio-economic disadvantages and reducing early school leaving;
- Participation in sports;
- Teaching diverse groups of pupils;
- Early and pre-primary learning.

As a teacher constantly interested in my personal and professional development, I found out about a course that could be right for me, CROCUS Cross-Cultural Workshop for Staff in Early Years Education (22-29 June 2013).

I followed all the necessary steps to access funding for this course, I applied and I was accepted. I must admit that it was not very easy. There are some conditions, some quite restrictive to be considered eligible for a program funded by Comenius. For example, I was asked about the way I prepare for participation in the training, about the reasons for applying for the training activity, about the expected impact of the proposed training on my personal and professional competences, including language and intercultural benefits and about the way the selected training activity abroad will have a greater potential value than similar training in your country. Here are some of the reasons why I have applied for the course: the fact that being involved in the field of early education I am interested in improving my skills as a manager and a teacher also, that Romania, being a new member of the European Union, needs to keep up with its standards in every sector, and one of the methods is to be able to retrieve and adapt different views on the early education system, because I believe it is important to keep up with new and efficient methods in the national and international educational system, the training activity I selected matched my training needs by:

- guided tours around a Welsh nursery and Primary School;
- interviews in local organizations;
- discussions within the group of participants;
- meetings with local organizations and Welsh Assembly Government officials or Assembly Members.

Also, by taking this course, I hoped to be able improve my organizational and teaching skills, gain insight into the structure and implementation of the relevant sectors of early years education in Wales and other parts of the UK and exchange new ideas regarding early years education. All these reasons seemed convincing to those responsible for the selection of Comenius candidates and helped me enroll in the course.

In the end, all my expectations about that course proved solid and have even been exceeded. I found out a complete different way to look at educating children in terms of preparing them for real, practical life, and place less emphasis on the accumulation of knowledge.

I was impressed with the concern for daily outdoor activities and for creating special places for this. Before starting the course, we saw some offers of educational system in Wales.

The priority was childcare, and we found out about some advice for those parents who were searching for a kindergarten for their children, advice which we considered very useful and that can tell a lot about the priorities of the Welsh early education system. Actually, there are some questions the parents have to ask themselves when they are going for the first time to an educational institution, such as: *“Is it welcoming? (How much attention does my child receive? Do they make her/ him feel special? Are the carers/ staff helpful?)”*.

Is it a stimulating place for children? (Are there visible signs that children are having a stimulating and enjoyable time, for example pictures on the wall, happy faces, etc?).

What activities are being provided? (Is there variety and stimulation? Are the activities challenging and interesting? Are the girls and boys encouraged to take part in all activities and encouraged to use all equipment? Will my child make memories? Are there books to read through?).

What facilities does it offer? (Are there lots of suitable toys and playing equipment? Is there access to an outdoor playing area? Do they have access to television or computer games?).

What about meals? (If my child has special dietary needs, can these be to what degree met/ fulfilled?)”.

And, very important: *“Can the service provide Welsh language provision?”*¹

This means that, even if Welsh language is spoken only in Wales, Welsh people and authorities are very dedicated about to preserving it as their traditional, precious thing. We have visited a little forest near Crickhowell (this is the name of the town in Wales where we developed the program) which had been arranged within involvement of local teachers, but also from other countries through an European funding partnership, and also voluntary involvement of local people, and students from a school, especially for activities with children. As anyone can see in the picture I have attached, in the forest the children can find letters in alphabetical order, painted on stumps, for them to play with (build words, sentences, stories in English, but in Welsh too), “animals” attached to tree branches for the kids to find or talk about, a local carved which is meant to help children discover local traditions, a narrator seat and small hubs chairs for listeners, etc. The teacher responsible for the arrangement project of this place told us about the voluntary involvement of children in this project, in order to have a very nice place for their classes. The result is that every time they come here for various activities, they fondly remember the time they worked to build this place and, because of this, they always find a stronger motivation in it.



Another example of children volunteering (and their parents) we have seen in a school was a celebration “day of vegetables” by a class of students. The children had to each make themselves (possibly with little help from their parents), a vegetable costume made of recyclable materials, and to prepare different recipes of traditional vegetable dishes from Wales. Then all the students have been invited to see a show that promoted healthy nutrition – with lyrics and songs in English, but in Welsh too – and, after the show, those children who have prepared food, have served their fellow with any kind of the existing food they wanted. In the end all of them have gathered and sorted debris in order to leave the place clean and nice.

Globalization and national identity are the realities of the contemporary world. If a nation would oppose it, it would be like trying to resist the inexorable process. To allow it passing over us as a solvent and standard roller would mean to repudiate history and betray our mission. “*Globalization and national culture*” is not just a phrase, but a real dilemma too. We have, globalization, on the one hand seen both as a natural process and as a directed process, and on the other hand, we have the response of the cultural universe, rather, the cultural heritage of each nation. Globalization includes export and imposes cultural models and socio-economic Western, was being defined as a new situation, the construction of a planetary system characterized by an enormous capacity for communication and information exchange on a global scale. Beyond the formal definitions of globalization, it is appropriate to insist on the attitude to be adopted before a phenomenon which states that could affect the national culture of each nation. Some argue that globalization has the effect of national crop diversification, others argue the opposite. Globalization does not mean giving up on your identity spirit, perennial values, to equalize. Without national identity, we wouldn't be what we are and we would not know who we are. Our national culture has to be in a relationship of cultural contextualization with what we call universal culture (or global culture). It is very important for each country to preserve and promote its own culture and tradition. And, in Wales we saw, how this thing is happening all the time in not only in schools, but in the community too.

A charming example of this kind of activity, but also an example of what wonderful results volunteer activities can have is a workshop we saw in Crickhowell. A few active people collect old traditional tools from those who don't need them anymore in Wales (sometimes from the whole Great Britain), than they clean, repair, sharpen the tools and send them to carpenters, tailors, blacksmiths, bicycle repairers and builders who really need them and don't have them in Africa.

All those who work in the shop are volunteers, except the one who is responsible with organizing of the



activity in the shop and parcels in Africa. Sometimes, children help in promoting the activity of the shop at country festivals in the area, or by collecting tools for the shop. This way they find out about traditional tools in Wales, about their both Welsh and British name, about their utility etc. What's for sure, is that they will always remember at least a part of everything they are learning to do this kind of activities.

So, I can say that in an age of globalization, people can and have to preserve their own traditions and national specificity, and we need to do it in Romania too.

“The claim that globalization will lead to loss of specificity is a bias. Rather, the integration creates structures that Romanian peasant to highlight his quiddity, what he has specific. It is the same with culture. In contrast with other cultures, you will see that we have very specific and this will help to preserve what we value. Even people will feel encouraged to keep what they have traditional and crafts.”²

The need for a common set of universally accepted values (tolerance, democracy, solidarity, respect, fairness and social justice, etc.) cultivated through education and mutual training for a moral and a global culture does not exclude, but includes emphasizing the preservation and renovation of the traditions of each culture. With the promotion of civic culture real sense of difference will not cause animosity, but will encourage respect for each other's culture through: the awareness of human rights and social responsibilities, accepting the national character, opening empathetic towards universal cultural values through education intercultural increase their sense of the obligation to protect the natural environment, cultural and educational values depoliticization, creative development, education for change.

Conclusions:

- Prospects of intercultural education means first modernity, globalization and cultural dialogue.
- Plays an essential role in cultural education plays education for diversity.
- If multicultural education levels are ones of monocultural education, state of tolerance, acceptance, respect, affirmation of solidarity, multicultural education aims steps are: acquiring the ability to recognize inequality, xenophobia, racism, injustice, intolerance and prejudices; acquisition of knowledge and skills to change the formation of these aberrant social mechanisms through pro-social behavior.
- Intercultural education and the globalization phase exceeded pedagogical approach to human rights and are considered: preventive therapy for the effects of future sociocultural shocks; spiritual exercises, ideological and behavioral adaptation to the current and future condition of “homo mundi”; catalysts and facilitators of globalization.
- The approach to promoting integrated education should be analyzed from at least three perspectives: psychological, educational and social.

“Only teachers can humanize or dehumanize education.” (Florence Steiner)

References

¹ Decision. 37/2010/CE Council on the European Year of Voluntary Activities Promoting Active Citizenship (2011) of 27 November 2009, OJ L 17, 22.1.2010, p. 43-49.

² MALIȚA, Malița. *Ten thousand cultures. One civilization.* București: Nemira, 1998, p. 77.

Bibliography

BANKS, Allyn; BACON, A. *An Introduction to Multicultural Education.* Boston, 1991.

Decision 37/2010/CE Council on the European Year of Voluntary Activities Promoting Active Citizenship (2011) of 27 November 2009, OJ L 17, 22.1.2010, p. 43-49.

EU Citizenship Report 2010 – Dismantling the obstacles to EU citizen's rights. COM (2010) 603 final of 27 October 2010.

European Comision. [on-line]. [Accessed: 08.10.2013]. Available at: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/fiches_en.pdf

Family Information services. How to chose quality childcare. Cardiff, CMK-22-07-459 19096.

LLP Application eForms 2013. Applicant's Guide.

MALIȚA, Mircea. *Ten thousand cultures. One civilization.* București: Nemira, 1998.

VĂIDEANU, George. *Education on the borders of the millennium.* București: Politică, 1988.

Tehnologii de suport pentru elevii deficienți de auz integrați



Anca Luștea

Lector univ. dr.

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Sociologie și Psihologie

E-mail: ancalustrea@yahoo.com

Considerații teoretice

Tehnologiile de suport sunt un termen cadru ce se referă la instrumentele ajutoare în recuperarea, reabilitarea și educarea persoanelor cu deficiențe. Tehnologiile de suport sunt folosite ca instrumente compensatorii pentru deficiența în cauză, oferind o mai mare independență în viața de zi cu zi, precum și suportul tehnic necesar specialiștilor în recuperarea și educarea persoanelor cu deficiențe.

Termenul de tehnologie de suport se referă la „*orice echipament sau sistem tehnic (produs în serie sau modificat corespunzător nevoilor individuale), care este folosit pentru creșterea, menținerea sau îmbunătățirea capacităților funcționale ale persoanelor cu deficiențe*”¹. În cadrul tehnologiilor de suport se regăsește categoria distinctă a tehnologiilor adaptative, care se referă la tehnologiile de acces electronic și informatic, precum și la sistemele de suport adaptate necesităților individuale ale fiecărei persoane (protezele auditive, implantul cohlear).

Tehnologiile de suport pot fi clasificate în funcție de tipul deficienței pentru care joacă rol compensatoriu (este vorba de tehnologii de suport pentru deficiența de vedere, de auz, locomotorie sau dificultățile de învățare) sau de nivelul tehnologiei (fără implicare tehnologică, tehnologie minimală sau tehnologie avansată). De asemenea, ele se pot încadra și în funcție de destinația la care sunt folosite: asistare a vieții de zi cu zi, suport în educație, suport în recuperare.

Tehnologiile de suport au jucat un rol important în viața deficienților de auz de mult timp, mai ales în ceea ce privește comunicarea la distanță. Primul sistem folosit în acest scop a fost telefonul text, prin care se putea comunica prin mesaje scrise. Avansarea noilor tehnologii informatice a facilitat comunicarea la distanță pentru deficienții de auz, mai întâi prin intermediul telefoniei mobile (SMS), iar apoi prin intermediul comunicării scrise sau video via internet. Comunicarea video le-a permis acestora să folosească la distanță propriul limbaj, mimico-gestual (și nu limbajul verbal în forma sa scrisă), ceea ce a contribuit la creșterea semnificativă a calității vieții acestora.

Tabel 1. Tehnologii de suport pentru deficienții de auz (Gierach, 2009)

Suport auditiv (amplificare)	Sisteme de alertă	Suport în comunicare
Suport în perceperea vorbirii (ascultare): <ul style="list-style-type: none"> • Sisteme FM • Sisteme infraroșu • Sisteme de comunicare 1 la 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitor sugar • Ceas/ Alarmă ceas • Computer • Sonerie • Detector de fum • Telefon 	Telecomunicare: <ul style="list-style-type: none"> • Telefon text/ telefon mobil/ Pager • Telefon cu amplificare • Computer/ camera Web • Comunicare via internet • Video telefon
Amplificatoare de voce: <ul style="list-style-type: none"> • Protezele auditive • Implantul cohlear 		Comunicare 1 la 1: <ul style="list-style-type: none"> • Creion hârtie • Telefon text/ telefon mobil/ Pager • Computer/ camera Web
		Activități educaționale: <ul style="list-style-type: none"> • Software de recunoaștere a scrisului • iCommunicator • Video Remote Interpreter

În cazul deficienței de auz, tehnologiile de asistare a vieții de zi cu zi se referă la sisteme de alertă (ceasuri cu alarme speciale, sonerii, detectoare de fum, ringtonuri telefonice, avertizoare sugari, avertizoare primire mesaje, mail etc.), adaptări ale telecomunicării (telefoane cu amplificare, cu avertizare vizuală, pagere) și tehnologii de suport a comunicării (proteze auditive, implant cohlear).

Tehnologiile de suport folosite în educație se referă în special la tehnologiile de suport a comunicării individuale (proteze auditive, implant cohlear) și de grup (sisteme FM), iar cele folosite în recuperare la tehnologiile de suport a comunicării individuale (proteze auditive, implant cohlear) și de demutizare (amplificatoare de voce, audiometru, polidactilograf).

Protezele auditive sunt aparate electronice care constituie un ajutor în perceperea mai bună a sunetelor și în posibilitatea însușirii comunicării verbale. Destinate să mărească presiunea sunetului în organul auditiv, nu pot corecta deficiențele analizatorului auditiv, dar pot suplini sau minimaliza unele din efectele acestei deficiențe. Se consideră că 90% dintre deficiențele de auz sunt hipoacuzii, deci cu restant auditiv ce poate fi protezat.

Pe baza necesității pe frecvențe de îmbunătățire a auzului, a tipului pierderii de auz, a stilului de viață, a vârstei purtătorului protezei, audiologul recomandă un tip sau altul de proteză auditivă (retroauriculare, în ureche sau în canalul auditiv). Cele mai multe proteze auditive au posibilitatea să fie îmbunătățite cu componente adiționale ca: microfon direcțional – protezele auditive sunt dotate cu un buton care permite activarea unui microfon direcțional care captează sunetele provenind dintr-o direcție specifică; comutator pentru telefon – unele proteze auditive au posibilitatea de a fi comutate pentru ascultarea telefonului, astfel încât sunetele înconjurătoare nu mai sunt percepute, direcția recepționării sunetului fiind focalizată

pe telefon; intrare audio directă – unele proteze auditive au o intrare specială pentru dispozitive audio: se introduce o mufă din radio sau televizor în proteză, astfel încât sunetele ambientale dispar și are loc o focalizare numai pe respectivul sunet.

Protezarea auditivă trebuie să aibă loc imediat după depistarea deficienței auditive. Cu cât protezarea are loc mai devreme, câștigul este mai mare. Protezarea poate avea loc chiar la vârsta de un an și dacă protezele sunt bine realizate copilul se obișnuiește cu ele mult mai repede și învață să le accepte ca pe o parte componentă a corpului lor. Din momentul în care a primit proteza, copilul trebuie învățat să o folosească, astfel încât să utilizeze la maximum posibilitățile acesteia. Această etapă constă dintr-o activitate de educare a auzului, ce poate fi realizată la început de specialist, ca apoi ea să fie preluată de părinte pentru ca să se desfășoare permanent, în mediul familiar copilului.

În cazul oricărui grad sau tip de surditate purtarea protezei are un mare câștig. Chiar dacă acesta nu include perceperea clară a vorbirii, copilul poate ajunge la performanțe bune în urma antrenamentului auditiv.

Un tip special de proteze îl reprezintă implantul cohlear. Acesta este un dispozitiv electronic ce are ca scop refacerea senzației auditive în nervul auditiv. Stimularea oferă o gamă largă de informații auditive necesare pentru orientarea în mediu și refacerea percepției limbajului în scopul integrării în comunitate.

În procesul educațional, pe lângă protezele auditive/ implantul cohlear se mai pot folosi Sistemele FM sau Sistemele infraroșu. Sistemele FM sunt sisteme de amplificare și transmitere a sunetului în grup; profesorul și elevii poartă un microfon ce captează și amplifică vocea, transmisă prin unde radio pe o anumită frecvență protezelor individuale ale elevilor. Principalul avantaj al sistemelor FM este acela de a capta și amplifica doar vocea, anulând zgomotele de fond parazite. Sistemele infraroșu utilizează unde luminoase pentru a transmite sunetul de la un transmițător la un receptor special ce poate fi individual sau de grup.

De asemenea, se pot folosi luarea electronică de notițe, sistemele de recunoaștere a scrisului, creionul digital, tablele SMART, iCommunicator și Video Remote Interpreter. Luarea electronică de notițe necesită ajutorul unui profesor care să ia notițe în timp real, în formă electronică. Sistemele de recunoaștere a scrisului și creionul digital sunt sisteme ce convertesc scrisul de mână în documente electronice. Tablele SMART sunt dispozitive interactive ce printr-o conexiune USB sunt conectate la computer, beneficiind de toate avantajele acestuia. Pentru deficienții de auz sunt mijloace didactice deosebit de folositoare, deoarece pot oferi suportul vizual necesar înțelegerii și învățării noilor cunoștințe. iCommunicator este un instrument digital ce convertește limbajul verbal în formă electronică scrisă sau în video-LMG². Astfel, deficienții de auz pot percepe vizual limbajul oral în timp real. Video Remote Interpreter este un dispozitiv care transmite imaginile video ale unui interpret LMG situat în altă locație, ce traduce în semne limbajul oral folosit de profesor³. Din păcate, iCommunicator și Video Remote Interpreter nu sunt disponibile și în țara noastră.

Ca și în cazul oricărei alte nevoi speciale, și tehnologiile de suport trebuie individualizate, în funcție de necesitățile specifice fiecărei persoane. Astfel, în perioada de debut a intervenției educaționale și terapeutice, în alcătuirea planului de intervenție personalizat, ar trebui să se țină cont și de necesitățile de suport ale elevului⁴. În evaluarea inițială trebuie inclusă și evaluarea nevoilor de suport tehnologic. Această evaluare se face în funcție de gradul și tipul deficienței, capacitățile de audiere, vârsta cronologică, vârsta audiologică și de limbaj a elevului. Scopul acestei evaluări inițiale este să determine dacă elevul are nevoie de tehnologii de suport, care sunt acestea, care sunt funcțiile și abilitățile pe care se poate baza elevul în utilizarea tehnologiilor de suport și modalitatea în care școala poate să i le ofere⁵.

Scopul cercetării de față este evidențierea tehnologiilor de suport folosite de elevii deficienți de auz integrați atât în familie, cât mai ales în școală, pentru a evalua cât de eficient este procesul de integrare socială și școlară și din prisma utilizării compensării tehnice.

Metodologia cercetării

Obiectivele cercetării

1. Evidențierea distanței temporale între momentul depistării/ diagnosticării și al folosirii primelor sisteme de suport – protezele auditive;
2. Evidențierea modului în care are loc valorificarea câștigului obținut prin sistemele de suport individuale (proteze auditive, implantul cohlear) prin educație auditivă;
3. Inventarierea tipului de tehnologii de suport folosite de elevii integrați în familie și la școală;
4. Evaluarea nivelului de implicare financiară al statului și a școlii în oferirea sistemelor de suport pentru elevii deficienți de auz.

Ipotezele cercetării

1. Depistarea deficienței auditive este urmată imediat de protezare (primele sisteme tehnice de suport);
2. Protezarea este valorificată imediat prin terapie logopedică specializată;
3. Tehnologiile de suport folosite de elevii deficienți de auz integrați în învățământul de masă sunt minimale;
4. Costurile tehnologiilor de suport și ale recuperării sunt suportate în majoritate de părinții elevilor deficienți de auz integrați.

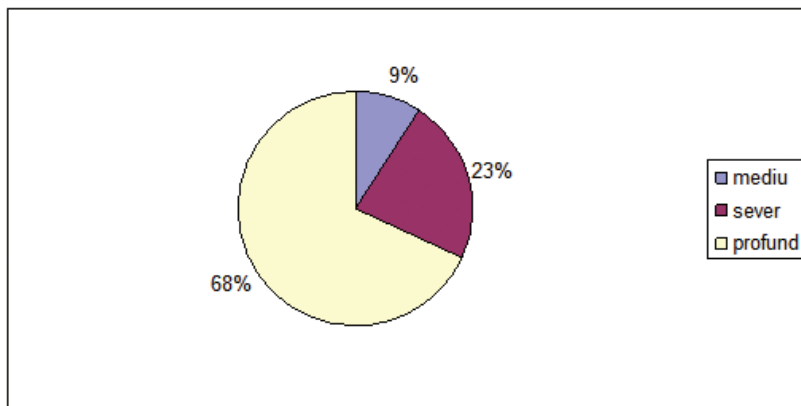
Descrierea lotului de participanți

La cercetare au participat 22 de elevi deficienți de auz integrați în învățământul de masă din România: din București – 2, Iași – 4, Timișoara – 6, Brașov – 2, Pitești – 1, Ploiești – 2, Constanța, Oradea, Râmnicu Vâlcea, Târgu Mureș, Turda. Dintre aceștia, 10 sunt băieți (45%) și 12 fete (55%), cu vârsta cuprinsă între 4 și 18 ani și o medie de vârstă de 8 ani și 6 luni.

Tabel 2. Distribuția lotului după criteriul clasei școlare

		Clasa					
Grădiniță	0	I-a	a II-a	a III-a	a IV-a	a VIII-a	a XII-a
2	8	2	3	2	3	1	1

După criteriul gradului de hipoacuzie, 2 subiecți au gradul mediu, 5 – gradul sever, iar 15 – gradul profund de hipoacuzie.

**Fig. 1.** Distribuția lotului după criteriul gradului de hipoacuzie

Dintre cei 22 de subiecți, 3 (14%) poartă proteze auditive, 16 (72%) – implant cohlear, iar 3 (14%) – implant cohlear bilateral.

Descrierea metodelor folosite

Pentru atingerea obiectivelor propuse s-a folosit metoda chestionarului, distribuit online, respondenții fiind părinții copiilor cuprinși în studiu. Chestionarul a fost alcătuit din 16 întrebări care vizează obiectivele cercetării. Dintre acestea, 4 au fost cu răspuns dihotomic, 6 cu răspuns deschis și 6 cu alegeri multiple. Prin faptul că au răspuns la chestionar, părinții și-au dat consimțământul informat pentru participarea la cercetare.

Prezentarea datelor obținute

În vederea verificării ipotezei 1 care afirmă că „depistarea deficienței auditive este urmată imediat de protezare”, s-au prelucrat statistic răspunsurile subiecților la două dintre întrebările chestionarului ce vizau vârsta de depistare a deficienței și vârsta primei protezări. Astfel, vârsta de depistare variază de la naștere până la 3 ani, cu o medie de vârstă de 1 an și 6 luni, iar vârsta de protezare de la 1 an la 4 ani, cu o medie de vârstă de 2 ani și 3 luni. Prin analiza comparativă a vârstei de protezare cu a celei de depistare rezultă o diferență medie de 0,13.

Tabel 3. Testul *t* pentru eșantioane perechi vârsta depistare-vârsta protezare

	Diferența medie	T	Grade de libertate	Prag de semnificație
vârsta de depistare – vârsta de protezare	-.1364	-1.821	21	.083

Din Tabelul 3 se poate observa că această diferență între vârsta de depistare și cea de protezare este una nesemnificativă statistic, validând ipoteza experimentală.

Pentru verificarea ipotezei 2 care afirmă că „protezarea este valorificată imediat prin terapie logopedică specializată”, s-au prelucrat statistic răspunsurile subiecților la două dintre întrebările chestionarului ce vizau vârsta primei protezări și vârsta de debut a terapiei logopedice. Vârsta de protezare variază de la 1 an la 4 ani, cu o medie de vârstă de 2 ani și 3 luni, iar vârsta de debut a terapiei logopedice variază între 2 an și 4 ani, cu o medie de vârstă de 2 ani și 7 luni.

Tabel 4. Testul *t* pentru eșantioane perechi vârsta de debut a terapiei logopedice – vârsta protezare

	Diferența medie	T	Grade de libertate	Prag de semnificație
vârsta de debut logopedie – vârsta de protezare	.40	3.81	21	0.01

Din Tabelul 4 se poate observa că această diferență între vârsta de protezare și cea de debut a terapiei logopedice este una semnificativă statistic, invalidând ipoteza experimentală.

Pentru verificarea ipotezei 3, care afirmă că „tehnologiile de suport folosite de elevii deficienți de auz integrați în învățământul de masă sunt minimale”, s-au prelucrat statistic răspunsurile subiecților la două din întrebările chestionarului ce vizau tipul de tehnologii de suport folosite de elevii deficienți de auz acasă și la școală.

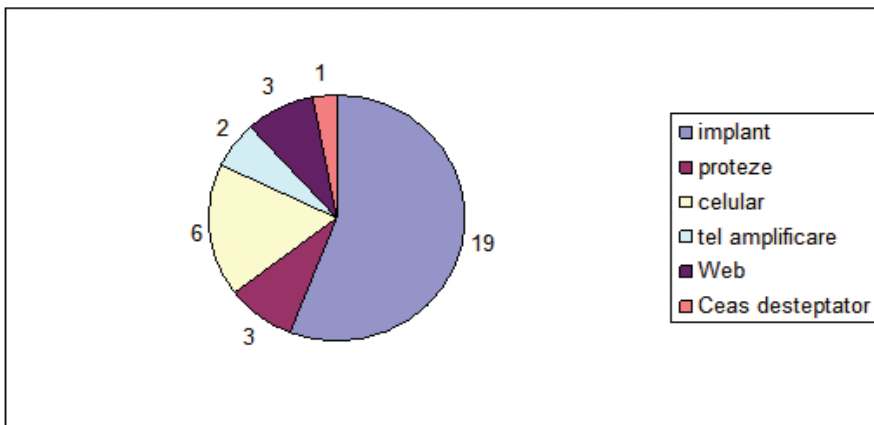


Fig. 2. Tipurile de tehnologii de suport folosite acasă

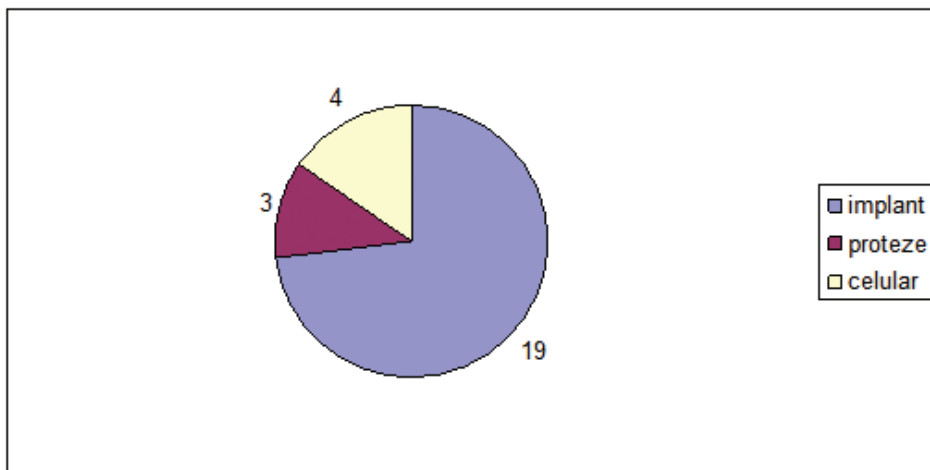


Fig. 3. Tipurile de tehnologii de suport folosite la școală

Tabel 5. Testul chi părat între variabilele tehnologii de suport folosite acasă - la școală

	Tehnologii suport acasa	Tehnologii suport școală
Chi-patrat	7.455	12.091
df	5	2
Asymp. Sig.	.189	.002

Din Tabelul 5 și Figurile 2 și 3 se observă că există diferențe semnificative statistic între tipul tehnologiilor de suport folosite acasă și la școală, ca număr și varietate în defavoarea școlii, unde se utilizează numai implantul cohlear, protezele auditive și celularul.

Pentru verificarea ipotezei 4 care afirmă: „costurile tehnologiilor de suport și ale recuperării sunt suportate în majoritate de părinții elevilor deficienți de auz integrați”, s-au prelucrat statistic răspunsurile subiecților la întrebările chestionarului.

Tabel 5. Cât estimați că acoperă statul și școala din costurile tehnologiilor de suport?

nimic	17	77%
25%	5	23%
50%	0	0
75%	0	0
integral	0	0

Un procent de 77% dintre subiecți afirmă că statul, respectiv școala, nu contribuie financiar cu nimic la acoperirea costurilor tehnologiilor de suport, 23% dintre ei estimând această contribuție la 25%.

Pentru a vedea în ce măsură susținerea tehnologiilor de suport prin terapie logopedică este oferită de stat am adresat întrebarea: „Câte ore de logopedie fac elevii pe săptămână la școală, respectiv, la terapeut particular?”. Răspunsurile subiecților au fost următoarele:

Tabel 6. Ore logopedie la școală în mediul privat

La școală			În mediul privat		
Nu	Da 1 h	Da 2h	Nu	Da 2h	Da 3h
14	3	5	6	7	9
64%	14%	22%	27%	32%	41%

Din răspunsurile subiecților reiese că 64% dintre subiecți nu au niciun suport terapeutic din partea școlii, numai 22% dintre aceștia făcând câte 2 ore de logopedie la școală. Costurile terapiei sunt suportate de părinți în proporție de 73%, elevii urmând câte 2, respectiv 3 ore de terapie logopedică.

Ultima dintre întrebări s-a referit la nevoile resimțite de părinți cu privire la tehnologiile de suport ce ar trebui oferite de școală. Răspunsurile lor au fost următoarele:

Tabel 7. Nevoi de suport tehnic oferit de școală resimțite de părinți

Proteză/ implant cohlear	10	45%
Sisteme FM	12	54%
Celular	1	4%
Telefon cu amplificare	2	9%
Computer cu cameră Web	2	9%
Sonerie cu semnalizare luminoasă	2	9%
Amplificatoare de voce	9	40%
Audiometru	3	13%

În raport cu multitudinea și varietatea tehnologiilor de suport existente, putem afirma că tehnologiile de suport specificate de părinți sunt foarte puține. Probabil, părinții nici măcar nu cunosc existența posibilelor tehnologii de suport.

Concluziile cercetării

Cercetarea de față și-a propus să scoată în evidență gradul de folosire a tehnologiilor de suport de către deficienții de auz integrați în școlile de masă. Tehnologiile de suport sunt instrumente de compensare tehnică ce favorizează procesul educațional și terapeutic, asigurând, de asemenea, o calitate sporită a vieții de zi cu zi. De aceea, tipul și varietatea tehnologiilor de suport folosite ne oferă o imagine asupra reușitei integrării școlare a acestei categorii de elevi, precum și a procesului recuperativ pe care aceștia îl parcurg. În urma studiului efectuat, putem trage următoarele concluzii:

- Vârsta de depistare a copiilor deficienți de auz este scăzută, media de vârstă a depistării fiind de 1 an și 6 luni, ceea ce determină premisele inițiale ale unei recuperări favorabile;
- Vârsta de protezare, deci de debut, a folosirii tehnologiilor de suport este de 2 ani și 3 luni; astfel, putem afirma că depistarea a fost urmată imediat de protezare, aspect favorabil din nou procesului recuperativ și pregătirii pentru integrarea școlară și socială;
- Vârsta de debut a terapiei logopedice este de 2 ani și 7 luni și, deși diferența față de vârsta de protezare este semnificativă statistic, putem afirma că faptic este ne semnificativă, o diferență de 4 luni între momentul protezării și cel al începerii demutizării fiind acceptabilă. Corelarea acestor rezultate cu cele referitoare la tipul de terapie logopedică realizat, respectiv în domeniul privat, ne arată însă că susținerea protezării prin educație auditivă ar fi putut fi minimală (terapeuții din mediul privat nu dispun de tehnologii de suport folosite în educația auditivă);
- Tehnologiile de suport folosite atât în mediul familial, cât și în cel școlar sunt foarte puține numeric și ca varietate. Elevii folosesc, în principal, proteza auditivă sau implantul cohlear atât acasă, cât și la școală, iar acasă mai utilizează telefonul și computerul cu cameră Web;
- Costurile acestor tehnologii au fost suportate de părinți aproape în exclusivitate, iar școala nu oferă nici tehnologii de suport și nici terapia logopedică care să permită valorificarea optimă a protezării auditive;
- În raport cu multitudinea și varietatea tehnologiilor de suport existente, putem afirma că tehnologiile de suport cunoscute de părinți sunt foarte puține, ceea ce conduce la diminuarea șanselor de reușită terapeutică și de integrare educațională.

Note

¹ http://glencoe.mcgraw-hill.com/sites/dl/free/0078901359/594902/AAT_v4.pdf

² HERSH, Marion; JOHNSON, Michael (ed.). *Assistive technology for hearing impaired, deaf and deafblind*. Springer, 2003.

³ ROBITAILLE, Suzanee. *Illustrated guide to assistive technology and device: Tools and gadgets for living independently*. Demos Medical Publishing, 2010.

⁴ SHIRIN, Antia [et al.]. Academic status and progres of deaf and hard of hearing students in general education classrooms. În: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 13, nr. 3, 2009, p. 293-311.

⁵ REKKEDAL, Ann Mette. Assistive hearing technologies among students with hearing impairments: Factors that promote satisfaction. În: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 17, nr. 4, 2012, p. 499-517.

Bibliografie

GIERACH, Jill (ed.). *Assessing students needs for assistive technology*. Milton: VI, 2009.

HERSH, Marion; JOHNSON, Michael (ed.). *Assistive technology for hearing impaired, deaf and deafblind*. Springer, 2003.

REKKEDAL, Ann Mette. Assistive hearing technologies among students with hearing

impairments: Factors that promote satisfaction. În: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 17, nr. 4, 2012, p. 499-517.

ROBITAILLE, Suzanne. *Illustrated guide to assistive technology and device: Tools and gadgets for living independently*. Demos Medical Publishing, 2010.

SHIRIN, Antia [et al.]. Academic status and progres of deaf and hard of hearing students in general education classrooms. În: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 14, nr. 3, 2009, p. 293-311.

http://glencoe.mcgraw-hill.com/sites/dl/free/0078901359/594902/AAT_v4.pdf

Aspecte ale activității bisericii și școlii în societatea și cultura din Banat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea

Cristian Gabriel Vlad

Profesor

Director Casa Corpului Didactic Timiș

E-mail: c14vlad@yahoo.co.uk

Implicarea Bisericii în susținerea Școlii românești

La sfârșitul secolului al XIX-lea în Dieceza Caransebeș, în timpul Episcopatului lui Nicolae Popea, biserica a continuat, ca și în deceniile anterioare, să susțină școala românească, în condițiile în care autoritățile de la Budapesta continuau politica de maghiarizare începută după 1867. Astfel, Episcopia s-a implicat pe mai multe planuri în susținerea școlii românești bănățene. Unul dintre acestea a fost sprijinul financiar acordat școlilor și învățătorilor. De exemplu, deputații din Sinod au votat în 1890 ajutoare bănești pentru școlile din Caransebeș. O altă coordonată a politicii școlare a Episcopiei Caransebeșului a fost apărarea de legislația școlară promovată de Guvernul Maghiar, care afecta școlile românești. Un astfel de proiect de lege școlară adoptat de Guvernul Maghiar în 1893, în care erau prevăzute condițiile materiale pe care trebuiau să le îndeplinească școlile confesionale românești, a fost atacat de Episcopul Nicolae Popea. O a treia coordonată a bisericii românești ortodoxe a fost poziția națională pe care a adoptat-o cu privire la școlile confesionale românești, însemnând opoziția față de maghiarizarea lor¹.

În condițiile în care legea din 1893 a fost pusă în aplicare, Episcopia Caransebeșului a căutat soluții pentru salvarea școlilor românești confesionale, care trebuiau să îndeplinească condițiile stipulate în legea menționată. Astfel, Consistoriul Eparhial a dat dispoziții către comitetele parohiale din comune, care trebuiau să se implice în adunarea de fonduri în vederea dotării materiale a școlilor, conform legii. O altă soluție găsită pentru asigurarea necesarului de manuale școlare a fost aceea că, după ce erau procurate de locuitorii comunei din banii lor, acestea trebuiau să fie date elevilor sub formă de împrumut. Totodată, Consistoriul Eparhial supraveghea gradul de frecvență a școlărilor, îndemnându-i pe învățători să găsească soluții pentru a-i atrage pe copii la școală². O altă soluție găsită de Episcopia Caransebeșului în

vederea plătirii salariilor învățătorilor, mărite la 300 de florini anual, a fost apelul la fundațiile și persoanele particulare înstărite, care erau rugate să doneze bani³. Sacrificiile cele mai mari le-au făcut tot comunele bisericești, îndemnate de preoții și învățătorii lor pentru a susține școala românească, opunându-se astfel maghiarizării⁴.

O problemă apărută încă din anul școlar 1901-1902 a fost aceea datorată numărului mare de ore de limbă maghiară (8,5 ore săptămânal) ce trebuiau ținute și în școlile românești, învățătorii români fiind nevoiți să-și însușească această limbă pentru a-și păstra posturile. În aceste condiții, Episcopul Nicolae Popea aprobă susținerea de cursuri de limbă maghiară pentru dascălii români, cu durata de o lună. S-a dovedit a fi o soluție realistă, pentru că altfel dascălii români ar fi fost înlocuiți cu unii maghiari, numiți de Guvern⁵.

Un alt moment foarte important în care biserica s-a implicat în susținerea școlii românești a fost anul 1906, când au trebuit salvate Institutul Teologic și cel Pedagogic din Caransebeș, nefiind fonduri suficiente pentru salarizarea dascălilor a căror indemnizație a crescut la 800 de coroane pe an. Episcopul a făcut apel la comunele bisericești pentru strângerea fondurilor necesare, mobilizarea credincioșilor fiind deosebită, cele două școli fiind salvate. S-a dovedit astfel că în momente critice școala românească se poate autofinanța pentru a nu depinde de statul maghiar⁶.

Biserica sprijinea și studenți aflați la studii în Banat sau în străinătate. Menționăm două exemple: O. Rădulescu, student la Berlin pe bază de concurs, și V. Rădulescu, student la Paris, ambii fără mijloace financiare, au înaintat cereri în 1907, către Episcopia Caransebeșului, cerând sprijin, Consistoriul Diecezan aprobându-le⁷.

Pentru a salva școala românească de politica de maghiarizare, tot mai agresivă la începutul secolului XX, biserica trebuia să gândească o strategie ce presupunea multă abilitate. Astfel, în 1907, după intrarea în vigoare a legii Apponyi în școlile românești, acolo unde inspectorii de stat semnalau probleme Episcopia a găsit ca soluție închiderea lor până la soluționarea acestora. Un exemplu este școala din Delinești unde, în 1908-1909, Protopopul A. Ghidiu a suspendat temporar învățătorul și, după remedierea lipsurilor materiale semnalate de organele administrative, prin efortul comunei, școala a fost redeschisă⁸.

Implicarea bisericii în susținerea școlii era răsplătită de aceasta din urmă. Astfel, în 1898, Foaia Diecezana a consemnat o ceremonie ținută în Sala Societății de lectură „Ioan Popasu”, în onoarea Episcopului Nicolae Popea, în ajunul Sfântului Nicolae. În cadrul ceremoniei, elevii și dascălii confesionali au rostit cuvântări de omagiere la adresa Episcopului, susținând mai apoi și un spectacol festiv.

Dascălii făceau cinste școlii prin înalta ținută morală demonstrată în cadrul comunității și își dovedeau competențele și instruirea superioară. Un exemplu elocvent este modul prin care înțelegeau să elaboreze documente școlare oficiale⁹. Documentele școlare erau clar elaborate și îngrijite, conținutul lor fiind unul relevant în ceea ce privește examenele

școlare, învățatorii și situația lor socială, economică, cultural-educativă, starea frecvenței școlare, starea materială a școlilor etc.¹⁰

Din raportul învățătorului G. Cătană reiese viziunea sa asupra rolului școlii, care trebuie să formeze oameni. El propune și niște sfaturi practice în acest sens, punând accent pe o instrucție care să cuprindă în mod obligatoriu activități practice – grădinarit, pomărit – predate elevilor¹¹.

Dieceza Caransebeșului a încercat, pe toată perioada în care autoritățile maghiare au dus o politica de maghiarizare în învățământ, să continue programul cultural în cadrul căruia școala confesională românească avea un rol central. Se urmărea strângerea de fonduri din comunele bisericești, care erau destinate mai apoi susținerii școli. Societatea românească a înțeles necesitatea susținerii școlii românești, dovada fiind implicarea fundațiilor care au susținut învățământul în Dieceza. Astfel de fundații au fost: „Peta”, „Nicolaeviciu” etc., care ofereau burse prin consistoriul diecezan. Au mai existat și fonduri, precum: Fondul școlar Diecezan, Fondul bisericesc cultural, care ofereau ajutoare pentru învățători, văduve și orfani ai învățătorilor etc.¹²

Una din caracteristicile culturii naționale în Banatul istoric, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, a fost caracterul ei popular, la aceasta contribuind și implicarea bisericii. Episcopia Caransebeșului a susținut pe lângă școala românească și instituții culturale: Reuniunea de lectură, cântări și muzică, ASTRA, Reuniunea femeilor române, Fondul de teatru român etc. Scopul acestor instituții era conservarea și consolidarea sentimentului național românesc, sprijinul bisericii fiind unul esențial¹³. Un exemplu elocvent care ilustrează lupta românilor pentru păstrarea naționalității a fost Ședința festivă a Societății teologico-pedagogice „Ioan Popasu”, ținută la 24 aprilie 1894, la Institutul Teologic și Pedagogic din Caransebeș, în plină epocă memorandistă. Atunci, sala Reuniunii de cântări din oraș i-a reunit pe profesorii Institutului și corul societății, aceștia interpretând cântece patriotice românești, iar studenții Institutului au recitat poezii ale autorilor români.

Biserica și conferințele învățătorilor. Activitatea culturală

Implicarea bisericii se face simțită și în privința conferințelor învățătorilor. Astfel, în anul 1906, când Reuniunea învățătorilor s-a ținut în comuna Oloșag – la care au participat și protopopul G. Popovici, precum și comisarul școlar I. Vidu –, desfășurarea activității a fost gândită, în prealabil, de Consistoriul Eparhial care a dat îndrumări comisarilor școlari despre modul cum să conducă lucrările, pregătindu-i temeinic și în privința problemelor ce aveau să fie abordate. Pentru că pregătirea comisarilor a durat trei zile, aceștia aveau date clare și despre starea moral-religioasă a localității respective. Episcopia a primit informații și de la Protopopiate. Toate acestea arată interesul Episcopiei în ceea ce privește activitatea corpului învățătorilor, dar și a cassinelor, activitate care era pusă în slujba culturii și a poporului¹⁴.

Biserica, prin reprezentanții ei în teritoriu, era nelipsită de la activitățile culturale desfășurate de cassine, dar și de la cele educative (conferințele învățătoresți). Preoții și protopopii participau activ, ținând discursuri pe diferite teme educative sau culturale, adresate fie învățătorilor fie oamenilor de rând din localitățile respective.

Sunt numeroase exemplele de preoți din Epscoția Caransebeșului care s-au implicat alături de reuniunile învățătoresți în acțiunea de culturalizare a meșteșugarilor și țăranilor români, însemnând, în primul rând, alfabetizarea lor și mai apoi crearea în comune a unor nuclee culturale formate din preoți, învățători și țărani cunoscători de carte. Elocvent este exemplul preotului I. Pincu din Jidovini, care, în 1909, fiind ales membru ajutor al Reuniunii învățătoresți, s-a implicat în alfabetizarea sătenilor¹⁵. Invitarea și participarea preoților la Reuniunile învățătoresți a avut drept scop transformarea preotului în mesager cultural, care, cunoscând problemele culturale, putea să acționeze în comuna sa în vederea culturalizării sătenilor.

În activitatea Reuniunii învățătorilor se remarcă orientarea constantă de a sprijini în mod practic comunitatea. Astfel, între 1889 și 1895 această Reuniune a acordat ajutoare bănești învățătorilor și văduvelor de învățători din diferite comune (Gătaia, Banloc, Solcita), a finanțat excursii de studii ale învățătorilor, s-a îngrijit de completarea fondurilor de carte. E de remarcat în acest sens acțiunea lui E. Novacovici care a adus în comuna Răcăjdia, unde era învățător, abonamente pentru săteni la *Luminatorul* (Timișoara), *Tribuna* (Sibiu), *Foaia de duminică* (Timișoara), *Libertatea* (Orăștie), *Drapelul* (Lugoj) etc. Tot în cadrul adunărilor Reuniunii învățătorilor, preoții și învățătorii susțineau prelegeri cu caracter educativ pentru elevi și săteni. Un exemplu în acest sens este adunarea Reuniunii învățătorilor ținută la Valeadeni unde protopopul A. Ghidiu și învățătorii G. Catană, T. Anca, A. Mureșan au ținut prelegeri adresate sătenilor și elevilor din comună.

Un alt rol al Reuniunii învățătorilor a fost acela de a ajuta copiii învățătorilor săraci prin crearea unor foduri de ajutorare susținute de comunele bisericesti, precum și de a completa salariile învățătorilor, în condițiile specificate de legea școlară din 1907. Se poate concluziona că Reuniunea învățătorilor, comuna și învățătorul formau o unitate care avea același ideal, și anume progresul societății românești¹⁶.

Învățătorii, în colaborare cu Episcopia Caransebeșului, au inițiat recuperarea istoriei învățământului românesc din Banat, presa popularizând acest act de cultură cu profunde semnificații naționale. *Foaia Diecezana* consemna în 1908 crezul învățătorului: „Să năzuiască fiecare a aduna în comuna sa materialul menit pentru istoria școalelor noastre, care material azi-măine va fi de o valoare netăgăduită și a le depune și păstra în condica școlară anuală cu cea mai mare conștientizare”¹⁷. Învățătorul G. Joandrea din Lugoj a ilustrat acest deziderat, în 1910 prezentând, cu ocazia Adunărilor generale ale departamentului Lugoj al Reuniunii învățătorilor, părți din lucrarea sa, *Primii șase ani din trecutul Reuniunii noastre învățătoresți (1869-1874)*, tipărită la Tipografia Diecezana și vândută prin librăria Diecezana.

O dovadă a maturității Reuniunii învățătorilor a fost apariția la Oravița, în 1909, a ziarului acestei asociații, *Educatorul*, unde erau publicate toate activitățile care aveau loc în școlile bănățene, acest organ de presă permițând schimbul liber de idei în rândul dascălilor care puteau publica articole¹⁸.

Colaborarea dascălilor români ortodocși cu cei de alte confesiuni din Banat s-a dovedit a fi una extrem de fructuoasă în plan cultural-științific, deoarece împreună au avut un rol esențial la întemeierea unui învățământ model și a unor instituții și societăți științifice prestigioase, precum: Societatea de istorie și arheologie (Timișoara, 1872) și Muzeul Banatului (Timișoara, 1877), din inițiativa lui Sigismund Ormos; Muzeul orășenesc „Biserica Albă” (Biserica Albă, 1903); Muzeul Comitatului Torontal (Becicherecul Mare, 1905); Societatea muzicală a Comitatului Caraș-Severin (Lugoj, 1905). Un deosebit act de cultură, pornit din inițiativa Reuniunii învățătorilor români din școlile confesionale greco-ortodoxe din Dieceza Caransebeșului, l-a reprezentat donațiile în obiecte istorice, manuscrise și cărți rare pentru Muzeul Episcopiei, făcute de un număr mare de ierarhi, preoți și dascăli, între care amintim pe G. Popovici, A. Ghidiu, G. Jondrea, D. Terfeloagă etc. Aceștia au contribuit și la înființarea muzeelor din Lugoj și Băile Herculane¹⁹.

Este de remarcat în ceea ce privește activitatea Episcopului Nicolae Popea, în cadrul mișcării naționale, preocuparea permanentă pentru orientarea spre cultura națională românească. Astfel, el a fost cel care s-a îngrijit de realizarea unei biblioteci destinată studenților teologi și pedagogi, care cuprindea operele literare ale scriitorilor români de marcă: Mihai Eminescu, Dimitrie Bolintineanu, Iosif Vulcan, Va. Urechea, Nicolae Gane, Ioan Slavici etc²⁰.

În viața Reuniunii învățătorilor este de remarcat, la un moment dat, orientarea junimistă transmisă de profesorii Institutului, Ștefan Velovan, I. Paul, E. Hodos, P. Ionescu. Spiritul junimist s-a datorat și relațiilor dintre Titu Maiorescu și ruda sa din Caransebeș, A. Ghidiu, care, între 1890 și 1908, au impulsivat acțiunea de valorificare a tradițiilor de limbă românească, obiceiuri strămoșești și istorie națională. Un exemplu elocvent care ilustrează direcția mai sus menționată a fost apariția revistei *Progresul* (1892) – a studenților, ajutați de Reuniunea învățătorilor –, în care a apărut studiile junimiste ale profesorilor de la Institut, iar la ședințele publice erau tratate teme de istorie națională, precum cea despre Mihai Viteazul ca unificator al tuturor românilor²¹.

Prin toată activitatea întreprinsă în strânsă colaborare cu Episcopia, care a oferit sprijin moral și material, Reuniunea învățătorilor din Dieceza Caransebeș a devenit un real nucleu de propagare a culturii naționale și de cimentare a conștiinței naționale atât în rândul tinerei generații a studenților de la Institutul Teologic și Pedagogic, cât și în rândul învățătorilor, preoților, care sub oblăduirea ierarhilor bisericești s-au transformat în emițători ai idealurilor și valorilor culturii naționale române în rândul poporului, în comunitățile unde își desfășurau activitatea. Așadar, Biserica s-a implicat în mod activ în susținerea mișcării naționale românești pe tărâmul luptei pentru promovarea culturii române autentice, zădărniciind politica de maghiarizare a autorităților de la Budapesta.

Biserica și ASTRA

Biserica, prin vocația morală și prin cuvântul de învățătură pe care-l răspândește în cadrul comunității, se integrează în marele proiect cultural național, început la Sibiu în 1861, când a fost înființată ASTRA. De asemenea, este parte integrantă și sprijină în Banat activitatea ASTREI din momentul în care s-a extins și la nivelul acestei provincii istorice. Vectorii bisericii în acest proiect sunt ierarhii, care coordonează acțiunile culturale sub egida ASTREI, punând la dispoziție preoți și învățători confesionali, care devin mesageri ai culturii. Dovada trăinicie și a legăturii indisolubile între Biserică – Societate – Cultură este evenimentul care a avut loc în 1896, la Lugoj. Acolo, s-a ținut Adunarea generală a ASTREI, fapt ce a însemnat și participarea Episcopului român de Caransebeș, Nicolae Popea, care, în afara oficierii unui serviciu religios în „Biserica cea Mare” a orașului, a ținut și un discurs în care a arătat rolul ASTREI în propășirea culturală și economică a românilor.

În 1898, alături de reprezentanți ai tuturor segmentelor sociale, preoții participă la înființarea despărțământului Oravița al ASTREI²². Ierarhii bisericii devin corifei ai culturii bănățene, astfel că la înființarea despărțământului Caransebeș al ASTREI, protopopul A. Ghidiu din partea Comitetului Central al ASTREI de la Sibiu prezintă obiectivele instituției și coordonează activitatea preoților și învățătorilor, fiind ales în unanimitate președinte al despărțământului Caransebeș al acestei asociații de cultură. În comitetul de conducere au fost aleși ca membri preotul I. Musta și profesorii de la Institutul Teologic, I. Olariu și G. Șerb. Implicarea Instituției eclesiastice pentru succesul despărțământului era totală, preoții fiind însărcinați să acționeze în parohiile lor sporirea membrilor asociației.

În strategia de ridicare morală și materială a poporului gândită de ASTRA, preoții și învățătorii erau cei care țineau conferințe și prelegeri pe teme culturale și economice în comunele lor sau difuzau broșuri de popularizare a cunoștințelor agrotehnice. Un astfel de exemplu este cel al preotului învățător P. Ieremia din Călnic, care a scris și a difuzat o astfel de broșură²³.

În acțiunea de culturalizare a sătenilor, în contextul mai larg al programului cultural național, integrat strategiei ASTREI, biserica, prin organele ei, juca un rol central deoarece, având în subordine preoții și învățătorii confesionali, putea coordona activitățile culturale-naționale. Astfel, Episcopii trimiteau circulare către Protopopiate, acestea mai departe trimițându-le bisericilor comunale. Programul de înființare a bibliotecilor populare la sate a fost pus în practică de episcopi care s-au folosit de preoți și învățători, membrii ai ASTREI.²⁴ Astfel, conducerea Episcopiei, în colaborare cu despărțământului Bocșa Montană, a decis în 1900 să intensifice activitatea de înființare și extindere a bibliotecilor populare, prevăzându-se în acest scop fonduri în bugetele parohiilor²⁵.

Tot biserica, în speță Episcopia Caransebeș, a pus în practică uniformizarea ortografiei și a limbii literare, adoptată de conducerea ASTREI în 1902 și acceptată de Episcopia Caransebeș în 1905. Actul în sine era unul extrem de important, fiindcă erau adoptate astfel normele

ortografice ale Academiei Române. Semnificația culturală și politico-națională a acestui act era majoră, deoarece limba literară romană era vorbită de toți românii, indiferent de stăpânirea străină sub care se aflau. Era încă o dovadă din partea românilor din Banatul istoric că sunt orientați în totalitate spre idealul înfăptuirii unității naționale, unitatea culturală fiind una din premisele importante în acest scop.

Nicolae Popea, Episcopul Caransebeșului, a avut un rol determinant în susținerea ASTREI în Caransebeș, fiind membru fondator al despărțământului de aici.²⁶ O altă dovadă a implicării depline a Instituției bisericii în activitatea ASTREI și implicit în susținerea culturii în societatea bănățeană este faptul că în despărțământului Caransebeș al Asociațiunii, din cei 3 membri, 17 erau preoți și ierarhi, mai mult, unii dintre aceștia deținând funcții de conducere, cum ar fi: asesorul consistorial T. Bârză – membru al Secțiunii Economice, I. Olariu – secretar științific al Asociațiunii, G. Popovici – secretar științific al despărțământului Caransebeș. La fel era situația și în despărțământului Lugoj al Asociațiunii, unde biserica greco-ortodoxă era membru fondator, iar printre membrii ordinari erau 7 preoți și ierarhi.²⁷ Luând exemplul despărțământului Caransebeșean, și în despărțământul Timișoara al ASTREI – unde s-a aflat în calitate de președinte protopopul Traian Putici care i-a mobilizat pe preoți și pe învățători, între 1900 și 1903 – rezultatele intensei activități din această perioadă s-a concretizat prin înființarea mai multor biblioteci populare în sate, precum: Șag, Urseni, Ghiroda, Cernăteaz, Sânmihaiul Român în 1900, la Călacea, Hodeni, Bărăteaz etc. în 1901, la Chișoda, Ianova, Vucova etc. în 1902, la Lucareț, Topalovățul Mare, Murani etc. în 1903, adică un total de 20 de astfel de instituții pe teritoriul întregului despărțământ.

Și după revenirea Episcopului Elie Miron Cristea, primul Patriarh al României întregite, în locul lui Nicolae Popea, biserica a rămas la fel de implicată în promovarea programului cultural-național al ASTREI în Banat. Miron Cristea, fiind preocupat de luminarea poporului prin cultură și apreciind cartea românească de valoare, a solicitat ca broșurile tipărite de Asociațiune să ajungă în lumea satului bănățean, impunând abonamente la 10 broșuri cu doar 2 coroane pe an. Desigur, circulara trimisă de Episcop în 1910, în care erau incluse facilități legate de distribuirea publicațiilor ASTREI, s-a adresat din nou preoților care erau invitați să le popularizeze în biserică, ca mai apoi toți sătenii care știau să citească să se înscrie ca membri ajutători, având de plătit doar 2 coroane pe an.

Asociațiunea a pătruns în Banat într-un moment de mare emulație populară, impulsionând participarea majorității românilor din toate categoriile sociale – și mai ales țăranii și meșteșugarii – la acțiunile culturale, în cadrul cărora preoții și învățătorii erau chemați să răspândească atât „cultura veche”, cât și „cultura nouă”, dar și orientările tehnico-economice în rândul maselor populare, în vederea atingerii scopului final – acela de unificare a tuturor românilor „în cuget și simțiri”²⁸.

În progresul societății din Banatul istoric de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, școala și biserica au fost instituțiile de bază care au fost chemate să educe

comunitatea în spiritul valorilor societății moderne, caracterizată de numeroase transformări și progrese științifice, fără a pierde din vedere valorile morale, estetice care trebuie să-i călăuzească pe oameni de-a lungul întregii lor vieți.

În condițiile politice din perioada la care ne referim, Biserica a coordonat activitatea școlii românești, în speță cea confesională, dar, în același timp, a capacitat instituția școlară ca, alături de ea, să se implice în mod activ și practic în viața comunității românești bănățene, fiind vizat în mod special segmentul social cel mai larg, țăranimea. Cele două instituții au înțeles că, pentru progresul societății bănățene, majoritar rurală, era imperios necesar ridicarea nivelului material și cultural al țăranilor. Acțiunile concrete întreprinse în acest sens, sub atenta îndrumare a instituției Bisericii, implicau, cum era și firesc, școala.

Activitatea educativă desfășurată de școală nu se putea limita doar la cadrul formal. Pentru ca școala să culeagă cu adevărat roadele acțiunilor ei era necesar folosirea și a altor mijloace. O acțiune dirijată de la nivelul cel mai înalt al autorităților statale a fost, spre sfârșitul secolului al XIX-lea, limitarea analfabetismului. Astfel, Ministerul de Culte și Instrucțiune Publică emite în 24 septembrie 1870 o „ordinațiune” prin care cere începerea unui proces de alfabetizarea a adulților care nu au frecventat școala deloc. Responsabilitatea era a inspectorilor școlari care trebuiau, împreună cu preoții și Antistiile comunale, să găsească modalitatea și locul pentru ca acest proces să se poată derula. Bineînțeles, învățătorii școlilor populare erau cheia rezolvării acestei probleme, ei putând derula acest tip de pregătire școlară, urmând să fie retribuiți cu 3 florini pentru fiecare adult pe care-l vor învăța să scrie și să citească.²⁹ Informațiile lacunare legate de această inițiativă nu permit aprecieri legate de reușita acesteia, însă ceea ce rămâne este atitudinea pozitivă legată de modul cum privea statul ungar de atunci importanța educației.

Învățarea scrisului și cititului pentru săteni analfabeți s-a aflat și în preocupările episcopului Miron Cristea care recomanda preoților și învățătorilor să țină cursuri de alfabetizare pentru săteni în serile de iarnă, la școlile din localitățile respective³⁰. Desigur, corpul învățătorilor a răspuns pozitiv acestei chemări, conștient de misiunea sa socială în societate.

O altă cale prin care școala s-a implicat în viața comunității a fost înființarea de biblioteci parohiale și școlare, făcută cu aprobarea Consistoriului Diecezan Caransebeș în 1877, în timpul episcopului Ioan Popasu, pentru ca astfel să fie facilitată pătrunderea științei de carte în rândul poporului³¹. Tot el dispune modalitatea de alcătuire a fondului bibliotecii, realizat prin încasarea taxei de 20-40 cr. plătită de părinți pentru înscrierea copilului la școală. Punerea în aplicare a acestui program a întâmpinat dificultăți din motive financiare, astfel că, în principiu, înființarea bibliotecilor școlare s-a făcut în localitățile mai mari, cu potențial economic. Învățătorul era bibliotecar, iar preotul-director școlar era custode. Fondul de carte, care cuprindea operele marilor scriitori naționali, dar și din literatura universală, era accesibil și destinat tuturor locuitorilor și nu doar elevilor³². Școlile confesionale din Dieceza Aradului aveau 173 biblioteci în 1899, o activitate intensă înregistrându-se în localități precum Seceani,

Călacea, Bodrog, Cornești etc. Sătenii din Banat au putut să intre în contact cu literatura și istoria noastră națională, creându-se astfel o unitate cultural-națională în rândul poporului. La fel s-a întâmplat și la nivelul reuniunilor învățătorilor care au desfășurat o activitate similară³³. Așadar, având știința de carte, preotul și învățătorul, așa cum era și firesc, reprezentau vectorii prin care cultura și educația morală și științifică se răspândeau în rândul comunităților rurale, cei doi reprezentând repere la care oamenii de rând se raportau. Ziarul *Tribuna poporului* din Arad arăta că preotul și dascălul român au ținut „*tăria credinței, iubirea de neam, de așezămături, iubirea de pământul strămoșesc [...]. Acolo unde e harnic preotul, e harnic învățătorul și poporul merge bine înainte...*”.

În contextul dezvoltării economice și a pătrunderii relațiilor capitaliste și în mediul rural, la cumpăna secolelor al XIX-lea și al XX-lea, găsirea soluțiilor pentru ca țăranii români să se adapteze la noua realitate și, implicit, să prospere, revine aceluiași intelectual ai satului: preotul și învățătorul, stâlpii de nădejde ai comunității în care sătenii au încredere. Astfel, preotul împreună cu învățătorul acționează pentru a întemeia instituții de credit și asociații de valorificare a produselor agricole. În Banat găsim nenumărate exemple în care, la inițiativa celor doi intelectuali ai satului, asemenea instituții prind viață³⁴. Un astfel de exemplu este cel al localității Bacăul de Mijloc (plasa Birchiș) unde, la insistențele preotului și învățătorului, țăranii s-au asociat într-un consorțiu și au cumpărat peste 600 de jugăre de pământ arabil și pășune, rezultatele pozitive concretizându-se în îmbunătățirea situației economice a comunității³⁵. Un caz asemănător se înregistrează și în comuna Satu Nou (comitat Torontal) unde, datorită preotului și învățătorului, s-a întemeiat Societatea comercială „Ceres” care comercializa surplusul de cereale al țăranilor³⁶. În localitatea Coștei, în 1901 e întemeiată o bancă populară, „Bănățeanul”, destinată nevoilor de credit ale țăranilor. O altă instituție de credit, „Institutul de credit și economii român”, exista în perioada respectivă la Mehadia, întemeiată de intelectualii Z. Popoviciu, I. Trapșa etc., care susținea nevoile economice ale sătenilor. Asemenea instituții bancare au fost în număr de 155 în perioada 1891-1910, în Banatul istoric. Capitalul lor era redus, activitatea era una locală, însă extrem de benefică pentru dezvoltarea lumii satelor bănățene³⁷.

În lupta lor cu formarea unei mentalități sănătoase în rândul poporului, preoții și învățătorii au condamnat mereu manifestările lipsite de discernământ, cum ar fi „sărbătorile băbești” în care țăranii nu munceau, considerându-le zile de primejdie sau goană spre luxul exagerat, când țăranul, din nechibzuință, vindea și din pământ pentru a cumpăra haine scumpe pentru copii în loc să folosească minunatele costume populare țesute în gospodăria sa³⁸. La acestea se adaugă și problema alcoolismului, combătută permanent de școală și biserică, dar și de presa vremii, arătându-se urmările sale grave: fărâdelegi comise, violența domestică, influența extrem de nocivă asupra urmașilor etc.³⁹ Episcopul de Caransebeș, Miron Cristea, la 10 august 1912, trimite o circulară în care, printre altele, cere școlii ca în orele de religie să educe elevii pe această temă. Propune ca ziua de sâmbătă, după Sfântul Dumitru, să fie dedicată pentru combaterea alcoolismului, învățătorul fiind sfătuit să pregătească o conferință pe această

temă, elevii să recite poezii critice la adresa beției, toate acestea în cadrul unei manifestări la care să fie invitată populația localității.⁴⁰ Protopopul I. Popovici a venit cu ideea înființării la sate a Reuniunilor de temperanță alcătuite din preot, învățător și soția persoanei alcoolice⁴¹.

La sfârșitul secolului al XIX-lea, aceleași două instituții fundamentale din viața poporului român sunt chemate, din considerente de natură morală și social-educativă, să încerce să rezolve o problemă care a afectat în mare măsura viața satului bănățean și nu numai. Este vorba de problema concubinajului care a luat o amploare desebită începând cu 1894, când a fost introdusă căsătoria civilă, fapt ce a permis cuplurilor să renunțe la căsătoria religioasă. Consecințele negative ale acestei situații erau multiple: imoralitatea în popor, creșterea spre un procent îngrijorător a copiilor nelegitimi (între 16% și 28% în plasele din Banatul istoric), afectarea procesului educativ prin reducerea numărului școlărilor, datorită creșterii familiilor cu un singur copil. În această situație, Biserica și școala au întreprins acțiuni care să revigoreze educația morală și religioasă a populației. Menționăm câteva din aceste acțiuni: prelegeri cu tematică educativ-morală susținute de preoți după terminarea serviciului religios și explicate pe înțelesul țăranilor, prelegeri ale învățătorilor adresate sătenilor (Despre religiozitate și moralitate; Despre buna înțelegere; Datorințele părinților față de copii; Despre morală; Despre unele răătăcirii ale poporului; Despre concubinaje etc.)⁴². Se dovedește încă odată că școala și biserica, două instituții cu caracter social, se implică în mod activ în viața societății, urmărind prin toate acțiunile pe care le întreprind să consolideze virtuțile morale și să creeze premisele pentru progresul economic și creșterea bunăstării poporului.

Așadar, în zorii epocii contemporane și în preajma realizării visului reîntregirii statului român, într-o epocă de mari frământări în plan economic, social, cultural, politic, generate de progresele tot mai rapide ale științei din cadrul societății europene, și societatea din Banatul istoric încearcă să se conecteze la modernismul societății, fără a-și pierde identitatea dată de tradiții, obiceiuri, credință creștină. Prin urmare, într-o perioadă atât de bulversată, pilonii poporului român – școala și biserica, prin agenții ei – învățătorul, respectiv preotul, aflați în permanentă legătură cu oamenii, trebuie să găsească căile prin care societatea română să se adapteze noilor realități, să se înnoiască dar, în același timp, să nu se altereze moral. Implicarea școlii în problemele comunității, receptarea și înțelegerea aspirațiilor membrilor ei a determinat o schimbare a atitudinii populației față de instituția școlară. Comunitatea înțelege că școala nu se limitează doar la instruirea tinerilor, ci are și un important rol educativ pentru întreaga comunitate. S-a cimentat astfel o trainică legătură de tip bivalent între școală și societate, înregistrându-se o susținere reciprocă a intereselor specifice și a obiectivelor proprii. În acest context, găsim explicația sprijinului deosebit pe care comunitatea bănățeană îl acordă pentru susținerea financiară a școlii. Totodată, în conștiința oamenilor se remarcă sentimentul datoriei față de Biserică și Școală, care călăuzesc pașii poporului spre progres și viață echilibrată și, pe acest fond al identității de interese Biserică – Școală – Societate, s-a născut și s-a consolidat sentimentul solidarității umane. Manifestarea concretă a acestei solidarități și-a găsit expresia

în apariția a zeci de fundații culturale și școlare susținute de persoane particulare înstărite, care au simțit că e de datoria lor să contribuie la binele colectiv. Amintim, în mod special, familia Mocioni care a oferit susținere financiară unor tineri precum Victor Babeș, Pavel Rotariu, C. Brediceanu etc., toți viitoare personalități în viața publică românească⁴³.

Note

¹ PĂRVU, Ion. *Biserică și Societate în Episcopia Caransebeșului în perioada păstoririi episcopului Nicolae Popea (1889-1908)*. Timișoara: [s.n.], 2009, p. 154-155.

² *Ibidem*, p. 156.

³ *Ibidem*, p. 157.

⁴ *Ibidem*, p. 158.

⁵ *Ibidem*, p. 159.

⁶ *Ibidem*, p. 163.

⁷ *Ibidem*, p. 168.

⁸ *Ibidem*, p. 171-172.

⁹ *Ibidem*, p. 188.

¹⁰ *Ibidem*, p. 189.

¹¹ *Ibidem*, p. 190.

¹² *Ibidem*, p. 194.

¹³ *Ibidem*, p. 195.

¹⁴ *Ibidem*, p. 207.

¹⁵ *Ibidem*, p. 208.

¹⁶ *Ibidem*, p. 209-210.

¹⁷ *Ibidem*, p. 213-214.

¹⁸ *Ibidem*, p. 214.

¹⁹ *Ibidem*, p. 215.

²⁰ *Ibidem*, p. 216.

²¹ *Ibidem*, p. 217.

²² *Ibidem*, p. 218.

²³ *Ibidem*, p. 219.

²⁴ *Ibidem*, p. 220.

²⁵ *Ibidem*, p. 221.

²⁶ *Ibidem*, p. 222.

²⁷ *Ibidem*, p. 227.

²⁸ *Ibidem*, p. 229-230.

²⁹ MUNTEANU, I. *Banatul istoric (1867-1918)*. Vol. 3: *Școala. Educația*. Timișoara, 2007, p. 463.

³⁰ DUMITRESCU, Angela. Implicarea corpului didactic confesional în eliminarea analfabetismului din Banat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea în Banat. În: *Studii de istorie a Banatului*. Vol. 30-31. Timișoara, 2007, p. 221-222.

³¹ MUNTEANU, I. *Op. cit.*, p. 465.

³² *Ibidem*, p. 466-467.

³³ *Ibidem*, p. 467.

³⁴ *Ibidem*, p. 468.

³⁵ *Ibidem*, p. 469.

³⁶ *Foaia Diecezană*, Caransebeș, an. 16, nr. 36, 9 septembrie 1901, p. 5.

- ³⁷ MUNTEANU, I. *Banatul istoric (1867-1918)*. Vol. 2: *Ocupații. Economia*. Timișoara, 2007, p. 438.
- ³⁸ MUNTEANU, I. *Banatul istoric (1867-1918)*. Vol. 3, p. 471- 472.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 474.
- ⁴⁰ *Ibidem*, p. 476.
- ⁴¹ *Foaia Diecezană*, Caransebeș, an. 22, nr.1, 31 decembrie 1906, p. 1.
- ⁴² MUNTEANU, I. *Op. cit.*, p. 480-483.
- ⁴³ *Ibidem*, p. 502-506.

Bibliografie

DUMITRESCU, Angela. Implicarea corpului didactic confesional în eliminarea analfabetismului din Banat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea în Banat. În: *Studii de istorie a Banatului*. Vol. 30-31, 2007, p. 221-222.

Foaia Diecezană, Caransebeș, an. 16, nr. 36, 9 septembrie 1901, p. 5.

MUNTEANU, I. *Banatul istoric (1867-1918)*. Vol. 2: *Ocupații. Economia*. Timișoara: Excelsior Art, 2007.

MUNTEANU, I. *Banatul istoric (1867-1918)*. Vol. 3: *Școala. Educația*. Timișoara: Excelsior Art, 2007.

PÂRVU, Ion. *Biserică și Societate în Episcopia Caransebeșului în perioada păstoririi episcopului Nicolae Popea (1889-1908)*. Timișoara: [s.n.], 2009.

Manipulation Techniques Analysis and its Effects in the Political Speech

Ioan BIRIȘ

Professor PhD

West University of Timisoara. Faculty of Political Science, Philosophy and Communication Sciences

E-mail: ioan.biris@gmail.com

Bianca DRĂMNESCU

PhD Student

West University of Timisoara. Faculty of Political Science, Philosophy and Communication Sciences

E-mail: b.dramnescu@gmail.com

Introduction

During the past few years the feelings of distrust and skepticism have increased and citizens are becoming more concerned about our political and media systems. But no one denies the essential democratic function of mass communication. An correctly transmitted information is essential for the smooth running of the activities of any company. New technologies have revolutionized all fields, including the political sphere, in ways that were exploited the insistent use of new technologies, materials created and used for negative purposes to dominate or impose certain social images. Their main purpose is to direct the thinking, attitude and behavior of voters in order to create differences of opinions and decisions.

Manipulation is a concept with a wide range of interpretations in all areas, but I think the most exciting and interesting aspect takes placeduring an election campaign. Nowadays people are increasingly losing confidence in politicians. Young people, although they have all the information, techniques, the courage to change something, entuziasm and labor power, they are less involved in politics. In general, electoral decision are being taken according to values, feelings, emotions, therefore manipulation techniques focuses on those features.

This paper was designed from the more common questions about manipulation techniques that are found in candidates electoral speeches. Regarding this aspect, what's important is how the use of these techniques alter the final result of the election. The theoretical framework includes general issues of manipulation, manipulation techniques and discourse analysis. The second part of the paper represents a conceptual analysis of political context and discourses analysis of one for presidency of Cluj County Council in the campaign for the local elections in 2012.

Manipulation. General issues

Manipulation is a phenomenon that has enjoyed a broad research over time both in European countries and in Romania. The rapid development of this concept is mainly due to applied research in sociology and psychology and the development of new means of mass communication. Due to this reason manipulation is difficult to explain because of it takes different forms.

Social psychology argue the presence of manipulation only when: *“A certain situation is created deliberately to influence the reactions and behaviour of the people in the manipulators desired direction. Manipulation doesn't want reflection, rational and health judging, acting under the influence of a stimulus (word, image, slogan). His goal is to change attitudes and behaviour in the desired direction, to subordinate mentally. For this purpose makes use of knowledge of sociology and psychology. To this effect it makes use of knowledge of sociology and psychology, resorting to lies, misinformation, falsification of reality”*¹. According to this definition is presumed that manipulation is designed to influence the behavior of individuals without them to streamline the process that they undergo. They must act according to stimulus imposed by manipulators. Manipulators may be composed of groups, political actors, the media and ordinary individuals. Their strategic goal is to influence and change ideas, attitudes or behaviors.

Regarding manipulation an important issue is misinforming the public. If the public is misinformed about a certain topic then applying the techniques of manipulation is easier. By definition misinformation is: *“All dialectical processes is at stake to succeed intentionally manipulating individuals, groups or the whole society, in order to divert their political behaviors, to determine their thinking or even to subdue”*². This process of manipulation is very common in the speeches of political actors, especially during election campaigns where the interests are very high.

In some contexts manipulation is associated with deception. Firstly this means that a person is trying to manipulate the other person or group unless the individual has a tendency to influence the behavior of the group by fraud (*“A (agent) Attempts to manipulated S (subject) iff A Attempts to handled 's behavior by Means of Deception”*)³. Secondly, an individual can manipulate another individual or group if the individual has a tendency to influence behaviour using both deception and pressure (*“A Attempts to manipulate S iff A Attempts to handled 's behavior, by Means Either of deception or of pressure”*)⁴. Comparing the association between the phenomenon of deception and pressure, manipulation performed in the context of an election campaign, result the negative effect on the electorate. Political actors put pressure on voters by misleading formulations and expressions.

Referring to the political discourse the most known and studied manipulation technique is linguistic manipulation. Psychologist Robert Banler and linguist John Grinder, claims that anyone can enter the mind of any person and may influence the thinking and acting only

with methods and techniques of interpreting gestures and language. The two specialists have developed a theory that exemplified three primary ways of reception namely visual, auditory and sensory. Such people tend to use visual expressions such as “*See the difference?*”, “*Here’s what I thought*”. Auditory instead often say, “*Hear what I thought*”, “*Have you heard him?*” and sensory tend to use expressions involving certain sensations “*I feel better with them*” or, “*I smell no good*”⁵. Taking into account the above mentioned aspects, efficient construction of a discourse may include expressions of this kind that are designed to achieve better audience or create a bridge between political actors and voters.

Bringing the issue of manipulation, words are adapted to context and may have a positive or negative sense. The speeches of political actors in electoral campaigns include generally negative effects of words. In the political context, the benefit is to achieve the candidate personal goal, to overcome the limits, and maintain the image reputation of the party in which the political actor belongs.

According to several research psychologists, linguists, philosophers, “*Language was created just for the free pleasure of speaking (G. Tarde 1992), just to express their emotions, (O. Jespersen 1925 or P. Janet in 1936), the language created from dictatorial reasons by individuals who were able to command, he served our time in this (E. Sturtevant 1947), language ministering to the mind, which was not far from the hypothesis of simulation as a general human feature (M. Ralea 1949).*”⁶ According to this new interpretation, nowadays, it is found that our language tactics are used mostly to hide the truth and deliberately dropped a dual interpretation of the words. They are sent as subliminal messages.

Discourse analysis. Theoretical issues

In any election campaign language manipulation techniques are mostly used in political discourse. In this regard Van Dijk (1997) states that there is a close connection between politics and discourse analysis: “*Speech and politics can be associated mainly in two ways: (a) in terms of socio-political processes and political structures are built of events, interactions and political speeches in political contexts, (b) in terms of socio-cognitive, the socio-cognitive perspective, political representations are powered by individual representations of speeches, interactions and contexts. In other words, political cognition is an indispensable theoretical interface between personal and collective dimensions of politics and political discourse*”⁷. In this regard discourse and politics involves a social process consisted of organized events to promote political interaction. Withal the form of speech depends on the context, the attitude and personality of the political actor.

Regarding the definition of discourse, the declarative-pragmatic conception defined speech as: “*A review of the situation of communication (Ducrot, 1991; Maingueneau, 1991) due to speech we comment the situation in which we find ourselves, change and create a new situation,*

a way to manage subjectivity in communication situations (Charaudeau, 1992), commenting on the facts, the actor assigned a position in their social situation, an interactive device (Ducrot, 1991; Maingueneau, 1991; Vion, 1991), according to different representations that a social actor has about the interlocutor and the situation in which it is, he use certain strategies of interaction”⁸. This definition highlight, once again, the importance of discourse context as the context in question may be the subject of discussion on the subjective point of view. Adapting those mentioned in the political domain, discourse happens not to be a subjective perspective on a fact, but an opinion of the political party in which the actor belongs.

Political speeches often contain ideological issues in an attempt to highlight the mission and principles of the party. This contribution ideologically framed in political discourse gives substance and truth of the information contained. Supporters of a particular political doctrine will respond positively only to stating these principles no matter what political actor say. In expressing the vote people decisions are easily ideological influenced by the power of parties and not only by the political actor. Realizing a distinction between “ideology” and “speech” it is emphasized that ideology implies a close connection between “interest” and “consciousness”. But political discourse in particular, it is focused on creating a social covenant relationship established under a specific language, consisting of the thinking, understanding and experience of the political actor. In this sense researchers Trevor Purvis and Alan Hunt explains the distinction between ideology and discourse by emphasizing the domestic nature of the discourse and external character of ideology: *“If ‘discourse’ and ‘Ideology’ both figure in accounts of the general field of social action through communicative practices mediated, then ‘discourse’ content focuses upon the internal features of those practices, in particular linguistic and semiotic their dimensions. On the other hand, ‘Ideology’ directs attention towards the external aspects of focusing on the way in which lived experience is connected to notions of interest and places that is mainly distinguishable from lived experience”⁹. Analyzing the opinion of the authors it follows that the speech discuss the problem of communication focused on internal features highlighting its linguistic and semiotic dimensions. In contrast, the concept of ideology turns their attention to the external aspects of communication by highlighting the experience, lifestyle relative to the concepts of interest and position. In practice these issues are common into political actors discourse in order to reinforce their position and state on political scene.*

To perform a discourse analysis it is recommended to answer key questions: *“What type of identity attribute their interlocutors in the communication process? How it relates interlocutors some over others during communication? What resources (conventions and social rituals, languages, voices, arguments, quotes, opinions, collective) that interlocutors use them in the act of communication? Which are the institutions, social and symbolic practices that interlocutory appeals to legitimize their views and that their identity attributed in the act of communication?”¹⁰. These questions are designed to facilitate the construction of an efficiently speech adapted*

to the context, to arouse and mobilize voters. When it comes to choosing a candidate the speech must be carefully worded.

Also in creating a structure analysis it should be included the following issues: *“establishing the position of the analyst about the language role in politics, the relationship between language and ideology, language and power, [...] how politicians use discourse to convince voters, how language serves to evoke political beliefs, the analyse in which media reports political events”*¹¹. Establishing the analyst position represents a central aspect of the analysis result because analysis itself can be a factor to heavily manipulator.

In an attempt to provide an answer for the above questions, we conducted a case study applied to the 2012 campaign for Presidency of Cluj County Council.

Case Study – Speech Analysis:

Horea Uioreanu, Presidency candidate Cluj County Council, local elections 2012

Before designing a political campaign or a campaign of any kind is absolutely necessary to analyse internal and external context to accurately trace the campaign plan. In this respect 2012 was declared the year of electoral change expected for the entire population because it included mayoral candidate and county councils elections. These events described an intern and internationally political context.

Referring to the internal context of the global economic crisis, globalization phenomenon, has led to a moral crisis and an aggressive behavior of the population. Romania has always been in political, economic and moral “crisis”, but since 2008-2012 cycle it has vehemently crystallized. During this period there were surprising changes in Romanian political life. The first alliance was formed between a large party PSD and medium PNL forming the Social Liberal Union (USL). In 2012 it has been added a page to the history of notable political scene. For the first time a left party and a right party shake hands, uniting and forming a strong alliance that had a single goal: the elimination of the President Traian Basescu. Such political and social tensions created division of the population into two camps: those who support the current president Traian Basescu and his PDL party default and those who are against the supporters of liberal social doctrine. Stake for newly formed alliance was huge, it actually wanted to overthrow, “Basescu regime” on various political and social actions. Population was urged to participate in the election, to express their opinion whether it is consistent or not with the message of the USL – *“2012 – The year of victory”*. “Confusion” and “disinterest” are words that define, unfortunately, much of the election class. Some of them are still missing under the classic questions, *“Whom I vote?”* found in Caragiale’s work, but still valid today. This is mainly due to conflicts, the political transits, especially the defamation of media system. Currently manipulation through media is a safe and effective method of public disinformation.

This was also reflected in Cluj-Napoca, where in the winter of 2012 people followed the national trend, protesting to defend rights, but also to continue the negative campaign against the President and the Prime Minister. At that time it was a national trend, highly publicized which led, in my opinion, to a small revolution. Every evening the Union Square was full of people who did anti-campaign for PDL using various materials: banners, T-shirts, even a boat or bottles of alcohol, as well they shouted slogans with all their might. We believe that these events helped to increase the number of supporters of the newly formed alliance. Even if some of them were not experts of the liberal or the social doctrine, they were in agreement with USL mission simply because they did not like the controversial characters of PDL. These new ideas of the alliance have given people a convincing air to the people extremely disappointed of the current politicians.

Cluj-Napoca was and still is named “*The Boc’s city*”. In this context, drawing a winning campaign has become increasingly difficult. Even if a large part of the Cluj’s population was present at anti-system events, many of them sympathized with Emil Boc as a person, not as a politician. That could mean a favorable vote for Boc, the candidate for Mayor at Cluj-Napoca and thus a vote for his ally Alin Tise, Horea Uioreanu (USL candidate for Presidency of Cluj County) rival. The fight was very close because, in Cluj County, the percentage of PDL has always been growing since the “Boc brand”. It brings more Tise’s image. He was already known as being the President of Cluj County Council in 2008-2012 mandate. Whereas Horia Uioreanu is not a newcomer, he served as deputy in one of the colleges of Cluj County.

In any country, and especially in Romania, internal crises could not occur without the impact of external influences. In this respect it is difficult for a candidate of a position in the administration field not to be influenced by the international context. The main variable is the economical global crisis. This controversial phenomenon caused an economic crisis in the Romanian economy and thus in Cluj County. We mention here the closing of Nokia Company in February 2012, the company that brought high social and economical hopes. Pressure was felt because we are talking about leading to fierce competition between candidates.

In times of crisis The Prime Minister Boc Government took drastic decisions for the financial stabilization of Romania. Such decisions had the effect of a small street revolution. To combat this fact, the USL strategy of the candidate for the Presidency of Cluj County Council must be made of convincing positive messages by encouraging the population towards the need for radical changes or negative messages of irony to the main rival and especially to the party that supports him. Citizens needed a credible message to materialize and overcome skepticism towards all parties. In the street movement developed in the winter of 2012, one could easily identify people who were shouting negative slogans against both USL and PDL parties.

To achieve an efficient contextual analysis, the mission and objectives of the campaign should be brought into question. The mission is simple, that is to make USL win the election

for the County Council by obtaining a higher score. The field of activity is the electoral administration, as regards economical, political and social Cluj development.

General messages identified in the candidate USL speeches included signaling change that starts from Cluj *“In 2012 the signal change is given from Cluj! We go ahead with the same corrupt power? We continue with the same people who condemned Romania to poverty? Or we hope of a new beginning, with the Social Liberal Union”*, *“2012 is the year of victory!”* These sentences were included into all the candidate USL speeches during the campaign because they were messages from the central leadership of the union.

USL candidates were encouraged from the center to encourage people to adopt USL “wave”. It was about a new team that promised to change the country for the better. This manipulation technique had positive effects because people were sensitive and easily to manipulate. In this case it can be included middle-income people without higher education who wanted a better future, a higher salary, which could easily be convinced that USL is the only way to “rescue” Romania. The message is justified by the power of his name, the Social Liberal Union gained many supporters in a short time.

Also in the speech were found positive and negative messages, but prevailed the negative. For example positivism was integrated as follows: *“We need power:*

- *to understand people’s pain, to treat them with dignity and respect;*
- *to give the people a chance for a decent life, as far as their work;*
- *to release the economic environment of corruption, incompetence and political interference;*
- *in Cluj minimum wage will be £ 1,000”.*

The positive message awareness appeals to voters. That audience who still hoped that Romania will change for the better following the USL “wave”, starting change from Cluj. Positivity is given by the focus of corruption as the recent capture of Apostu (ex Mayor) and Bica (ex vice-president of Cluj County Council). The individualization and increasing the minimum wage to 1.000 lei are promises that touch the soul of people who hopes the fulfilment of this promise.

In other news, negative messages, by the power of language, are designed to manipulate voters: *“PDL measures affected everyone: impoverished and humiliated retirees, although they have worked a lifetime, they left many jobless, with a living salary or anything, led to bankruptcy hundred and thousands of IMM’s and destroyed businesses, destroyed education and health. While the common people were suffocated by taxes, by austerity measures and loans, one who has not suffered under the PDL government were ‘power costumer’s. We can not pay the price of corruption in exchange for development. We can not sacrifice the law and common sense, pretending, however, has done something. Cluj needs a skilled administrator!”.*

Preceding statements are accusations against the rival party, of their poor governance that they had in Cluj and also throughout the country. The reference to “corruption” is a

serious charge brought against former mayor of Cluj Sorin Apostol and former vice-president of Cluj County Council Radu Bica. Besides, bringing into question the “common sense law” emphasizes the idea of the presidential campaign in 2009 and strengthens Union mission to observe the common sense of people.

The most representative candidate USL speech had been uttered during the launch event for USL candidates of local elections in 2012. The event was attended by the three USL leaders, the ministers of Ponta’s Government and future mayoral candidates of Cluj.

The speech begins by emphasizing desire that Cluj-Napoca should become an European Cultural Capital. The candidate strongly support this. But the position he is aspiring includes more rural roads, that’s way he emphasizes roads reconstruction, a sensitive subject for all county residents. Teachers and doctors are main pawns target of the campaign, which is the reason that the promises made to them have a major emotional impact. In the central role of speech there are negative messages and insults to competition. This aspect has been seen across the country and it made a strong anti-campaign. Therefore the candidate encourages people to support USL especially in the presence of Union leadership, which gives an emotional power to his speech. References to “*Emil Boc and his gang*” are always present, Uioreanu attacked Liberal Democratic Party members who have “*soiled Cluj image*” recalling about the former Mayor Sorin Apostu and former Vice-president of the Cluj County Council who were arrested and convicted for corruption.

“*We have achieved together a great goal: to change the Cluj’s image! Picture tumbled by Emil Boc and his gang! Cluj can not be confused with the four years of Emil Boc misrule team. Cluj is a university city! Cluj is not Radu Bica, Apostu and Boc, Cluj is the cultural center, Cluj is you, Cluj us! Cluj will be what it was once.*” Finally, speech is scored that Social Liberal Union is a “*great team*” whose principal purpose is change and “*Change starts from Cluj*”.

This speech seems to be critical of the PDL government, focusing on scandals involving its members, scandals that brought a negative image of Cluj. Horia Uioreanu also submitted his team to be the change everybody needs to regain its past glory.

Speech ends by emphasizing again the brand USL. Local issues: unpaved roads, utility infrastructure, rising unemployment, schools and hospitals abolished, are problems that open the liberal speech and then become the candidate “*campaign promises*”.

Including speeches are a few highlights of Uioreanu’s principles:

- Creating new jobs and higher living standards. They are divided into two categories affected by the crisis, namely graduates and persons aged over 45 years;
- Upgrade road infrastructure and urban networks;
- Provide necessary funding for operating sanitary authorizations for all schools in the county and reopening the closed, especially those in the villages far away from the village center;
- Building Regional Hospital Emergency and supporting pharmacists to open pharmacies in

- villages with a population of over 1,000 inhabitants;
- Support for private entrepreneurs in disadvantaged areas;
 - Development of tourism and mountain tourism;
 - Construction of a slaughterhouse, public-private partnership.

Conclusion

At this point USL become, in a very short time, a “trend” other people appreciated. People took the streets to defend their rights bypassing the inconveniences of winter weather of 2012, nothing seemed to stop them. When the election came the population was already divided in two pieces, one who support the alliance and the other contrary. In this context the manipulation started with the street battle facilitating the creation of campaign strategy. Principles were easily traced because people have expressed their desires in the street. Manipulation of words has been the focal point of the campaign strategy of USL. Speeches included a fierce violence of language. The language was too hard, attacking the person and not the party. People were easily manipulated because they felt a desperate need for change and the alliance vehemently promised that.

Amplify feelings of hatred in the minds of citizens was definitely a recipe for success. The union candidates won the elections. Designing a negative, harsh, violent campaign, is not consistent with the promoted ideology by parties that make up the alliance. When it was built, the alliance promised safety, unity, power, wealth. These values should not be promoted by violent language and direct attacks. Also to the process of manipulation contributed not only into speeches but also in promotional materials: posters, banners, spot video sites which included posts about the campaign mission. The effect of these factors was the expected, union candidate won the election and is the current President of the Cluj County Council.

References

- ¹ PÂNZARU, Ciprian. *A foray into the science and art of manipulation*. Timișoara: Eurostampa, 2002, p. 85.
- ² *Ibidem*, p. 88.
- ³ PURVIS, Trevor [et al.]. Discourse, Ideology, Discourse, Ideology, Discourse, Ideology... In: *The British Journal of Sociology*, vol. 44, nr. 3, 1993, p. 338. [on-line]. [Accessed: 27.10.2013]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/591813>
- ⁴ *Idem*.
- ⁵ FICEAC, Bogdan. *Communication Techniques*. Bucharest: Nemira, 1998, p. 172-173.
- ⁶ CAZACU, Slama. *Stratagems communication and manipulation*. Iași: Polirom, 2002, p. 50.
- ⁷ BECIU, Camelia. *Political Communication*. Bucharest: Comunicare.ro, 2002, p. 129.
- ⁸ ROȘCA, Viorica. *Coverage election speech*. Iași: European Institute Publisher, 2007, p. 100.
- ⁹ PURVIS, Trevor. *Op. cit.*, p. 476.
- ¹⁰ BECIU, Camelia. *Op. cit.*, p. 127.
- ¹¹ MARGA, Delia. *Highlights in the analysis of political discourse*. Cluj-Napoca: Publishing Foundation for European Studies, 2004, p. 61.

Bibliography

- BECIU, Camelia. *Political Communication*. Bucharest: Comunicare.ro, 2002.
- BRETON, FELLIPE. *Words Manipulation*. Iași: European Institut Publisher, 2006.
- CAZACU, Slama. *Stratagems communication and manipulation*. Iași: Polirom, 2002.
- FICEAC, Bogdan. *Communication Techniques*. Bucharest: Nemira, 1998.
- MARGA, Delia. *Highlights in the analysis of political discourse*. Cluj-Napoca: Publishing Foundation for European Studies, 2004.
- PÂNZARU, Ciprian. *A foray into the science and art of manipulation*. Timișoara: Eurostampa, 2002.
- ROȘCA, Viorica. *Coverage election speech*. Iași: European Institute Publisher, 2007.
- RUDINOW, Joel. Manipulation. In: *Ethics*, vol. 88, nr. 4, 1978, p. 338-347. [on-line]. [Accessed: 27.10.2013]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/2380239>
- PURVIS, Trevor [et al.]. Discourse, Ideology, Discourse, Ideology, Discourse, Ideology... In: *The British Journal of Sociology*, vol. 44, nr. 3, 1993, p. 473-499. [on-line]. [Accessed: 27.10.2013]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/591813>

High School Student's Perception of The Romanian Communist Regime and Process of Dealing with the Past: Can We Generalize?

Ligia NICULAE

M.A. Comparative Politics

University of Bucharest, Faculty of Political Science

E-mail: ligia_ioana_niculae@yahoo.com

Introduction

More than 20 years from the bloody regime change, the ghost of the past still haunts us. Despite having all the reasons to go for a total break from the past, Romania decided not to go on the same pattern as the rest of East and Central European (ECE) post-communist countries: second-echelon Communist party members had been elected after 1989, lustration law was not adopted and implemented, although there were attempts to do so, the disclosure of the files was faultly done and the criminal prosecution of the perpetrators started on the wrong foot. Still, looking now retrospectively at what was done post 1989 and how the communist period was presented, the main question that needs to be underlined is related to nowadays perception of what has happened and what the regime meant for this country. More importantly, how do we present the communist past to our children? What do we tell them? Are what school teachers teaches them in different from what their parents tell them at home?

Being an exception with respect to the way it decided to deal with the past, Romania met one of the toughest communist regimes of ECE, that should have given it numerous reasons to go on the path of transitional justice. Characterized as a *sultanistic cum totalitarianist* regime¹, Romania had endured firstly the Gheorghe Gheorghiu-Dej rule which was characterized by forced sovietization of the country and elimination of the enemies who were against the [new] regime. If at the beginning Nicolae Ceausescu's rule was seen as a sort of regime that was open to the West due to the leader's position as the new darling of the West, but starting with mid 70's the regime engaged into a forced industrialization and paying the external debt which resulted in rationalizing goods which people depended on: electricity, heating, but most importantly food. People who were considered to be a threat for the regime were under the surveillance of the secret police, or, as it happened during the Dej period sent to forced labor, or tried to be "re-educated".

By far the Romanian model of dealing with the past is an exceptional one; it is somehow a sort of diffusion of the German model, but without having a lustration law. In other words, after the fall of the communist regime the [forward-] backward looking task² was firstly claimed through the articles of the Timisoara Proclamation. Seen as a first step in the process of dealing with the communist past, the protesters never asked for the disclosure of the collaborators and not allowing them to run and hold public offices³. Since that moment the idea of disclosure and lustration was on people's mind – Constantin Ticu Dumitrescu for a law that would protect the Securitate archive, George Șerban for a lustration law – but it was considered – especially by then ruling president of Romania, Emil Constantinescu – that a lustration law is no longer necessary since in power was the Civic Alliance⁴. Still, after long debates and modifications of the proposed law, was adopted in 1999 the law on disclosure of the files, law also known as the “Ticu Law”. This law put the bases of the National Council for the Study of Securities Archives (CNSAS), the institution which has the custody of the former secret police archives. In other words, in Romania it was firstly adopted the disclosure of the files and not the lustration law, as it happened in most of the countries of ECE. According to scholars like Lavinia Stan⁵, Monika Nalepa⁶ and others, the lustration law comes hand in hand with the disclosure of the files and, most importantly there must be made a difference between democratization and decommunization.

Since 1996, the year when a first form of a lustration bill, until 2013 there had been numerous proposals of this law, out of which the 2010 lustration law was adopted for the first time and declared as unconstitutional and then in 2012 again adopted and declared as unconstitutional. In 2013 there had been debates on whether this law should be adopted. Of course, this process of both disclosure and proposals for lustration law were sprinkled with scandals which held the headlines of the newspapers for a long period of time.

Having all the above in mind, do high school students know something about communism and post-communism? Do they know about the lustration law, what this law means and if it can help a regime in transition to democracy? Have they heard of Alexandru Vișinescu who was quite popular in Romania in 2013?

As I mentioned in the abstract of this paper, I highly believe that the high school students have limited knowledge on both the communist past and past/current political situation. I find this to be the result of a combination between the (1) poor school curricula, (2) the interest shown by teachers to present to the students more information than what is written in the school books, (3) the school books having little information on this topic, usually at the end of it, (4) the lack of interest of high school students in the process of reading and learning by themselves and not because they are obliged by their teachers, (5) the lack of communication and debates within their families on matters of history, politics and even economy, and last, but not least (6) the amalgam of information that they receive and taking them as such without analyzing it *per se*.

Historical Background

Adolescents who were born in mid 1990's are an interesting generation; rather preoccupied with technology and social media, this generation is raised and educated in late post-communism, being a generation who has no idea what a state controlled economy means, [in]voluntarily participating in parades, not going to a supermarket whenever you wanted, but more importantly has not experienced the first stages of post-communism. There is a total difference between the generation born at the end of the 80's and the beginning and 90's, and the generation post 1995; if the first generation grew while the country saw its transition to democracy and economic development, both the adolescents and the society looking for a [new] identity, but most importantly their parents were born, raised and worked in communism, the post 1995 generation already had what the previous generation had not had from the beginning, thus their parents lived only for a short period of time in communism, or they already experienced the early stages of post-communism. In the case of the 1990's generation the reminiscence of the past was still powerfully present, while the post 1995 generation saw rather a break from the past.

Research Design

The question of the communist past is still highly debated, but somehow the new generations are left behind. Opinion polls are constantly applied to see how the population or parts of it relate to various political, social or economic aspects. Most of the times, the political polls are applied on specific target groups that have the right to vote and not on adolescents in order to see how they perceive and respond on what is happening around them. It seems that their opinion does not matter, or that they are too young to have political opinions. Leaving aside this rather wrong idea, I decided to conduct a rather unique experiment: to apply a questionnaire on the communist past and the process of dealing with it on high school students enrolled in two high schools located in Bucharest. Through this questionnaire I wanted to see both their interest in the communist period and if they are familiar with the transitional justice process. By analyzing their responses to the questionnaire I try to see how familiar they are with the past and how they perceive it and, more importantly to see if my initial assumption was right. Hence, if the responses from the two high schools are alike, if it can be assumed that this is a general situation that can be applied to all Romanian high school students.

I believe that this research which I started to conduct on the students from the two high schools is extremely interesting because it is very difficult to make them comprehend what the past meant, or how hard it was for people not to have enough food and being somehow obliged to eat more vegetables than meat. We are constantly bombarded by media with information on nutrition and that we all should take care of ourselves and of what we eat; that we should eat more vegetables and not meat. These types of information are confusing for the students who cannot understand why the communist imposed diet was wrong since we see all the time that

a healthy diet is similar to the communist one. With other words I somehow tend to believe that the students are confused and cannot assess the level between the good and the bad aspects of communism.

Going back to the research and questionnaire, the sample was designed in order to represent the students from the two high-schools. The two high schools are similar. I shall not mention their name, but I shall call them high school A (HS A) and high school B (HS B). They annual acceptance grade is quite similar and also the number of students. The acceptance grade at HS A is 8.08 and at HS B is 8.06. Because I decided to take into consideration these two high-schools I firstly had to find out the exact number of students enrolled in each classroom. The data was collected through direct communication with teachers and high school students from each of them. After I was able to find the exact number of students, I decided to use as sampling methods firstly (1) *cluster sampling* and secondly (2) *simple random sampling*. I decided to use these two methods in order to make the sample smaller taking into consideration that at HS A are enrolled 544 students and at HS B are enrolled 688 students. In order to find out the final sample I decided to take a *four steps sampling*. Parallel with these four steps I decided to run another step that I called *step zero* where I tried to determine the sample size using a formula. If through the four steps I get a *calculated n*, meaning the sample size, though step 0 I obtained an *estimated n*.

When estimating the sample size, I took the assumptions the (1) level of risk that I am willing to take is of 5 % ($\alpha = 5\%$), (2) a proportional variable is used, $p=50\%$, $q=50\%$, (3) the level of acceptable margin of error around the sample mean when drawing the confidence level being of 5% ($d=5\%$), (4) the standard deviation is estimated to 50% ($\sigma=50\%$), while (5) $t = 1.96$. I applied this formula for the two high-schools together.

$$n_0 = \frac{t^2 * p * q}{d^2}$$

The total number of students from the two high schools is 1232. Knowing this, the formula is:

$$n_0 = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5}{0.05^2} = 384$$

Looking now at the two correlations, can be seen that in the case of the first correlation to the first estimation is done with respect to the chosen α level, while the second correlation deals with precision looking especially with non-responses. For non-responses I took a 60% response rate.

$$n_1 = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{384}{1 + \frac{384}{1232}} = 292$$

$$n_2 = \frac{n_1}{60\%} = 486$$

So, in the case of the *estimated n*, $n=486$.

Going to the steps that I used in order to *calculate n*, in the *first step* I had gathered together all the data from the two high schools. In the *second step*, I found out the proportion

of each study (mathematics, natural sciences, philology and social sciences) from the total number of students of that high school.

Table 1. Step. 3. *Proportion from the total number of students*

High School	Studies	Nr. of students	Total no. of students	Proportion from the total students
High School A	Mathematics	204	544	$p_1 = 37.68$
	Natural studies	116		$p_2 = 21.32$
	Philology	108		$p_3 = 19.85$
	Social sciences	116		$p_4 = 21.32$
High School B	Mathematics	229	688	$p_5 = 33.28$
	Mathematics in bilingual studies	103		$p_6 = 14.97$
	Philology	237		$p_7 = 34.44$
	Philology in bilingual studies	119		$p_8 = 17.29$

Thirdly, after the proportion was found, I calculated the exact proportion from each year of studies. In this step I used cluster sampling because by using the single stage cluster sampling I can easily obtain a cluster on which I can apply the simple random sampling method in order to obtain the final sample. Finally, in order to find out the exact number of questionnaires that I have to apply on each high school I applied on the cluster simple random sampling which was applied on the segments – years of study – that resulted from the previous step.

Table 2. Step 3 and 4. *Total number of students in the sample*

Crt. No.	High School	No. of Students	No. of students (\hat{p}) in the cluster	Sample extracted with SRS	No. of students in the final sample
High School A					
	Mathematics		$\hat{p}_1 = 37.68$		
1	9 th grade	58	$\hat{p}_{1a} = 22$	1, 3, 5, 7, 9, 12, 15, 18, 21	9
2	10 th grade	56	$\hat{p}_{1b} = 21$	1, 3, 5, 7, 9, 12, 15, 18, 21	9
3	11 th grade	60	$\hat{p}_{1c} = 23$	1, 3, 5, 7, 9, 12, 15, 18, 21, 23	10

4	12 th grade	30	$\hat{p}_{1d} = 11$	1, 3, 5, 7, 9	5
	Natural sciences		$p_2 = 21.32$		
5	9 th grade	28	$\hat{p}_{2a} = 6$	1, 3, 5	3
6	10 th grade	28	$\hat{p}_{2b} = 6$	1, 3, 5	3
7	11 th grade	30	$\hat{p}_{2c} = 7$	1, 3, 5, 7	4
8	12 th grade	30	$\hat{p}_{2d} = 7$	1, 3, 5, 7	4
	Philology		$p_3 = 19.85$		
9	9 th grade	28	$\hat{p}_{3a} = 5$	1, 3, 5	3
10	10 th grade	20	$\hat{p}_{3b} = 3$	1, 3	2
11	11 th grade	30	$\hat{p}_{3c} = 6$	1, 3, 5	3
12	12 th grade	30	$\hat{p}_{3d} = 6$	1, 3, 5	3
	Social sciences		$p_4 = 21.32$		
13	9 th grade	28	$\hat{p}_{4a} = 6$	1, 3, 5	3
14	10 th grade	28	$\hat{p}_{4b} = 6$	1, 3, 5	3
15	11 th grade	30	$\hat{p}_{4c} = 7$	1, 3, 5, 7	4
15	12 th grade	30	$\hat{p}_{4d} = 7$	1, 3, 5, 7	4
Total number of students from High School A = 72					
High School B					
	Mathematics		$p_5 = 33.28$		
17	9 th grade	60	$\hat{p}_{5a} = 20$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18	7
18	10 th grade	58	$\hat{p}_{5b} = 19$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18	7
19	11 th grade	58	$\hat{p}_{5c} = 19$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18	7
20	12 th grade	53	$\hat{p}_{5d} = 18$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18	7
	Mathematics in bilingual studies		$p_6 = 14.97$		
21	9 th grade	30	$\hat{p}_{6a} = 5$	1, 3	2

22	10 th grade	25	$\hat{p}_{6b} = 4$	1, 3	2
23	11 th grade	25	$\hat{p}_{6c} = 4$	1, 3	2
24	12 th grade	23	$\hat{p}_{6d} = 3$	1, 3	2
	Philology		$p_7 = 34.44$		
25	9 th grade	60	$\hat{p}_{7a} = 21$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	8
26	10 th grade	62	$\hat{p}_{7b} = 21$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	8
27	11 th grade	55	$\hat{p}_{7c} = 19$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18	8
28	12 th grade	60	$\hat{p}_{7d} = 21$	1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	8
	Philology in bilingual studies		$p_8 = 17.29$		
29	9 th grade	30	$\hat{p}_{8a} = 5$	1, 3	2
30	10 th grade	30	$\hat{p}_{8b} = 5$	1, 3	2
31	11 th grade	29	$\hat{p}_{8c} = 5$	1, 3	2
32	12 th grade	30	$\hat{p}_{8d} = 5$	1, 3	2
Total sample from high school B = 76					
Total sample from high school A and B = 148					

As it can be seen in the second table, the total sample from high school A is 72 and from high school B is 76. Because I have to take into consideration the non-responses rate, I add 20% to each high school. It may be possible that students may not answer to all questions, or that they will not answer to the questionnaire despite that they said they would. Taking a 20% caution means that the final sample is, from high school A 86 and from high school B 91 students.

As I will show further in this part, according to the steps that I used the sample is $n=177$. The difference between the *estimated* and the *calculated* n can be attributed to the bias which occurred during the sampling. This biased statistic is one whose sampling distribution has a proportion relatively different from the value of the population parameter being estimated. I assumed $\hat{\theta}$ to be an estimator of θ . Knowing that the bias in $\hat{\theta}$ is defined as being the difference between its mean and it, and it follows that the bias of an unbiased estimator is 0. In this case being $n_2 - n = 486 - 177 = 309$. Seeing this, I deal with a positive bias and an over estimation, adding to the error of the final estimation of the population parameters.

After the sample was obtained I made a 24 questions questionnaire which was spread according to the data obtained to the two high schools. After the questionnaires were spread,

the number of responses was from high school A 71 questionnaires and from high school B 73. Compared with the sample which also contained the 20% caution, 82,55% of the questionnaires were answered by the high school students of high school A and 76,92% of high school B. In the below table are presented the exact number of students who responded to the questionnaire.

Table 3. *The number of respondents*

CrtNo.	Studies	High School A				High School B			
		9 th grade	10 th grade	11 th grade	12 th grade	9 th grade	10 th grade	11 th grade	12 th grade
1	Mathematics	6	7	11	6	6	7	8	7
2	Mathematics in bilingual studies					3	2	2	4
3	Natural sciences	3	3	5	3				
4	Philology	3	2	3	5	6	6	7	6
5	Philology in bilingual studies					2	2	2	3
6	Social sciences	3	3	4	4				

Analyzing the Results of the Research

Looking at the level of knowledge and perception about the communist regime and on the post-communist period is extremely important. As it can be seen in the answers of the questions from the questionnaire, I took into consideration a number of variables like (1) current political life, (2) Securitate as the oppressor, (3) leaders of communist Romania, (4) the lustration law and the National Council for the Study of Securitate Archives, (5) political prisoners, (6) family debates on current political and economic situation and (7) movies from and about the communist period. I highly consider that these variables are in strong connection with the principal variable, namely the student's perception. As it can be seen from this point on, I tried, through the questionnaires that I applied, to see if there are similarities, or differences between the high school students of the two high schools, and if the differences are minor, then can we say that all the Romanian high school students know, or have the same knowledge of the communist period and on post-communist Romania? Hence, do these adolescences think that they know enough about the communist regime, or

about post-communism? Do they learn enough in school, or do they talk about politics and economy with their families and relatives?

Surprisingly, the children feared that by answering to such a questionnaire they will get a grade, or better said a bad grade since they do not master this topic. But, some children though to write some additional words on the questionnaire and expressed their own views. To quote some students “*I highly believe that the human rights were violated during the communist regime, but I also believe that the human rights are violated also nowadays.*” (10th grade, HS A, Mathematics), “*The human rights are violated also nowadays; the media is not free, so the human rights are violated.*” (11th grade, HS A, Social Sciences), “*Thank you for this questionnaire! I will go home and read more on this topic.*” (10th grade, HS B Mathematics in Bilingual Studies).

If the high school students feared of grading, in the case of HS A the head teacher was afraid that the questionnaire was a little too political, so I had to make some changes. The first questions were under review. This was the only major problem which I encountered when conducting my research.

Going now to the results of the questionnaire, question no. 1 tried to see if students know who the current Romanian Prim-Minister is. All the students that were questioned answered that the current Prim-Minister is Victor Ponta. Although they showed that they know who the current Prim-Minister is, when asked who, from the given list, were not president of Romania, the students seemed to know for sure since no student from the two high schools opted for, that Traian Băsescu and Ion Iliescu held the position of president of Romania.

No student opted for the correct answer: Mircea Geoană, Ion Toma, Crin Antonescu, although some students correctly said that the last was president of Romania for a short period of time when Traian Băsescu was suspended.

Table 4. Q2. Which were not president of Romania?

HS	T. Băsescu	M. Geoană	I. Iliescu	I. Toma	E. Constantinescu	C. Antonescu	
A	M	0%	56,6%	0%	33,3%	0%	10.1%
	NS	0%	64,29%	0%	14.28%	7.14%	14.28%
	P	0%	69.23%	0%	7.69%	0%	30.77%
	S S	0%	78.57%	0%	14.28%	0%	14.28%
B	M	0%	71.42%	0%	21.42%	3.57%	7,14%
	M B	0%	45.45%	0%	9,1%	0%	45.45%
	P	0%	40%	0%	20%	0%	40%
	P B	0%	44.44%	0%	11.11%	11,11%	33.34%

As it can be seen in the above table, 3 students, all 9th grade, one from HS A and 2 from HS B know that Emil Constantinescu was not president of Romania. Constantinescu

who acted as president of Romania from 1996 to 2000 is a name not too familiar to adolescence since two years ago when I asked 8 grade students from junior high 59.52% of 42 students said that Emil Constantinescu was not president of Romania.

Their limited knowledge is also proven by the inclusion of Ion Toma, a current Romanian senator in the list of presidents of Romania. Because they have no idea who this person is they thought that it would be best to include him in the list of presidents.

Question no. 3 tries to assess how the students see what is happening on the current political scene and if they know who the current party/alliance holds the majority within the Romanian parliament. As it can be seen in the below table, the respondents opted either for the Socialist Liberal Union (USL), the alliance in power, or for the Social Democrat Party (PSD). Almost 15% of the respondents opted for the National Liberal Party (PNL). These diverse percentages makes me ask if this is not the result of their own way of viewing and understanding the current Romanian political situation. It may be possible that if their families are pro PSD, then the students understand and perceive this party of being the one in charge. The same goes also with PNL. To be noted that the questionnaire was applied on the students at the end of October 2013, beginning of November 2013 when the Social Democrat Party was not holding the majority in the Parliament.

Table. 5. Q3. Which Party /Alliance holds the majority in the Romanian Parliament?

		USL	PD-L	PPDD	PSD	PNL	UDMR	PRM	N. Dreaptă	P. Verde
A	M	20.68%	6.66%	0%	50%	16.66%	0%	0%	0%	0%
	NS	35.71%	0%	0%	35.71%	28.58%	0%	0%	0%	0%
	P	53.84%	0%	0%	23.28%	23.08%	0%	0%	0%	0%
	SS	50%	0%	0%	25%	25%	0%	0%	0%	0%
B	M	60.71%	0%	0%	28.57%	10.72%	0%	0%	0%	0%
	M B	45.45%	9.09%	0%	27.27%	18.19%	0%	0%	0%	0%
	P	20%	0%	0%	60%	20%	0%	0%	0%	0%
	P B	33.33%	0%	0%	55,55%	11.12%	0%	0%	0%	0%

Again there are students who believe that the Democrat Liberal Party holds the majority despite the fact that since December 2012 USL is the leading coalition.

As it can be seen, the student’s perception on the current political situation is balancing between what they know from media, friends and families and their own way of understand the information that they receive.

The second set of questions Q4 and Q.5 ask students if they have heard of the secret police and when this institution functioned. To be noted from the beginning that there are at least 3 courses in the school books (10th, 11th and 12th grade) and at least one mention in 8th grade school books regarding this institution.

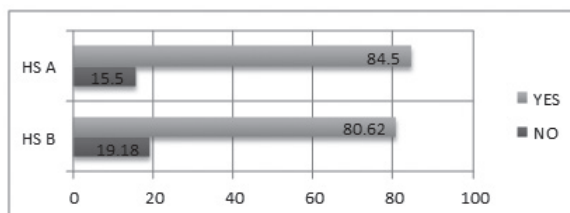


Chart 1. Q4. Have you heard of Securitate as an institution?

More than 80% of the questioned high school students answered that they have heard of this communist institution, but when they had to answer when this institution functioned, 25% of the 84.5% (HS A) said that this institution still functions nowadays, while at HS B 27.19% out of 80.62% opted for the same response. When I asked a high school student why he said that Securitate functions also nowadays, he answered bluntly “*because I see no difference between Securitate and SRI (Romanian Intelligence Services)*”. This answer I find it both intriguing and weightly because it makes you wonder why a high school student sees no difference between a communist and a democratic institution. Is it because both deal with the national security only that the first also had a repressive character? Hence, after the fall of the communist regime in 1989 Securitate was dissolved and SRI was formed on new basis. It is a different situation compared with Polish case where there was no clear dissolution of the SB.

Table 6. Q5. When did the Securitate function?

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	M B	P	P B
During the Communist Regime	53.3%	57.14%	84.61%	71.44%	53.57%	54.55%	68%	55.55%
Securitatea functions even nowadays	33.3%	28.58%	0%	14.28%	32.15%	27.27%	16%	33.34%
I do not know	13.3%	14.28%	15.39%	14.28%	14.28%	18.18%	16%	11.11%

From the secret police I turned my attention to the fall of communism and its leaders. Except 2 students from HS B, all students knew when the fall of communism took place: December 1989. This is extremely logical since every year we celebrate in December the regime change and the media shows images from those days.

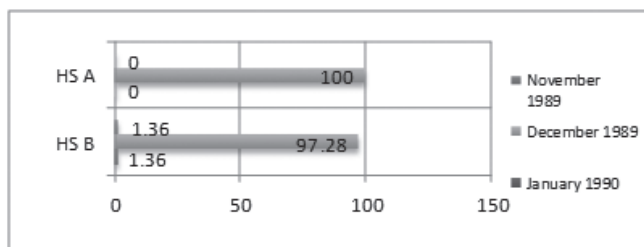


Chart 2. Q6. When did the Romanian communist regime break down?

The leaders of the communist Romania were Gheorghe Gheorghiu Dej and Nicolae Ceaușescu for 65.66% of the respondents, while for the rest the leader was only Nicolae

Ceaușescu. The reason why Nicolae Ceaușescu is seen as being the only leader can be traced in the fact that there are more media information on Ceaușescu and his family, his period, what he did than on Gheorghe Gheorghiu Dej.

Table 7. Q7. *Who were the leaders of Communist Romania?*

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	M B	P	P B
GG Dej N. Ceusescu	50%	71,42%	61.53%	85.72%	46.43%	63,64%	68%	77.78%
GG Dej	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N. Ceausecu	50%	28.58%	38.47%	14.28%	53.57%	36,36%	32%	22,22%

The next set of questions pays attention at the infringement of human rights and the extremely mediatized case of Alexandru Vișinescu. Excepting M B from HS B there was an average of 15.42% of the respondent for whom the human rights were not violated during the communist regime. In this category it can also enter the respondents who said that they do not know if the human rights were violated during this regime. I shall not mention the numerous scholars, or books that underline the criminal character of the communist regime, or the numerous decisions taken by the regime to nationalize goods, destroy buildings, deprive people from information, food and the list can go on.

Table 8. Q8. *Do you believe that during the Communist Regime the human rights were violated?*

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	M B	F	Fb
Yes	50%	71.42%	75%	85.72%	71.44%	81.82%	96%	77.78%
No	25%	14.29%	25%	14.28%	14.28%	0%	4%	11.11%
I don't know	25%	14.29%	0%	0%	14.28%	18.18%	0%	11.11%

Alexandru Vișinescu, an 88 year old former communist prison chief known for his torture methods, held for a long period of time the media coverage. *Gândul*, a Romanian newspaper, together with the Institute for the Investigation of Communist Crimes and the Memory of the Romanian Exile (IICCMER), an institution dealing with the communist crimes and which fought to bring in front of justice the perpetrators, started a project of unmasking the perpetrators and to bring them in front of justice for crimes against humankind and genocide. The article published in *Gândul* at the end of July 2013 heated the spirits and re-brought the ghost of the past in present times. The never answered question, but permanently asked, what do we do with the communist personnel and how do we present the past, resurfaced in never ending debates. If that was not enough, journalists went in front of Alexandru Vișinescu's block of flats and tried to ask him a set of questions. He responded violently both physical and verbally, trying to hit a journalist while swearing at him. This image became viral both in Romania and abroad. Everyone

was talking about Vișinescu, but it seems that adolescents did not pay too much attention on what is happening around them.

Table 9. Q9. Have you heard of Alexandru Vișinescu and him being sent in front of justice for infringement of human rights?

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	MB	F	Fb
Yes	25%	50%	76.92%	50%	46,42%	18.18%	36%	54.54%
No	25%	21.43%	0%	28.57%	25%	27,27%	8%	27.27%
I saw on the internet the video with Vișinescu method	50%	28.57%	23,08%	21.43%	28,58%	54,54%	56%	18.18%

As it can be seen in the above table, almost 25% of the respondents have no idea who Alexandru Vișinescu is and never heard of him being sent in front of justice for human rights violation. Also, I decided to include another option “*I have seen the movie with Vișinescu’s method*”. Vișinescu’s method was seen by more the 35% of the respondents. This method was promoted mainly by a Youtube channel called Doza de Haș, a channel where a person presents all sorts of movies making fun of them. The video was posted in the middle of August 2013 and in November 2013 was seen more than 400,000 times. The episode allocated almost 2 minutes to Vișinescu and Vișinescu’s method. After showing the movie where Vișinescu tries to hit the journalist, it is presented the Vișinescu’s method: a person being in a toilet and who is reading a magazine is dragged out through the wall by a person that wants him out. This is Vișinescu’s method; to drag out someone by force. This movie became viral among adolescence who are constantly watching this Youtube channel.

From Vișinescu I asked the respondents to say if they know what the lustration law is. As I believed before collecting the answers, most of the students have no idea what this law is. More, if they have heard of, they have no idea what this law is.

Table 10. Q10. Do you know what the Lustration Law is?

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	MB	P	P B
Yes	16,66%	14,28%	38,47%	31,55%	14,29%	18,19%	40%	22,22%
No	70%	57,14%	53,84%	57,14%	53,57%	81,81%	48%	55,55%
I have heard of this law, but I do not know more	13,34%	31,55%	7,69%	14,28%	32,14%	0%	22%	22,22%

When designing the questionnaire I opted to include a rather simple definition of the lustration law. The definition given was: “*Lustration law represents a form of exclusion from the administrative system (presidency, mayor, tribunals, public servants) for a limited or permanent period of time of the people who collaborated with Securitate, held important offices during the communist regime (judges, party officials)*”.

Having this rather limited definition, the respondents had to assess if this law should be adopted, it should not, or it is useless. Surprisingly, 28.88% of the respondents consider this law as being useless taking into consideration that this law cannot help democracy (53.45%).

Table 11. Q11. Given the above definition, do you believe that this law

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	M B	P	P B
It should be adopted	23.33%	35.71%	46.15%	57.14%	25%	36.36%	40%	33.34%
It shouldn't be adopted	50%	35.71%	38.46%	21.43%	50%	27.27%	28%	44.44%
It is useless	26.67%	28.58%	30.76%	21.435	25%	36.36%	32%	22.22%

Given that there are a small number of high school students who see that this law should be adopted, the high school students see this law as not being useful to democracy.

Thus, when asked if they know if this law was adopted in Romania, only one student out of 144 students knew the exact answer: this law was adopted in 2010 and declared unconstitutional and then again adopted in 2012 and declared unconstitutional.

Table 12. Q12. Do you know if this law was adopted in Romania?

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	M B	P	P B
It was adopted	33,33%	28,57%	15,38%	0%	28,57 %	0%	20%	12,22%
It wasn't	66,67%	71,435	84,62%	100%	71,42%	100%	80%	88,88 %
	0%	0%	0%	7,14%	0%	0%	0%	0%

As it can be seen in the above table there are students who believe that this law was adopted and thus implemented, but the majority of the respondents see it as not being adopted. When asked to assess the level of importance of this law for democracy, the respondents see it as being useless.

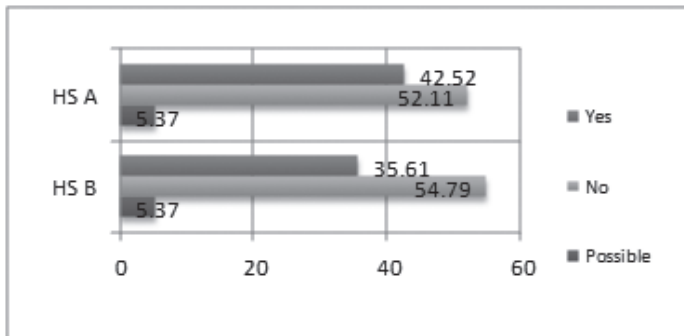


Chart 3. Q13. Do you believe that this law can help democracy?

This rate of response is somehow validating the criticism that is brought by many scholars on the efficiency and human rights violation by imposing this law. When discussing the efficiency of this law the scholars that are against this law argue its awareness character rather than its efficiency character. With other words a first line of criticism brought towards this law is that the only things that for sure can do is to create awareness, but not to have concrete results. Thus, the results are minimal, if there are results. Secondly, this law is a retroactive law, so it is not respecting the human rights.

In an article published by Eric Posner and Adrian Vermeule the condition of this law is under scrutiny, meaning that the two scholars argue, for the case of transitional justice thus including lustration, that transitional justice is “*as ordinary justice*” due to the fact that transitional justice is continuous with ordinary justice and based on this there is no reason to treat transitional justice measures as a presumptively suspect unless we are to treat the justice systems on non-transitional liberal democracies as suspect, as well.⁷

The next set of questions looked at the custodian of the archives – the National Council for the Study of Securitate Archives (CNSAS). When asked if they have heard of this institution, the majority of the respondents from HS A said that they have heard of it, while the majority of the students from HS B have not.

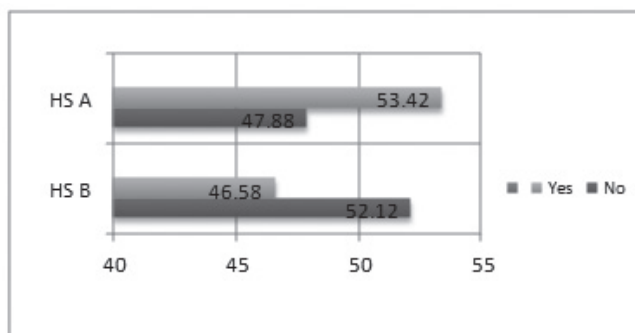


Chart 4. Q14. *Have you heard of the National Council for the Study of Securitate Archives?*

This is the only question with a rather large difference between the two high schools. CNSAS is the institution who deals with the archives, an institution that from time to time holds for a couple of days a year the headlines of newspapers due to the information which are found within the files. But the question I raise is related to the ongoing confusion between CNSAS and CNAS, the latter being the National Health Assurance Institution. The confusion between the two can also be a reason why some of the respondents said that they know about CNSAS.

Even if they know about this institution, they just know its name since the majority of the respondents have no idea which is the main object of activity of it.

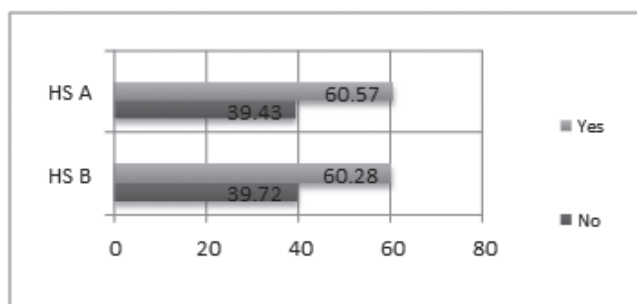


Chart 5. Q15. *Do you know which the main object of activity of CNSAS is?*

As it can be seen above, there is no knowledge on the activity of this institution. Hence, when asking some of the respondents why they said that they know the main object of activity of CNSAS they answered that as the name of the institution states it: custodian of the archive. With other words I tend to believe that even the ones that answered that they know which the main activity of this institution is, they know just that, regardless of the research, the access to files, or the other functions that this institution has.

A large majority of high school students have no idea or do not consider that an institution like CNSAS should exist; an institution that deals with the secret archive and who grants access to parts of our history. The role and the importance of CNSAS go beyond the role of custodian. It is an institution that has proofs on our past, recollection of memories, photographs, microfilms and mountains of files important for understanding the past regime.

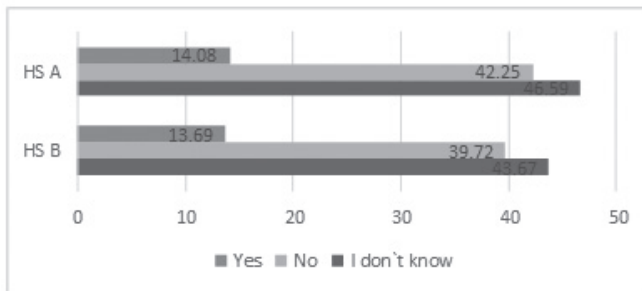


Chart 6. Q16. *Do you believe that an institution that is the custodian of the secret police's files, like CNSAS, is necessary?*

The History school books underline the Romanian dissidence in a lesson which can be presented or not. There are a few mentions on this topic, but not something consistent like telling them in a comparative manner on the difference between the resistance in the mountains from Romania, Polish Solidarity, the Orange Movement of Poland or Charter 77 of Czechoslovakia.

Looking at the names that are presented in most of the school books I asked the respondents to tell me, from the given list, the names of the dissidents they have heard of. There was no student who answered that he/she knows all the names given, but there were 3 students who have heard of Monica Lovinescu, two students who have heard of Paul Goma and one heard of Elisabeta Rizea.

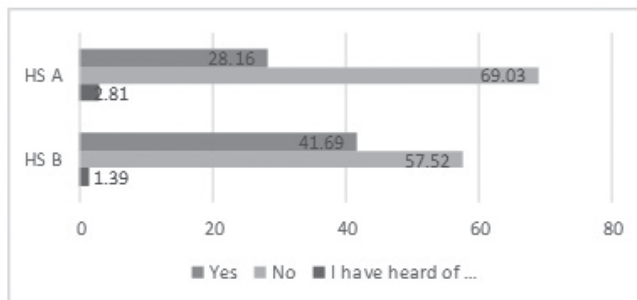


Chart 7. Q17. *Have you heard of Elisabeta Rizea, Toma Arnautoiu, Paul Goma, Liviu Babes, Dorin Tudoran, Monica Lovinescu?*

The next set of questions posed the question of family communication. Do these adolescences discuss about history? Do they discuss about the current political, social and economic situation of this country? I was sure even before the responses that these adolescence do not talk about this issues either because their parents are too young to know and to have had experienced the past, or the children are no *per se* interested by these matters.

As it can be seen in the below chart the adolescence do not speak about history with their family, or if they do, they do it because they or someone from their family asks questions. If somehow the fact that they do not discuss about the past can be overlooked, the high school students also do not discuss about current political, social or economic matters.

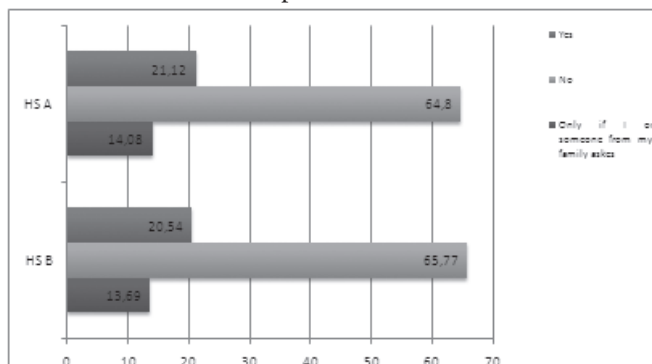


Chart 8. Q18. *In your family, do your parents, grandparents presents to you the communist regime?*

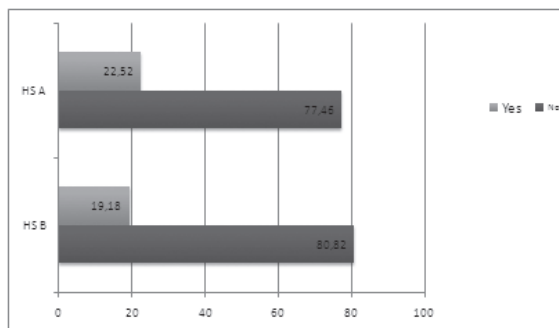


Chart 9. Q19. *Do you discuss with your family about the current political, social or economic situation of Romania?*

Despite the fact that they do not discuss with their families, hence showing lack of interest towards what is happening around them, most of the respondents believe that they know enough about the communist regime. As we were able to see until now the high school students who responded to the questionnaire proved that they see no difference between Securitate and SRI, see only Nicolae Ceaușescu as the leader and have no idea what the lustration law means.

Table 13. Q20. Do you believe that you know enough about the Communist Period?

	HS A				HS B			
	M	NS	P	SS	M	MB	P	P B
Yes	66,66%	35,71%	46,15%	39,57%	35,71%	36,36%	60%	44,44%
No	10%	14,29%	39,57%	46,15%	28,58%	18,18%	32%	22,22%
I would like to know more	23,34%	50%	14,28%	14,28%	35,71%	45,46%	8%	33,34%

As seen above, there are more than 50% of the students believe that they know enough, while only 28.05% would like to know more.

Knowing that people are attracted by media and movies, the last questions of this questionnaire try to see if they can make a difference between the movies and the period when they were done. As I expected, the respondents saw more movies from the communist period compared with the movies/ documentaries done about this period.

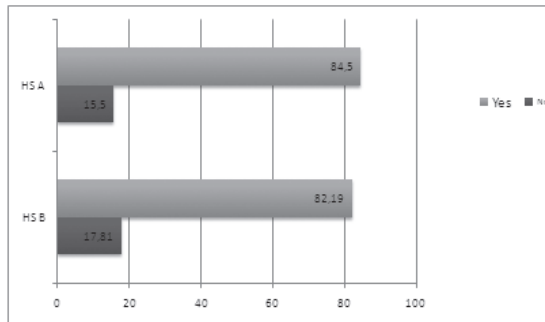


Chart 10. Q20. Have you seen movies/ documentaries about the Communist period?

More than 82% of the respondents saw movies or documentaries on this period, but when they had to say which movies/ documentaries they saw (from a given list) there was no student who said that he saw all the 6 movies.

The list of movies/documentaries was:

- *Adolescența în perioada comunistă!* Adolescence during the communist period – 2 students;
- *4 luni, 3 săptămâni și 2 zile!* 4 months, 3 weeks and 2 days – 122 students;
- *Cum mi-am petrecut sfârșitul lumii!* How I spent the end of the world – 45 students;
- *Hârtia va fi albastră!* The paper will be blue– 9 students;
- *A fost sau n-a fost?!* It was, or it wasn't? – 1 student;
- *Supravegheat de Securitate in anii 70-80/* Surveyed in the 70-80's by Securitate – no student.

From this list, the last documentary was done by CNSAS and, as it can be seen, it was not seen by any of the 144 students.

The situation is almost changed when asked about the movies from the communist period. Again there was no student who saw all the movies, but there numbers are increased with at least 20%.

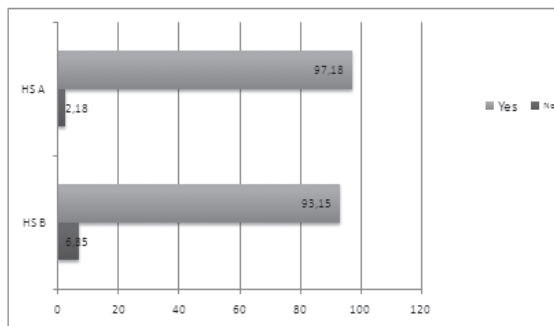


Chart 11. Q23. Have you seen movies made during the Communist period?

When they had to choose from the list, the respondents saw:

- *Mihai Viteazull* Michael the Brave – 100 students;
- *Pistruitatull* The boy with freckles – 60 students;
- *Liceeniil* The High School Students – 140 students;
- *Nea Mărin Miliardarl* Mr. Mărin Billionaire – 103 students;
- *Daciil* The Dacians– 15 students;
- *B.D în alertă!* B.D. in alert – 50 students.

As it can be seen there are differences between the number of students who saw movies from and about the communist period, the conclusion that can be drawn being that the movies from the communist period being more popular. The fact that there are movies which were saw by more than 90% of the respondents can be a result of the quite virulent TV campaign when there was at least one day a week a Romanian movie on TV, most of those movies being from the communist period. Even nowadays *The boy with freckles* is aired on TV during the weekends, in the morning, because it is a TV show.

In the end, the respondents were mostly boys (55.55%) and the rest girls.

Conclusions

I started this paper with the assumption that the high school students have a limited perception on the communist and the recent past. I wondered if this limited perception is a result of a combination between the personal interest of the high school students and the school curricula which is followed closely by the high school teachers.

Answering to the initial questions that I asked in the beginning can be seen that most of the respondents know what they know as a combination between their personal judgment, the information they receive at school and information from home, but all of them being received on different levels.

I also stated that there is a poor school curricula that is closely followed by the school teachers. Firstly, the school curricula is not perfect, but the problem is with the school books.

The information is limited and the teachers follow the school books without explaining more. For example there is only one lesson on dissidents and this lesson can be omitted, or the lessons on post-communism look at the EU and NATO integration rather than on the process of dealing with the past.

In 2008 there was a decision to have the possibility to include an optional course on Romanian communism and post-communist regime, but few teachers decided to train themselves on this topic, this project being a failure from the beginning.

Looking at the results of the questionnaires, as it can be seen there are no major differences, even if there should be differences between the students that study mathematics and they have one hour of history per week and the students who study social sciences and have between 3 or 4 hours per week. The differences between the two high schools are of no more than 10%.

In the end, is there a lack of interest? Yes, it is a lack of interest because the students are not channeled into studying and understanding history, so they are not interested to know more. Is there a lack of communication? Yes it is a lack of communication both between the students and their families and between the students and their teachers.

Can we generalize? This is a question that is hard to be answered because two high schools are not enough, thus these two high schools being two good high schools. If applied to more high schools the results can be different, but not better, but worst. I also believe that for a generalization must be taken into consideration how far or close of the west the inhabitants of Romania are; being possible that you get different results in Iași and different results in Timișoara.

References

- ¹ LINZ, Juan; STEPAN, Alfred. *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America and Post-Communist Europe*. Baltimore; London: The John Hopkins University Press, 1996, p. 255-356.
- ² OFFE, Claus. *Varieties of Transition The East European and German Experience*. Cambridge: The MIT Press, 1997, p. 82.
- ³ Proclamația de la Timișoara.
- ⁴ PAVEL, Dan; HUIU, Iulia. *Nu putem reuși decât împreună. O istorie analitică a Convenției Democratice, 1989-2000*. Iași: Polirom, 2003, p. 33.
- ⁵ STAN, Lavinia (ed.). *Prezentul trecutului recent Lustrare și decomunitizare în postcomunism*. București: Curtea Veche, 2010.
- ⁶ KAMINSKI, Marek; NALEPA, Monika. Judging Transitional Justice A new criterion for evaluating truth revelation procedures. In: *The Journal of Conflict Resolution*, vol. 50, nr. 3, Transitional Justice, June 2006, p. 383-408.
- ⁷ POSNER, Eric; VERMEULE, Adrian. Transitional Justice as Ordinary Justice. In: *Harvard Law Review*, nr. 117 (3), 2004, p. 765.

Bibliography

C.N.S.A.S. *Totalitarism și rezistență, teroare și represiune în România postcomunistă*. Bucharest: C.N.S.A.S., 2001.

C.N.S.A.S. *Învățând istoria prin experiențele trecutului: Cetățeni obișnuiți supravegheați de Securitate în anii '70-'80*. Bucharest: CNSAS, 2009.

DECIZIA Nr. 820 din 7 iunie 2010 referitoare la obiecția de neconstituționalitate a dispozițiilor Legii lustrăției, privind limitarea temporară a accesului la unele funcții și demnități publice pentru persoanele care au făcut parte din structurile de putere și din aparatul represiv al regimului comunist în perioada 6 martie 1945 - 22 decembrie 1989.

ELSTER, Jon. *Closing the Books: Transitional Justice in Historical Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KAMINSKI, Marek; NALEPA, Monika. Judging Transitional Justice. A new criterion for evaluating truth revelation procedures. In: *The Journal of Conflict Resolution*, vol. 50, nr. 3, Transitional Justice, June 2006, p. 383-408.

Legea 187/ 1999 referitoare la liberul acces la propriul dosar și deconspirarea securității ca poliție politică.

Legea Lustrăției 2010 and 2012.

LINZ, Juan; STEPAN, Alfred. *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America and Post-Communist Europe*. Baltimore; London: The John Hopkins University Press, 1996.

OFFE, Claus. *Varieties of Transition The East European and German Experience*. Cambridge: The MIT Press, 1997.

PAVEL, Dan; HUIIU, Iulia. *Nu putem reuși decât împreună. O istorie analitică a Convenției Democratice. 1989-2000*. Iași: Polirom, 2003.

PETERSON Robert. *Constructing Effective Questionnaires*. London: Sage Publications, 2000.

POSNER, Eric; VERMEULE, Adrian. Transitional Justice as Ordinary Justice. In: *Harvard Law Review*, nr. 117 (3), 2004, p.761-825.

Proclamația de la Timișoara.

STAN, Lavinia (ed.). *Prezentul trecutului recent. Lustrăție și decomunitizare în postcomunism*. Bucharest: Curtea Veche, 2010.

WILLIAM Foddy. *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 101-111, 189-192.

India – Pakistan: Never-Ending Tensions

Mihai Sebastian Chihai

MA student in Security Studies and European Integration

“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences

E-mail: mihaisebastianchihai@yahoo.com

Introduction

When discussing about security studies the main issue that needs to be addressed is how we settle boundaries of this area by comparison with other academic disciplines. Even though there is no generally accepted definition of the security studies field, Barry Buzan and Lene Hansen identified four questions that framework security as it follows. The first one is centered upon the referent object of security. If it is the state then security applies to things such as: the nation-state, the individual, the environment, an ethnic group or even the planet. Even if we use the phrase national security or international security, the state has always been the main object of security. Assuming the security of the state, one automatically assumes the security of the individual or the security of the environment. The second question raises the problem whether security should include both internal and external threats in the security area. After the end of the Cold War it became clear that internal threats are as important as the external ones. The third question poses the issue of what should security include besides the military sphere. The Copenhagen School outlined a new framework of analysis. The last question refers to the connection between security, dynamics of threats and dangers¹.

The Copenhagen School is a name given to a group of scholars who published at the beginning of the 90s a series of works regarding the concept of security. Two of the most important scholars were Barry Buzan and Ole Waever who suggested including in the sphere of security issues such as environment problems, poverty and human rights. The Copenhagen School did not try to offer solutions or ways of tackling the security issues, but it developed a framework of analysis that outlined how security is built and its political effects². Ole Waever laid out the main aspects security involves as it follows: areas of security (the main areas as defined by B. Buzan are military, political, social, economical and environmental), regional security complexes (these are units that one can identify at a regional level in which the security of two states is interlinked so that it cannot be analyzed apart from each other; according to Buzan, the regional level of security is a path between the security of states level and the level of

global security) and securitization (this concept can be defined as the process during which an actor designates an issue as a matter of security this action being successful when it is accepted by the audience)³.

When analyzing international security, there can be distinguished three levels: the unit level, the regional level and the global one. Units are well defined as independent actors, regions are constituted by units that are close to each other, geographically speaking. The main difference between the two levels is that regions do not have the status of an actor in International Relations. Regarding the regional and the global level there are a few points that need to be mentioned. It is rather difficult to distinguish between the two levels. Even though the regional level is included in the global one, in some particular cases it is hard to pinpoint in which of the levels we include an actor. For instance, the United States of America acts at the global level while Iran is placed at a regional level. The question is where actors such as China or Russia can be placed.

Buzan and Waever suggested a model in order to better clarify the distinction between the regional and the global level: the superpowers and the great powers act at the global level while the regional powers act only at the regional level⁴. The superpowers have a large scale of capabilities which enables them to exercise world wide. Their militaries are state of the art and their economies are very powerful being able to sustain the military area for a long period of time. Furthermore, the superpowers intervene in conflict areas, mediate and assume peace and help the process of building societies. Over history Great Britain, France and Russia were superpowers during the 19th century; Great Britain, the Union of Soviet Socialist Republics and the United States of America after the World War I; the United States of America and the Union of Soviet Socialist Republics after the World War II and only the United States after the end of the Cold War.

The great powers are not so advanced but they usually have great capabilities in one or two areas. By comparison to the regional powers, the great powers can exercise their influence in more regions. As examples, Buzan and Waever pinpoint Germany, Japan and France during the interwar period; China, Great Britain and France during the Cold War and nowadays Russia, Japan and China. The regional powers are mostly relevant in the region they are identified in, their power being not very relevant at the global level. The regional powers usually define a security complex.

Security Complexes

The regional security complexes (RSC) were introduced in order to draw attention over the regional level as a liaison between the national security and the global security. The two scholars define the security complexes as “*a set of units whose major processes of securitization, desecuritization or both are so interlinked that their security problems cannot reasonably be analyzed*”

or resolved apart from one another"⁵. The importance of the regional security complex is threefold: firstly, it introduces a useful framework of analysis in security studies; secondly, it can organize empirical studies and thirdly, it offers the possibility to elaborate some scenarios.

A RSC is based on a pattern of amity and enmity (for instance the security interactions can be influenced by a history of long standing rivalry and hate – Greeks and Turks –, or by a history of cooperation and close relations). A security complex is formed when the following factors are interlinked: the anarchic structure, the balance of power and the geographical proximity. Furthermore, when a superpower gets involved in a certain region, a connection between the two levels – global and regional – is created. This action is called a “penetration mechanism”. This happens when a superpower intervenes in the security complex on the side of a state (a good example that portrays this issue is the intervention of the United State of America and of the Union of Soviet Socialist Republics in the India–Pakistan conflict during the Cold War).

The security complex perspective cannot apply to every group of states such as the Scandinavian ones or to the Warsaw pact countries; between the states forming the regional security complex there must be security interdependencies. According to Buzan and Waever, four levels of analysis must be correlated in order to identify a security complex: firstly, it must be observed the internal situation of the states, then the relations between the states in the region, the interaction of the region with other nearby regions and last, the role of the global powers in that particular region⁶.

An aspect worth mentioning in the analysis of the regional security complexes is the existence of security sub-complexes. These have the same structure as the complexes and are basically included in the security complexes. There are several examples that clarify the issue: Levant, Maghreb or the Persian Gulf sub-complexes.

As Buzan and Waever point out the structure of a regional security complex encompasses four variables: boundary (which delimitates the RSC), anarchic structure (two or more units must be inside the RSC), polarity (distribution of power between the units) and social construction (patterns of amity and enmity among the units)⁷. The RSC is open to evolution in three main ways: “maintenance of the status quo”, “internal transformation” (changes that take place inside the borders of the RSC) and “external transformation” (that takes place when the RSC enlarges or when two RSC merge together)⁸.

The Security Complex in South Asia

The security complex in South Asia is based mainly on the rivalry between India and Pakistan which are the two powers from this region. This rivalry goes back to the moment when the two states were created right after the Partition in 1947. Since the very first moment the conflictual situation arose because of the fundamental differences between India and Pakistan:

ideology, perception of each other, religion, strategic interests. Buzan and Waever argue that during the Cold War the conflict between India and Pakistan kept its own security dynamics even though there were influences from the main superpowers, the US and the USSR. However, after 1989 there were a few changes that are worth mentioning⁹. At the domestic level there can be observed internal struggles in both Pakistan and India. These issues have shaped the security complex from South Asia and are continuing to do so (up to now there is unrest in Pakistan at the government level and India's internal system is plagued by corruption and multiple crises). In regard to the regional level the tensions between the two countries continued to escalate, revolving around issues such as Kashmir area, military rivalry and nuclear arms race. Taking into account the global level, the US is the power most involved in the region. Even though it is largely considered that the US is the element that keeps the rivalry from an escalation, its future commitment in the region seems somehow in doubt.

Following the ways of evolution outlined in the case of the South Asia regional security complex, Buzan and Waever focus on internal and external transformations.

a) Internal transformation – in this category we could include a total defeat of one of the two countries or a failure of one. This would mean a complete change in the South Asian regional security complex. However, up to now there was no obvious sign that this is going to happen. There have been multiple wars and confrontations between India and Pakistan but neither of them ended with a total defeat. It is clear that Pakistan is inferior in terms of military and economic power by comparison to India. But this has not brought over the years a significant internal transformation in the regional security complex. Nowadays, the situation seems to be relatively stable, the two governments being focused more on their internal problems and less on the rivalry. Therefore, no important transformation is projected to occur in the near future.

b) External transformation – refers to the possibility of linking this regional security complex with another one from its proximity. Buzan and Waever argue that this could happen when China is brought into the equation (there is also a Sino-Indian rivalry) or if India bids for becoming a great power.

India-Pakistan Rivalry

The facts that lead to a controversial rivalry between India and Pakistan go back to the creation of these two states after the British Crown retreated from South Asia. One of the most important factors that set up the conflict is represented by the views the two new created states adopted: India became a democracy, a secular one while Pakistan was regarded as an Islamic republic, a home for all Muslims in South Asia. Since India holds a large population of Muslims, this became subject to disagreement between the two countries. Secondly, another fact that fueled the conflict was the Kashmir region. It acceded to India in 1947 starting the first war between India and Pakistan. Today there is a “line of control” separating the parts

of the region administered by India and Pakistan. It is important to mention that for the last 66 years the Pakistani state is trying to encompass Kashmir in its territory due to the fact that it is a Muslim majority region. Pardesi and Ganguly note that in order to counter India's superiority and possible domination, Pakistan involved foreign powers in the region ("counter regional strategy")¹⁰. Thirdly, a series of assumptions made along the years by the governments of the two countries over each other military capabilities (including nuclear ones) deepened the crisis and lead to some confrontations. Regarding the nuclear capabilities, Pakistan engaged in developing them in order to equal the superiority India has in the military sphere. In order to compensate, some services of the Pakistani state also supported some insurgent groups that had carried out attacks on Indian soil.

In the 50s, Pakistan gained some leverage over India through a few key moments. After conducting the nuclear tests at the end of the millennium, the Pakistani government gained confidence that they can equal India's power. The nuclear rivalry boosted the tensions between the two countries. Pakistan also sponsored terrorist attacks and therefore the low intensity conflict in Kashmir. However, the Pakistani government did not have much control over the militant groups that carried out the attacks. We will turn our attention upon the terrorist issue in a separate section. The nuclear rivalry dates back to the 70s when India tested for the first time a nuclear charge. That moment together with the defeats sustained in the wars of 1965 and 1971 made Pakistan believe that the best option to ensure its nuclear security is to obtain nuclear capabilities. Professor B.M. Jain points out that there are no guarantees over the evolution of this nuclear rivalry nowadays¹¹. Given the fact that neither of the two countries is prepared at operational level to develop nuclear weapons, we would argue as well that at the leadership level none of the two governments is ready to use a first strike. The best option to pursue would be a bilateral agreement stating that India and Pakistan will not deploy nuclear weapons (mutual assured destruction). The two states should focus on more pressing matters that trouble them internally.

Kashmir and the Nuclear Issue of the Rivalry

The most important problem that troubles both India and Pakistan is represented by Kashmir province, administrated by India. Having 60% of the population Muslim, the Pakistani state wanted to annex it since the very beginning. Thus, this area became the first front of confrontation between the two countries (including three wars: 1947-1948, 1965 and the Kargil War of 1999). Besides the direct wars, there have also been guerilla warfare, cross border limited confrontations, and numerous acts of terrorism carried all over India's territory. Although in the last ten years, India and Pakistan normalized their relations and opened dialogues regarding Kashmir issue there still is the problem of Muslim Kashmiri insurgents and nevertheless the group supported by various branches of Pakistani military and intelligence

services as the Rand report mentions.¹² One of the causes of the limited war taking place may be credited to the difference at the level of military power between the two states. It is common knowledge that India is superior to Pakistan at the level of conventional forces and no doubt at economic one as well. Furthermore, Pakistan developed nuclear capabilities and another way to level the power of its adversary. Rand report suggests that the nuclear arsenal possessed are not in the final of development and there is still a lot of work before being 100 % ready to use them. There is also the size of the nuclear stock which is not very high (India around 400 warheads, while Pakistan around 100). All in all, it is not certain how effective are the nuclear weapons the two countries posses.

In the process of analyzing the nuclear programs of India and Pakistan we have to turn firstly to the reasons behind developing such programs. The case of India highlights that the main factor that had driven the desire to obtain nuclear arsenal was not the threat posed by Pakistan as many would believe. However there were some geopolitical aspects taken into account such as the native fear of China. Other very important motives were the need of the Indian state to construct its own national identity, the prestige that will be gained at the international level, in other words the aspiration to become a great power. Behind Pakistan's decision stood the simple motive of balancing the big difference in terms of military resources and also eliminating the deterrent posture India had gained through obtaining this kind of arsenal.¹³ We suggest that here it is also the case of prestige, especially in the group of Muslim states. Nuclear Pakistan is to be regarded as an example in the Muslim world. Secondly, the doctrines that the two countries empowered could shed more light on this rivalry. As noted India has a nuclear "no first use policy" combined with the deterrence factor. If the deterrence does not work, the Indian government is ready to retaliate on any attack against the Indian territory.¹⁴ On the other hand, Pakistan's nuclear doctrine is not to be found in any official document. Its nuclear arsenal is intended to stop a conventional war that India may start. Contrary to the Indian doctrine, Pakistan has the option of first use. Having this, it equals to some extent India's superiority.

The Terrorist Threat

Given the nowadays tense situation between India and Pakistan there is a possibility that even a rather small confrontation could lead to a large scale war. It is been sustained that such a conflict would have devastating effects not only regional, but worldwide.¹⁵ Two main facts that could mask an escalation are without a doubt the territorial disputes (including Kashmir) that were already at the cause of multiple wars and terrorist attacks organized on Indian soil. Regarding the last point, it is worth mentioning the several attacks carried out by LeT (Laksher-e-Taiba) that had ties with Islamabad. The most illustrative attacks carried out by the organization are: the 2005 Delhi bombings, the 2006 Mumbai train bombings and the 2008 Mumbai attack.

In order to better understand the impact of LeT's acts on the India – Pakistan dispute we will emphasize the 2008 Mumbai attack and LeT's modus operandi. Basically, LeT is a Pakistani based terrorist organization with a fundamentalist ideology that fights for the liberation of the Jasmine and Kashmir provinces from Indian authority. It conducts an asymmetric war with the Indian government, funded through donations and unofficially by the Pakistani Military Intelligence Service. The 2008 attack is of particular importance because of, firstly, how it was orchestrated. Ten terrorists in teams of two spread around in the city and hit strategic targets (such as the main train station, restaurants, bars, hotels) all at the same time with a devastating effect. The perpetrators had state of the art equipment and had received intensive training. All these together with the lack of preparedness of the Indian security forces lead to one of the biggest catastrophes in the recent years.

The multiple successful terrorist attacks on Indian soil point out to a series of problems that the Indian government faces. Firstly, there is not a comprehensive security strategy that deals with the problem of terrorism as a whole. This response of the authorities rather treated the attacks as particular situation and did not put them in the general context. Even the response in these particular situations is debatable (clearly in the case of the 2008 Mumbai attacks the response was very poor – security forces were not prepared, there was none special response unit in Mumbai). After each crisis several measures were discussed but they lacked implementation. Asthana outlines that India's policy towards terrorism is soft and avoids pursuing stronger responses such as including the military in fighting this issue¹⁶. These facts have encouraged terrorist organizations to expand their activities and spread even more. It is argued as well that India does not have developed intelligence and law enforcement branches that could cope with terrorism. Furthermore, the Indian government lacks strategies and guidelines in dealing with terrorist demands.¹⁷ Consequently, the government urgently needs to assess the situation and take active steps in dealing successfully with terrorism. The cooperation started with security agencies from other countries such as the United States surely helps this process.

Coming back to the main point of this insight, every terrorist incident exacerbates the dispute with Pakistan which supports indirectly the attacks. The pressure that was put on the Pakistani state by the international actors such as the United States of America had resulted in several actions carried by the Pakistani government towards weakening some terrorist organizations. Be that as it may, these actions were employed only on short term and there are no guarantees that they will continue.

Conclusions

This paper aimed at presenting briefly the situation in South Asia. Starting with the concept of "security" and outlining Buzan's phrase "Regional Security Complex", we introduced the India–Pakistan rivalry. There were pointed out the main causes of the tensions and how these causes affect the security interactions between the two countries.

The never-ending dispute seemed to take a positive turn when a dialogue was opened around 2004. However, this process has been slowed down ever since and even stopped by several incidents that had occurred. The Kashmir issue does not seem to have a solution given the numerous encounters along the line of control, the nuclear arms race continues to be a top priority for both governments and the Pakistani sustained terrorism is growing day by day. One might ask himself what is the end game for the two states. The deeply rooted enmity between India and Pakistan is not likely to disappear any time soon. At the same time, the terrorism problem faced by India needs a stronger strategy. It is our opinion that there is no one size fits all solution to this complex security issue. There is a need for separate approaches. The dialogue between India and Pakistan must as well be sustained and must lead to mutual understanding. A political compromise might be an important step in achieving peaceful cohabitation. Regarding the terrorism problem, as emphasized, India must strengthen its response while Pakistan has to take active measures in cutting off the ties with terrorist groups. As for the nuclear dimension, experts have suggested that neither of the two states would take such a high risk by deploying them, in spite of the arms race.

References

- ¹ BUZAN, Barry; HANSEN, Lene. *The Evolution of International Security Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 10-13. [on-line]. [Accessed: 25.08.2013]. Available at: <http://guessoumiss.files.wordpress.com/2011/08/the-evolution-of-international-security-studies.pdf>
- ² WILLIAMS, Paul (ed.). *Security Studies: An Introduction*. London: Routledge, 2008, p. 68.
- ³ *Ibidem*, p. 70.
- ⁴ BUZAN, Barry; WAEVER, Ole. *Regions and Powers: The Structure of International Security*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 32-34.
- ⁵ *Ibidem*, p. 44.
- ⁶ *Ibidem*, p. 51.
- ⁷ *Ibidem*, p. 53.
- ⁸ *Ibidem*, p. 57.
- ⁹ *Ibidem*, p. 104-106.
- ¹⁰ PARDESI, Manjeet S.; GANGULY, Sumit. The Rise of India and the India-Pakistan Conflict. In: *The Fletcher Forum of World Affairs*, vol. 31, no. 1, Winter 2007, p. 136. [on-line]. [Accessed: 07.09.2013]. Available at: http://dl.tufts.edu/file_assets/tufts:UP149.001.00063.00009
- ¹¹ JAIN, B.M. *India in the New South Asia: Strategic, Military and Economic Concerns in the Age of Nuclear Diplomacy*. London: I.B. Tauris, 2010, p. 77-78.
- ¹² PETERS, John E. [et al.]. *War and Escalation in South Asia*. Santa Monica: RAND, 2006, p. 15-20. [on-line]. [Accessed: 25.08.2013]. Available at: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND_MG367-1.pdf
- ¹³ DHANDA, Suresh. Nuclear Weapon Programmes of India and Pakistan: A Comparative Assessment. In: *South Asian Survey*, vol. 17, nr. 2, 2010, p. 257-258. [on-line]. [Accessed: 24.09.2013]. Available at: <http://sas.sagepub.com/content/17/2/255>
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 264.
- ¹⁵ KORB, Lawrence J.; ROTHMAN, Alexander. No first use: The way to contain nuclear war in South

Asia. In: *Bulletin of the Atomic Scientists*, vol. 8, no. 34, 2012, p. 34. [on-line]. [Accessed: 24.09.2013]. Available at: <http://bos.sagepub.com/content/68/2/34>

¹⁶ ASTHANA, Vandana. *Cross-Border Terrorism in India: Counterterrorism Strategies and Challenges*. ACDIS Occasional Paper, 2010, p. 8. [on-line]. [Accessed: 07.09.2013]. Available at: <https://ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/27703/CrossBorderTerrorismInIndiaCounterterrorismStrategiesandChallenges.pdf?sequence=2>

¹ *Ibidem*, p. 90.

Bibliography

ASTHANA, Vandana. *Cross-Border Terrorism in India: Counterterrorism Strategies and Challenges*. ACDIS Occasional Paper. 2010. [on-line]. [Accessed: 07.09.2013]. Available at: <https://ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/27703/CrossBorderTerrorismInIndiaCounterterrorismStrategiesandChallenges.pdf?sequence=2>

BUZAN, Barry. The South Asia Security Complex in a Decentring World Order: Reconsidering Regions and Powers Ten Years On. In: *International Studies*, vol. 48, nr. 1, 2011, p. 1-19. [on-line]. [Accessed: 24.09.2013]. Available at: <http://isq.sagepub.com/content/48/1/1>

BUZAN, Barry; HANSEN, Lene. *The Evolution of International Security Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. [on-line]. [Accessed: 25.08.2013]. Available at: <http://guessoumiss.files.wordpress.com/2011/08/the-evolution-of-international-security-studies.pdf>

BUZAN, Barry; WAEVER, Ole. *Regions and Powers: The Structure of International Security*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHALIAND, Gérard; ARNAUD, Blin (ed.). *History of Terrorism: From Antiquity to al Qaeda*. Berkeley, CA: University of California Press, 2007.

DHANDA, Suresh. Nuclear Weapon Programmes of India and Pakistan: A Comparative Assessment. In: *South Asian Survey*, vol. 17, nr. 2, 2010, p. 255-281. [on-line]. [Accessed: 24.09.2013]. Available at: <http://sas.sagepub.com/content/17/2/255>

JAIN, B.M. *India in the New South Asia: Strategic, Military and Economic Concerns in the Age of Nuclear Diplomacy*. London: I.B. Tauris, 2010.

KORB, Lawrence J.; ROTHMAN, Alexander. No first use: The way to contain nuclear war in South Asia. In: *Bulletin of the Atomic Scientists*, vol. 68, nr. 34, 2012, p. 34-42. [on-line]. [Accessed: 24.09.2013]. Available at: <http://bos.sagepub.com/content/68/2/34>

KUMAR, Sanjeev. Internal Dynamics of Sub-continental Security: Indo-Pak Tensions and the Political Response. In: *India Quarterly: A Journal of International Affairs*, vol. 66, nr. 1, 2010, p. 35-50. [on-line]. [Accessed: 05.10.2013]. Available at: <http://iqq.sagepub.com/content/66/1/35>

OVERDORF, Jason. Analysis: Are India and Pakistan headed for War? In: *Global Post*, 15 August 2013. [on-line]. [Accessed: 25.09.2013]. Available at: <http://www.globalpost.com/dispatch/news/war/conflict-zones/130814/analysis-are-india-and-pakistan-headed-war>

PARDESI, Manjeet S.; GANGULY, Sumit. The Rise of India and the India-Pakistan Conflict. In: *The Fletcher Forum of World Affairs*, vol. 31, nr. 1, Winter 2007, p. 131-145. [on-line]. [Accessed:

07.09.2013]. Available at: http://dl.tufts.edu/file_assets/tufts:UP149.001.00063.00009

PETERS, John E. [et al.]. *War and Escalation in South Asia*. Santa Monica: RAND, 2006. [on-line]. [Accessed: 25.08.2013]. Available at: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2006/RAND_MG367-1.pdf

THAKUR, Ramesh. Delinking Destiny from Geography: The Changing Balance of India-Pakistan Relations. In: *India Quarterly: A Journal of International Affairs*, vol. 67, nr. 3, 2011, p. 197-212. [on-line]. [Accessed: 07.09.2013]. Available at: <http://iqq.sagepub.com/content/67/3/197>

WILLIAMS, Paul (ed.). *Security Studies: An Introduction*. London: Routledge, 2008.

Viață conștientă *versus* existență inconștientă. Filosofia practică a lui Anthony de Mello

Magdalena Dumitrana

Conf. univ. dr.

Institutul Teologic Adventist – Cernica, Departamentul de Teologie și Științe Socio-Umane

E-mail: mdumitrana@gmail.com

Scurtă introducere

Tema „Viața este vis” s-a înrădăcinat parcă aproape dintotdeauna și pentru totdeauna în literatură și în artă, în general. Într-un fel sau altul, mistica occidentală și spiritualitatea orientală au utilizat realitatea dormindă sub diferite înfățișări, pentru a exprima iluzoriul lumii perceptive și necesitatea înțelegerii adevăratei realități. Asemenea, unii filosofi ai Vestului, nu prea numeroși, au încercat să arunce o umbră de îndoială, mai mult sau mai puțin profundă asupra putinței umane de a străpunge cunoașterea perceptivă și au oferit, cu bună credință, soluții izvorâte din rațiune. Până la urmă însă, acestea par a fi rămas un joc al minții, construit parcă pentru plăcerea filosofului și nu neapărat pentru găsirea celui mai potrivit instrument al cunoașterii. Aceasta poate fi una dintre explicațiile pentru care filosofia, așa cum este ea înțeleasă în Occident, a rămas cumva izolată, într-un regat care există în sine și pentru sine, o lume a ideilor prea puțin interesată de câștigarea înțelegerii oamenilor obișnuiți. Or, Adevărul, cunoscut sau nu, aparține oamenilor și nu doar unora dintre aceștia. Din acest punct de vedere, se pare că rețeta orientală, care transformă adesea înțelepciunea în literatură sau artă, a găsit o cale fertilă de extragere conștientă a Ideii din sufletul uman.

Pentru mintea occidentală, scopul atins sau nu al filosofiei trebuie căutat mai ales în coerența argumentației în domeniul ideilor; logica umană se presupune a conduce în mod necesar către Adevăr. Pentru rațiunea orientală (nu neapărat localizată geografic) scopul înțelepciunii îl constituie (re)construirea onestă a relației dintre Om și Adevăr. Occidentul oferă soluția în care, nu încapă îndoială, Orientul oferă îndoiala, dar și căutarea, drumul către ținta finală. Niciodată soluția gata preparată. Occidentul se sprijină îndeosebi pe rațiune, Orientul alege calea directă a intuiției și experiența. Rare sunt spiritele filosofice care se simt la fel de în largul lor în ambele ipostaze și sunt capabile să transmită prin discursul logic, întreaga metaforă a vieții umane.

Filosoful complet

Născut în India, Anthony de Mello a moștenit modalitatea de transmitere a valorilor prin intermediul narațiunii literare și metaforei. Fără îndoială, a cunoscut cât se poate de bine povestirile jainiste, *Panchatantra* ori *Întrebările regelui Milinda*. Fiind creștin (catolic) și simțind foarte devreme chemarea religioasă, a înțeles, poate mai bine decât alții, parabolele prin care Isus și-a transmis mesajul spiritual. Ani mai târziu, Anthony de Mello explică în două povestiri scurte, de ce a ales instrumentul literar pentru a face inteligibilă comunicarea cu cititorul sau auditoriul (sunt foarte cunoscute numeroasele conferințe ale filosofului): „...*Cea mai scurtă distanță dintre un om și Adevăr este o istorioară... – «Nu privești parabolele cu ușurință. O monedă de aur este găsită cu ajutorul unei lumânări care nu costă mai mult decât câțiva gologani. Adevărul cel mai profund poate fi găsit cu ajutorul unei povestiri simple.»*”¹. În alt loc avem o explicație mai detaliată, am spune mai puțin metaforică: „*Întrebat de un filosof de ce manifestă o respingere atât de puternică față de gândire ca instrument de organizare a lumii, Maestrul, personaj principal al povestirilor lui de Mello, răspunde: – «Este adevărat. Dar ea [gândirea] o organizează atât de bine încât nimeni nu o mai poate vedea.» Mai târziu, Maestrul le explică și ucenicilor, într-o modalitate oarecum platoniciană: – «Un gând este la fel ca un ecran, nu ca o oglindă. Din cauza gândurilor, voi trăiți învăluiți în ele, incapabili să atingeți sau să percepeți Realitatea.»*”².

Ceea ce atrage la de Mello este nuanța orientală a povestirilor sale. Adesea adevărurile proprii culturii devin mai atractive și mai ușor de receptat dacă sunt prezentate ca provenind din altă parte. Instinctiv sau nu, Anthony de Mello își alege ca personaj central, un Maestru cu o universalitate de nume și cu o universalitate de atribute. Astfel, el este hindus, budist, maestru Zen, poartă nume precum Ramakrishna, Baal Shem, Confucius, Toma d’Aquino; uneori este chiar „*Cuvântul care, în conformitate cu Evanghelia Apostolului Ioan, s-a intrupat și a venit să locuiască printre noi*”³. Brusc, Maestrul apare apoi ca un om obișnuit, activ, căsătorit și cu copii – cu alte cuvinte, în totală opoziție cu concepția (sau prejudecata) tradițională privind statutul unui Înțelept. Mai mult, deși povestirile se referă toate la contemporaneitate, maestrul nu este legat de un timp anume. Valorile „povestite” rămân aceleași de la începutul lumii. Așadar, Timpul și Personajul sunt ficțiuni fluide, ceea ce împiedică orice fel de „dependență” față de idee sau persoană. Într-unul din volumele sale, Anthony de Mello face o descriere a Maestrului și explică diversitatea personajului: „*Maestrul din aceste povestioare nu se referă la o persoană anume. El poate fi în egală măsură un guru hindus, un roshi Zen, un înțelept taoist, un rabin evreu, un călugăr creștin sau un mistic sufit. El poate fi deopotrivă Lao Tzi, Socrate, Buddha, Isus, Zarathustra sau Mohamed. Învățăturile sale sunt la fel de valabile în secolul XX cum erau în secolul VII î.C. Ele nu aparțin mai mult Occidentului decât Orientului sau invers. Contează oare cu adevărat toate aceste antecedente istorice? La urma urmei, istoria nu reprezintă altceva decât o înregistrare a aparențelor, în nici un caz Realitatea. Ea este o înșiruire a doctrinelor, nicidecum Tăcerea*”⁴. Vorbim aici de Tăcerea Celui Care Cunoaște.

Funcțiile filosofiei

Data fiind diversitatea numelor pe care și le asumă Maestrul, nu ar fi greșit să îl numim și Filosoful. Este adevărat, societatea umană, mai ales cea contemporană, a produs o mulțime de filosofi care nu sunt altceva decât ideologi – apărători ai unor cauze strâmte și dogmatice și pe care Maestrul lui Anthony de Mello îi respinge deschis. Totuși, Filosoful despre care vorbim și care nu caută decât Adevărul, într-un mod „gratuit”, pare să fie un Maestru veritabil. Pentru a generaliza și mai mult intenția lui de Mello, îl putem numi simplu Filosofie, în înțelesul său primar de înțelepciune. Și atunci, în acord cu A. de Mello, care ar fi rostul Maestrului Filosof printre oameni? Care ar fi funcțiile Filosofiei?

Prima sa misiune este de a fi intermediarul între dorința de cunoaștere a discipolului și Realitate: „ – *«De ce ai nevoie de un Maestru?» l-a întrebat vizitatorul pe unul dintre discipoli. – «Pentru a încălzi apa, ai nevoie de un vas, ca intermediar între apă și foc», i-a răspuns discipolul*”⁵. Maestrul/ Filosoful/ Filosofia este un simplu instrument prin care ucenicul este ajutat cum să Vadă: „*Tu ești discipol numai pentru că ochii tăi sunt închiși. În clipa în care îi vei deschide, vei constata că nu ai nimic de învățat de la mine sau de la altcineva*”⁶.

„*Când moartea sa [a Maestrului] a devenit iminentă, discipolii l-au întrebat din nou: – «Ce anume vom vedea atunci când tu nu vei mai fi printre noi»? Cu un licăr amuzat în ochi, Maestrul le-a răspuns: – «Toată viața nu am făcut decât să stau pe malul râului și să vă indic direcția în care se află acesta. Sper ca după ce eu nu voi mai fi, să observați în sfârșit râul.»*”⁷

Evident, nu orice ghid indică direcția cea bună și de Mello expune criteriul alegerii unui Maestru autentic: „ – *«Un maestru adevărat oferă practici. Unul fals oferă teorii.» – «Dar cum pot face diferența între o practică bună și una greșită?» – «La fel cum fermierul își dă seama dacă ceea ce a cultivat va crește sau nu»*”⁸. Pe de altă parte, medierea filosofică, oricât de accesibilă, nu poate avea ecou decât într-un ucenic cu adevărat pregătit, având o dorință onestă de a cunoaște Adevărul. Descoperirea fundamentală către care este condus cel care vrea să știe, este independența: „ – *«Poți trăi alături de mine, dar nu vei deveni discipolul meu.» – «Atunci pe cine să urmez?» – «Pe nimeni. În clipa în care te apuci să urmezi pe cineva, încetezi practic să mai urmezi Adevărul»*”⁹. Orice Maestru este însă inutil, orice Filosofie este zadarnică dacă nu există efortul individual, desprins de regulile învățate. Un elev prea „cuminte” nu este un elev cu adevărat silitor.

Una dintre cele mai semnificative sarcini ale Filosofiei este de a-l face pe discipol să privească detașat lumea dinăuntru, ca și lumea dinafară, să înțeleagă adevărata valoare – mărunță, a evenimentelor limitate spațio-temporal: „ – *«În ce constă munca unui Maestru?» a întrebat un vizitator cu o mină solemnă. – «În a-i învăța pe oameni să rădă», a răspuns Maestrul cu seriozitate*”¹⁰. „*Râsul în fața deșertului temporar este una din achizițiile de bază ale ucenicului: – «... Atunci când veți deveni capabili să-i râdeți vieții în față, veți deveni stăpânii acestei lumi. Același lucru este valabil pentru cei care se simt pregătiți să moară oricând»*”¹¹.

Într-o ultimă etapă, detașarea absolută, viziunea lumii în adevărul ei, ca un joc divin, poate aduce fericirea – o fericire, însă, fără nici o legătură cu dependențele cu care omul este obișnuit: „ – *«Cine este fericit?» – Cel care nu are și nu își dorește să aibă nici resurse, nici speranțe, a răspuns Maestrul*”¹².

Rețeta acestei detașări? Independența. Înlăturarea legăturilor iluzorii – idei, sentimente, opinii, trecutul personal. Toate acestea sunt doar dependențe superficiale, legate de ceea ce omul crede îndeobște, în mod evident eronat, că acestea sunt componentele sale proprii, Eul său cel mai profund. Iar Maestrul de Mello exprimă aceasta într-o manieră aristoteliciană: „*Întrebat ce a făcut pentru discipolii săi, Maestrul a răspuns: – «Am făcut ce face sculptorul pentru a sculpta un tigru: ia un bloc de marmură și îndepărtează tot surplusul din jurul tigrului interior.»*”¹³

Pentru a sumariza, ghidul spiritual, Maestrul ori una dintre ipostazele sale, Filosoful, are menirea, mai mult, obligația, de a-l face pe om să își înțeleagă esența umană. Mai simplu, se revine la întrebarea „*Cine sunt eu?*” și se încearcă rezolvarea în manieră hindusă: neti-neti (nici aceasta – nici aceea) ori prin ceea ce Vestul numește „via negativă”. Așadar, Filosofia îl îndrumă pe om cum să trăiască în calitate de om. Așadar, o a doua funcție, subsidiară, a Filosofiei este de a-i indica, practic, omului calea unei vieți autentice, adică a-l învăța cum să trăiască. În mod paradoxal însă, și aici de Mello aduce recomandarea reunită a spiritualității estice și vestice: cel care dorește să atingă obiectivul luminat de înțelepciunea-ghid trebuie să devină și să rămână detașat și independent față de orice sursă ideatică, spirituală sau ideologică. A asculta și a te supune regulilor, chiar venite de la o autoritate culturală înaltă, asigură numai eșecul, prin enclavizarea minții.

„Prescripțiile” lui Anthony de Mello

De Mello pornește de la premisa că fiecare individ uman se naștere cu acel sâmbure al umanității ce cuprinde, în potență, caracteristici spirituale superioare. A-ți găsi această esență, a o înțelege și acționa în conformitate cu ea, înseamnă a deveni tu însuși cu adevărat. Iată o povestire ce ilustrează diferența dintre Eu, considerat ca realitate autentică, și Sinele, care este în fapt această realitate: „*Un om a găsit un ou de vultur și l-a pus sub o cloșcă. La vremea potrivită, puiul de vultur a ieșit din ou și a crescut alături de ceilalți pui de găină. Scurma prin pământ după viermi și cotcodăcea, dădea din aripi și a reușit chiar să zboare câțiva metri prin aer. Anii au trecut. Într-o zi, vulturul, acum bătrân, a văzut pe cer o pasăre maiestuoasă. Plutea cu măreție pe aripile vântului, fără să dea măcar o dată din aripile sale aurii. Fermecat, vulturul a întrebat: – «Cine este?» – «Este regele păsărilor, vulturul», i-a spus o găină din apropiere. «Regatul său e cerul. Al nostru este pământul, căci noi suntem găini». Iar vulturul nostru a trăit mai departe și a murit ca o găină, căci asta știa el că este.*”¹⁴ Simplificând, am putea spune că Eul confortabil este Eul-găină, pe când Sinele conștient este cel al Vulturului. Distanța dintre Eu și Sine se măsoară exact, prin distanța dintre pământ și cer. Acoperirea acestei distanțe nu este o sarcină deloc

ușoară; lumea modernă, cu diversitatea ei, este unitară, însă într-un punct important – acela de a-și subordona, prin mijloace la fel de diverse, fiecare individ în parte. Forțele care concurează la atingerea acestui scop de subordonare limitativă sunt rezumate de Maestru într-unul din texte: „... *Iată care sunt lucrurile care pot distruge rasa umană: politica fără principii, progresul fără compasiune, bogăția fără muncă, învățarea fără tăcere, religia fără absența fricii și adorația fără luciditate.*”¹⁵ Dacă primele trei afirmații par a fi în concordanță cu țesătura mentală comună, ultimele trei par a fi cel puțin confuze. Să le traducem; avem: zgomotul sub toate formele – sonor și nesonor, ritualul lipsit de dorința de a păstra iubirea lui Dumnezeu, sclavia fanatică ce respinge discernământul. La acestea se mai adaugă infiltrarea unei atitudini care, sub aparența protejării persoanei și a intimității sale, nu face altceva decât să-i înstrăineze pe oameni unul de celălalt, astfel încât între ei să nu mai existe relații de interes onest, empatie ori chiar ajutor – este așa numita atitudine de toleranță, care permite relativizarea faptelor, ideilor, trăirilor, transformându-le în probleme „personale” pe care fiecare are dreptul să le rezolve în propria sa manieră. Rezultatul, ascuns ochilor înțeptoșai, este unul singur: autodistrugerea umanității în individul uman; evident, nu neapărat ca specie, cât mai degrabă ca esență spirituală (ne reamintim parabola Vulturului Auriu). Maestrul povestea că: „... *A existat odată o țară în care fiecare cetățean își putea cumpăra propria bombă nucleară, mai mică, de mărimea unei grenade, dar suficient de puternică pentru a spulbera un oraș întreg. La un moment dat, a izbucnit o dezbatere publică foarte aprinsă legată de dreptul cetățenilor de a poseda asemenea bombe. Până la urmă, s-a ajuns la un compromis: nimeni nu putea purta la el o bombă fără permis. În schimb, ce făcea fiecare în casa lui era propria sa problemă...*”¹⁶

Sarcina Maestrului, a Filosofului, constă exact în a îndepărta aceste văluri groase ce înfășoară discriminarea umană și de a arăta cu degetul către Adevăr.

Prima cerință, repetată de nenumărate ori, este re-câștigarea independenței. Omul trebuie, în acest sens, să exerseze detașarea pe mai multe planuri. Un prim plan al independenței este detașarea de obiecte. Omul are obiceiul să judece în funcție de număr, în funcție de cantitate – materia, prin obiectele apte de a fi posedate (obiecte în sensul cel mai general); este principala preocupare a omului și criteriul după care el judecă progresul unei întregi societăți. Iată răspunsul Filosofului la această preocupare: „*Maestrul stătea și îl asculta cu cea mai mare atenție pe renumitul economist în timp ce acesta îi explica teoria dezvoltării economiei mondiale. – «Așadar, creșterea este singurul criteriu al teoriei economice?» – l-a întrebat el. – «Da, orice creștere este bună în sine.» – «Oare nu la fel gândește și celula canceroasă», a insistat Maestrul.*”¹⁷

Detașarea de cuvinte reprezintă un alt plan de luptă pentru cucerirea independenței. Cuvântul reprezintă o dependență specială. În mod obișnuit, atunci când se dă o definiție chiar simplistă a omului, se afirmă (eronat, de altfel) că omul este singura ființă care posedă limbaj. Simplitatea minții primește ajutor din partea textelor religioase, care vorbesc de Cuvântul de Început. Dar Anthony de Mello nu se referă la Logos, ci la cuvintele de zi cu zi ale oamenilor, la zgomotul pe care acestea îl fac și care duce la confuzie și ignorare a Realității. Pentru omul

obișnuit, cuvintele reprezintă mai degrabă etichete, am zice chiar indicatoare rutiere, menite să îi ușureze orientarea în hățișul existenței. Deprinși să gândim în etichete, nu vom vedea ce este dincolo de ele: „ – *«Feriți-vă de cuvinte», le spunea el [Maestrul] discipolilor. «Cum nu sunteți atenți la ele, cum își asumă o viață a lor, proprie. Ele sunt capabile să vă amăgească, să vă amețească, să vă terorizeze, să vă îndepărteze în fel și chip de Realitatea pe care o reprezintă, convingându-vă că ele sunt cele reale. Lumea pe care o vedem noi este... o lume fragmentată, spartă în o mie de bucăți de către cuvinte...»*”¹⁸ Adevărata Realitate nu este una de suprafață și nu este exprimabilă prin cuvinte. Discursul unui om, oricât ar fi de fascinant, nu reprezintă până la urmă decât ideile acelei persoane ori ale unei categorii delimitate. Universalitatea Realității, însă, are nevoie de o altă formă de expresie: „ *Predicatorul... aclamat la scenă deschisă... le-a mărturisit prietenilor că predicile sale nu aveau niciodată același efect asupra oamenilor ca și cuvintele simple ale Maestrului. După ce a petrecut o săptămână alături de acesta, el și-a dat seama de ce. – «Când vorbește – le-a povestit el prietenilor – cuvintele lui exprimă tăcerea. Din păcate, cuvintele mele nu exprimă altceva decât gândurile.»*”¹⁹

Împotmolirea în cuvinte nu face decât ca persoana să rămână împotmolită la suprafața Realității. Gândirea umană se „joacă” cu aceste cuvinte, ridică construcții teoretice utilizând cuvintele drept fundament, pretinde să explice ceea ce nu numai că nu înțelege, dar nici măcar nu intuiește că există sau nu. Aceasta este una dintre cauzele neîncetatei căutări a omului și a veșnicei sale insatisfacții. Maestrul luminează și acest aspect: „ – *«Voi sunteți rătăciți, căci trăiți într-o lume a cuvintelor. Vă hrăniți cu cuvinte, sunteți satisfăcuți de ele, deși de substanță aveți nevoie, nu de cuvinte. Un meniu nu poate satisface foamea. O formulă nu poate alunga setea.»*”²⁰

Dependența de cuvinte presupune și implică dependența de intelect. Omul este sclavul propriilor sale construcții ideatice: „ – *«Ești atât de mândru de inteligența ta», i-a spus Maestrul unui discipol. «Parcă ai fi un om închis, mândru de imensitatea celulei sale.»*”²¹ Această sclavie consimțită este o altă piedică în căutarea Realității – omul nu vede obiectul de perceput, ci doar ceea ce gândește că trebuie să vadă: „ – *«Voi nu vedeți trandafirii, ci numai percepția voastră legată de ei.»*”²² În această închisoare sau peșteră, dacă ne amintim metafora platoniciană, oamenii își construiesc propria lume, pe care o înțeleg și în care se simt confortabil, dar care nu este altceva decât o reprezentare subiectivă.

Detașarea de ideologie, în sensul său cel mai larg, reprezintă un alt nivel al conflictului sclavie-independență. Găsim aici mai multe straturi de dependență. Un prim aspect ar fi credința că ceea ce spun alții, mai ales dacă este structurat în tradiții, este de necontestat și de neschimbat. Această credință se transferă și asupra dogmelor, așa cum sunt ele prezentate de o religie instituționalizată (oricare ar fi ea). Iată două istorioare amuzante care ascund un adevăr profund – dogma preluată fără discernământ duce la orbire spirituală și la pierderea Adevărului.

Tradiția și dogma transformate și impuse membrilor societății, ca ideologii, conțin fără îndoială, elemente de experiență și gândire având o corespondență certă cu Realitatea, dar care, prin cerința supunerii necondiționate, pot deveni sursa unor evenimente absurde (Nastratin, înghețat într-o iarnă rece, declarat mort în mod oficial, nu îndrăznește să contrazică această concluzie și știind că un mort nu vorbește, se lasă îngropat).²³

Îndeplinirea și interiorizarea cu rigiditate ideatic și emoțional, a dogmelor, duce la convingeri prin care, așa cum spunea mai înainte Anthony de Mello, omul își construiește propria închisoare spirituală. Iată o altă istorioară, plină de haz, exprimând un adevăr profund: „*Plimbându-se Diavolul cu un prieten, văd un om ridicând ceva. – «Ce a găsit acel om?» a întrebat prietenul. – «O frântură de adevăr», i-a răspuns diavolul. – «Și nu te tulbură acest lucru?» – «Deloc. Am să-l las să o transforme într-o convingere.»*”²⁴

Asemenea texte, unele cu accente asemănătoare cu cele ale Ecleziastului, altele care determină un râs nestăpânit, sunt presărate în toate volumele cu parabole, luminându-se unul pe celălalt și stimulând o analiză mai profundă.

Nici una dintre aceste forme de dependență nu s-ar putea construi fără sclavia oarbă, rigidă și dogmatică a propriului Ego. Confuzia între Ego-ul personal și Sinele profund a devenit deja o dogmă a tradiției. În această privință, eliberarea de trecut, de toată povara întâmplărilor și trăirilor prin care omul consideră că a trecut El (cu un „E” cât mai mare), constituie un pas însemnat către eliberare, aproape ca saltul peste o prăpastie. Orgoliul legat de faptele prezente, de Eul cu care omul se identifică, este o altă piedică semnificativă ce trebuie depășită. La fel – eliberarea de dorințe, motivații și scopuri ce țin strict de propria persoană, de ceea ce se crede a fi progresul ei. Această înțelegere a iluziei Eului este simultană cu conștientizarea iluziei Realității, așa cum o percepe și o reprezintă omul: prin propriul trecut cultural, prin tradiții, prin ideologiile la care aderă, religioase sau nu. Abia atunci va putea vedea el, în sfârșit, lumea în care trăiește, eliberat de gânduri și cuvinte-etichetă. În acest context, afirmațiile Filosofului se suprapun peste îndemnul oricărui mistic: „– *Cât timp sunteți în viață, fiți absolut morți față de voi înșivă. Oricum ați acționa atunci, puteți fi siguri că acțiunea voastră este corectă.*”²⁵

A trăi versus a exista

Obiectivele Maestrului/ Filosofului, precum și caracteristicile umanității așa cum este ea înțeleasă ea de Anthony de Mello, au nevoie, s-ar spune, de o metodă specifică pentru a se realiza. Dar de Mello nu oferă nicio metodă sau, mai bine zis, una nouă. Totuși, nu este surprinzător lucrul acesta, mai ales dacă vine din partea unui militant pentru independența în fața rețetelor. Normele rigide nu pot duce la adevăr. Prescripțiile de orice fel nu fac decât să mărească zgomotul produs de dogme, prejudecăți, tradiții, urmate fără înțelegere, un zgomot produs de orice fel de exces în respectarea literei în dauna conținutului. Un ucenic – povestește A. de Mello – pierzându-și răbdarea după mai multe luni petrecute alături de

Maestru, i-a reproșat că nu l-a învățat nici o metodă pentru a atinge iluminarea. „*Maestrul a leșinat de râs: – «Într-adevăr, ar trebui să fii absolut genial ca să te poți elibera cu ajutorul unei asemenea capcane, numită metodă.»*”²⁶ Dar Anthony de Mello abordează metoda și în cunoscutul său stil paradoxal, plin de umor, povestind despre un om care obișnuia să îi dea forțat câinelui său, pentru întărire, ulei de pește. De fiecare dată între cei doi avea loc o luptă corp la corp, până într-o zi când „*câinele a reușit să se elibereze și a luat-o la fugă, răsturnând din greșeală sticluța cu ulei. Spre marea surpriză a omului, el s-a întors însă imediat înapoi și a început să lingă uleiul de pe podea. Omul și-a dat astfel seama că animalul nu protesta împotriva uleiului, ci a metodei prin care i-l administra*”²⁷.

Singura recomandare făcută de Maestru este una obișnuit întâlnită la misticii oricărei religii – anume tăcerea. Tăcerea în contemplarea propriului Sine, detașarea de superficialul exterior, dar și de propriile opinii, convingeri sau prejudecăți. Evident, aici se vorbește nu numai de o etapă într-un lung proces al câștigării lucidității, cât și de un domeniu de sine stătător, cu importante rădăcini în spiritualitatea lumii, domeniu tratat pe larg de A. de Mello într-o altă manieră decât cea a volumelor cu parabole. În fapt, ceea ce transmit povestirile, într-un mod metaforic sau nu, sunt cele două stări principale ale individului uman: starea prezentă și starea (încă) virtuală. Existența omului este marcată de somnolență, de visare și inactivitate confortabilă – o stare vecină cu ceea ce ne închipuim că ar fi moartea. Unui discipol îngrijorat de alternativa inexistenței unei alte vieți în afara celei prezente, îngrozit că s-ar putea „*să mori și să nu mai vezi, să nu mai auzi, să nu mai iubești și să nu te mai poți mișca*”, Maestrul îi răspunde „– *Ți se pare că este îngrozitor? Mie mi se pare că așa trăiesc cei mai mulți oameni, chiar înainte de a muri.*”²⁸ Ca un paradox, Filosoful propune ca alternativă a acestei „*morți în viață*”, o moarte aparținând unei alte categorii, diferite în esență, cerând omului a deveni „*mort pentru lume*”. Este aceeași cerință a mysticilor lumii, o altă expresie a stării de detașare despre care se vorbește în nenumărate locuri.

Ca sprijin în înțelegerea morții ca viață, de Mello aduce alte două paradoxuri: primul – câștigarea înțelepciunii cu ajutorul ignoranței: „*Înțelepciunea are tendința să crească direct proporțional cu recunoașterea propriei ignoranțe.*”²⁹; al doilea paradox: moartea activă – nu izolarea se cere astăzi, ci practicarea în lume a spiritualității: „*Spiritualitatea practică într-o stare activă este înfinit superioară celei practicate într-o stare de izolare.*”³⁰ Acest efort al omului spre „moarte”, exprimat prin renunțare, detașare de cele din afară, detașare de sine, exprimat prin „sărăcirea” vieții de toate atributele cu care mintea umană a definit-o, duce la paradoxul final, de câștigare a Vieții. Avem, așadar, pe de-o parte o viață moartă, o existență confortabilă construită pe acceptarea și interiorizarea, în calitate de convingeri, a sclaviilor de tot felul, iar pe de altă parte conștientizarea stării de inexistență, tocmai prin trăirea confortului și bunăstării psihice, a securității emoționale garantate prin dependență. Conștientizarea, luciditatea, independența sunt doar nume diverse date aceleiași stări de viață, stare pentru care omul a fost programat, am spune, genetic.

Alegerea însă, a unei stări sau a alteia, aparține însă, exclusiv, fiecăruia în parte. Fiecare trebuie să decidă între existența securizantă ca individ și cea lipsită într-adevăr de confort, care definește individul uman. De Mello, credincios misiunii de Filosof ca Maestru, indică doar direcția schimbării, nu impune însă și schimbarea – nici prin autoritatea cuvântului său și nici prin rețetarul aflat la dispoziția oricărei ideologii. De altfel, în aceasta constă caracteristica principală a omului devenit uman – în a-și asuma independența și a se supune riscurilor unei vieți conștiente: „... *atâta vreme cât călătorești către o destinație, te poți agăța de un vis. Dacă te oprești din mers, trebuie să te confrunți cu realitatea*”³¹, dar ca într-un cerc al cauzelor și efectelor, este dificil să aspiți la starea de trezie atunci când dormi, iar de somn nu îți dai seama decât atunci când devii conștient și treaz. Și din nou, A. de Mello exprimă dilema într-un stil caracteristic: „*O tânără soție se plângea de soțul său care avea obiceiul băuturii. La un moment dat, a fost întrebată: – «Dacă știi că bea, de ce te-ai mai măritat cu el?» Răspunsul tinerei: – «Nu mi-am dat seama că bea, decât în ziua în care a venit acasă treaz!»*”³²

Este Anthony de Mello un filosof original? ar fi o interrogație de concluzie. Fără îndoială! Dar să repetăm întrebarea: este Anthony de Mello un filosof original? Răspuns: nici una dintre ideile sale nu este nouă; le găsim pe toate în diferitele gândiri filosofice, în opere spirituale și mistice ori literare, de apartenența cea mai diversă. Anthony de Mello nu și-a asumat niciodată numele de filosof, deși, fără îndoială, lucrările sale, ca și numeroasele sale conferințe, cuprind toate aspectele majore ale vieții umane. Nu și-a asumat niciodată rolul de călăuză în lumea ideilor având în vedere faptul că aceste idei nu fac altceva decât să îl despartă pe om de Realitate. Nici nu a oferit vreodată o prezentare coerentă a căii către trezire, luciditate și conștiență. Cu toate acestea, dacă se iau în considerație doar volumele sale de povestiri, orice ucenic în filosofie va găsi în ele și calea și tehnica. Cu sau fără intenție, A. de Mello întrupează misiunea reală a filosofului – aceea de a-i face pe oameni conștienți atât de ei înșiși, cât și de lumea înconjurătoare; de a le arăta o direcție și o ieșire; de a le indica, în diferite planuri ale înțelegerii, alternativa Realității; de a oferi un scop și o clarificare, deopotrivă, ateului, religiosului, omului din lume. Astfel că, din toate aceste puncte de vedere, întrebarea privind originalitatea filosofiei lui de Mello nu are nici o relevanță. Răspunsul pe care l-am putea da îl găsim însă tot într-una din povestirile sale: „*Un pasager, rătăcit pe puntea transatlanticului, a rugat un angajat să îl ajute să își găsească cabina. Acesta l-a întrebat care e numărul cabinei. Răspunsul pasagerului: – «Nu-mi amintesc, dar aș recunoaște-o imediat, căci are o luminiță la intrare.»*”³³ Decodificarea personajelor și a simbolisticii lor este pe cât de facilă, pe atât de inutilă.

Note

¹ MELLO, Anthony de. *Înțelepciune la minut*. Brașov: Editura Mix, 2004, p. 42.

² *Ibidem*, p. 155.

³ MELLO, Anthony de. *Cântecul păsării*. Brașov: Editura Mix, 2004, p. 49.

⁴ Idem. *Înțelepciune la minut*, p. 19.

- ⁵ *Ibidem*, p. 68.
- ⁶ *Ibidem*, p. 67.
- ⁷ *Ibidem*, p. 126.
- ⁸ *Ibidem*, p. 191.
- ⁹ *Ibidem*, p. 66.
- ¹⁰ MELLO, Anthony de. *Absurdități la minut*. Brașov: Editura Mix, 2004, p. 95.
- ¹¹ *Ibidem*, p. 96.
- ¹² *Ibidem*, p. 106.
- ¹³ *Ibidem*, p. 354.
- ¹⁴ MELLO, Anthony de. *Cântecul păsării*, p.133.
- ¹⁵ Idem. *Înțelepciune la minut*, p. 259.
- ¹⁶ Idem. *Absurdități la minut*, p. 205.
- ¹⁷ Idem. *Înțelepciune la minut*, p. 104.
- ¹⁸ Idem. *Absurdități la minut*, p. 60.
- ¹⁹ *Ibidem*, p. 72.
- ²⁰ MELLO, Anthony de. *Înțelepciune la minut*, p. 249.
- ²¹ *Ibidem*, p. 5.
- ²² *Ibidem*, p. 183.
- ²³ MELLO, Anthony de. *Cântecul păsării*, p. 67-68.
- ²⁴ *Ibidem*, p. 65.
- ²⁵ MELLO, Anthony de. *Înțelepciune la minut*, p. 110.
- ²⁶ Idem. *Absurdități la minut*, p. 52.
- ²⁷ Idem. *Rugăciunea broaștei*. Vol. II. Brașov: Editura Mix, 2008, p. 18-19.
- ²⁸ Idem. *Absurdități la minut*, p. 218.
- ²⁹ Idem. *Înțelepciune la minut*, p. 136.
- ³⁰ *Ibidem*, p. 146.
- ³¹ *Ibidem*, p. 79.
- ³² MELLO, Anthony de. *Absurdități la minut*, p. 213.
- ³³ Idem. *Rugăciunea broaștei*, p. 329.

Bibliografie

- MELLO, Anthony de. *Absurdități la minut*. Brașov: Editura Mix, 2004.
- MELLO, Anthony de. *Cântecul păsării*. Brașov: Editura Mix, 2004.
- MELLO, Anthony de. *Înțelepciune la minut*. Brașov: Editura Mix, 2004.
- MELLO, Anthony de. *Rugăciunea broaștei*. Brașov: Editura Mix, 2003.
- MELLO, Anthony de. *Rugăciunea broaștei*. Vol. II. Brașov: Editura Mix, 2008.

Dimensiunea filozofico-religioasă a personalității umane la vârsta adolescentului

Daniel Sorin Duță

Lect. univ. dr.

Institutul Teologic Adventist din Cernica-Ilfov, Departamentul de Teologie și Științe Socio-Umane

E-mail: duradaniel66@yahoo.com

Dimensiunea religioasă integrată în ființa umană în cursul vieții are valențe influențate de cultură, aspecte sociale, materiale, emoționale și de vârstă. Într-o lucrare de cercetare, Lucian Blaga constituie cursul spiritual al ființei umane și găsește la vârsta adolescenței cele mai mici valori. Mecanismele care conduc zona spirituală la intervalul vârstei de trecere de la copilărie la maturitate sunt dezechilibrate de viteza schimbărilor fiziologice.

Am putea afirma că religia, cu tot ceea ce înseamnă ea – credințe și ritual –, susține dezvoltarea individului în complexitatea lui cognitivă și emoțională. Faptul acesta conduce, pe de o parte, la tensiuni în relația cu părinții sau cu profesorii, pe de altă parte, este semnul unei evoluții normale în care adolescentul caută o autoritate superioară celei căreia a fost supus până acum, o autoritate ultimă care să îl ghideze, în condițiile în care va trebui să hotărască pe cont propriu ca persoană responsabilă, de sine stătătoare.

Aspectul subliniat mai sus, asociat cu criza de identitate, reprezintă brațele care îl aruncă pe adolescent în valurile căutărilor, luptă pe parcursul căreia încearcă diferite variante, realitate manifestată prin atitudini diverse ce adună temeri în sufletul părinților.

Potrivit opiniei lui Stewart, astăzi nu este mai dificil decât în alte timpuri să dezvolți la adolescenți dorința de Dumnezeu. Însă provocarea majoră este în a-i ajuta să facă față unei întregi palete de schimbări ce descriu lumea actuală și să devină în stare să aplice lucrurile învățate – principii și valori moral-religioase – la condițiile în care trăiesc¹.

Adolescenți cu o bună moștenire pe plan religios

Există trei tipuri majore de atitudini pozitive față de religie, corespunzătoare, în general, celor trei faze de dezvoltare ale adolescenței: timpurie, medie și târzie. Prima este religia voinței, a doua este cea a emoțiilor și a treia cea a gândirii analitice².

Adolescența timpurie

În cazul adolescenților cu o moștenire religioasă activă, începând cu vârsta de 12 ani poate fi observată o dorință deosebită de a înfăptui binele; religia lor este una a acțiunii. Când

acestui impuls i se dă curs și e tratat cu atenție, de obicei el conduce la decizia adolescentului de a se dedica lui Dumnezeu și deci, celor mai nobile și mai înalte cauze. Nu întâmplător, la această vârstă se iau deciziile pentru botez în confesiunile neoprotestante.

Pe de altă parte, Spalding arată că „*cei care cedează acestui impuls și care sunt ghidați și instruiți cu înțelepciune de părinți și profesori trăiesc o satisfacție deosebită, care devine factorul cel mai puternic în calmarea și stabilizarea vieții*”³. Rezolvându-și problemele încă de la început, au șanse considerabile să traverseze conflictele inter- și intrapersonale care le stau în față cu maturitate.

În adolescența timpurie religia înseamnă acțiune. Pentru adolescent este mai important să folosească religia, decât să o studieze. Mai mult, ceea ce reprezintă pentru un adult un discurs atractiv, pentru el poate fi o „anatema”. Așadar, deși studiul nu trebuie înlăturat, este important ca ocaziile de felul acesta să fie scurte, clare și să reprezinte o informație utilă pentru acțiune. În această fază, adolescenții sunt captivați de istorisirile despre bărbați și femei eroi. Prin urmare, prezentarea eroilor crucii, fie că sunt din paginile Bibliei, fie cei întâlniți în istorie, se va dovedi un eficient instrument în orientarea lor și va oferi cadrul în care să se nască ambiția creștină.

Adolescenții sunt cei care răspund mai ușor, chiar decât adulții, la apeluri pentru proiecte misionare sau caritabile. Organizatorii acestor tipuri de activități trebuie să aibă în vedere faptul că ei sunt entuziasmați mai mult de ideea de echipă și de cooperare, decât de cea de supunere în fața unei autorități. Dacă este vorba de relația cu pastorul, preotul sau o altă persoană aflată într-o poziție de conducere, sunt mult mai motivați de ideea colaborării, decât de cea a subordonării.

Apoi, taberele organizate special pentru ei, având un program care cuprinde activități diverse în mijlocul naturii, care să stimuleze creativitatea, pot deveni momente prielnice în vederea luării deciziilor importante.

„*Rugăciunea, un aspect fundamental al religiei, trebuie să se regăsească în viața adolescentului în culorile descrise la acest punct*”⁴. O explorare a celor mai variate maniere de rugăciune, care să implice și grupul de prieteni, îi motivează către o adâncire a experienței spirituale. Răspunsuri la nevoi practice prezentate în rugăciune, primite în perioada aceasta, nu vor putea fi uitate cu ușurință.

Influența din familie

Kathryn și David Gerdald au identificat două tipuri mari de familii și, respectiv modul cum acestea influențează dezvoltarea adolescenților.

În primul rând, ne vom referi la acel tip de familie în care principiile de conduită sunt afirmate cu foarte mare precizie, iar încălcarea lor atrage consecințele stabilite. Există un angajament puternic pentru păstrarea acestei rânduie și foarte puțin spațiu pentru toleranță. „*În mod natural, aceste familii au dificultăți mari atunci când schimbările și dezvoltarea sunt necesare. Ca atare, acestea vor găsi că noile maniere de comportament ale adolescentului, care sunt individuale, nu își au locul în familie și că acestea aduc conflict și divergențe*”⁵.

În astfel de circumstanțe, adolescenții au șansa de a înțelege importanța principiilor în viață. Dar riscurile sunt enorme, iar rezultatele complet diferite față de așteptări. Ei vor percepe căminul părintesc ca pe un mediu apăsător în care membrii familiei nu înțeleg nevoia lor de a căuta un anumit grad de separare, un spațiu individual în care să construiască propriile valori. În felul acesta, dezvoltarea autonomiei și capacității de decizie se dezvoltă mult mai greu și mai târziu.

În al doilea rând, familiile de genul *laissez-faire, laissez-passer*, prezintă o serie de avantaje și dezavantaje. În asemenea cazuri, părinții nu întâmpină probleme deosebite din cauza schimbărilor suferite de copii, iar aceștia „gustă” de timpuriu bucuria de a lua decizii. Însă, ei întâmpină dificultăți majore în a ști cum să se comporte în societate sau la locul de muncă, medii în care trebuie să satisfacă anumite reguli sau așteptări și cu greu ar putea înțelege sau accepta că privilegiul de a lua decizii nu a însemnat neapărat dovada maturității.

Referitor la aceste extreme, studiul lui Baumrind arată că „*adolescenții proveniți din familiile în care părinții au oferit suport emoțional și încurajare, cultivând relații apropiate prin comunicare autentică, în același timp folosind o disciplină fermă și constantă, au rezultate îmbucurătoare în competență și stimă de sine*”⁶. Acest echilibru este recomandat și de apostolul Pavel când îi îndeamnă pe efeseni: „*Copii, ascultați în Domnul de părinții voștri, căci este drept.*” pe de o parte, „*Și voi părinților, nu întârâtați la mânie pe copiii voștri, ci creșteți-i în mustrarea și învățătura Domnului*”⁷.

Ellen White, deși a promovat disciplina în familie, a fost cu totul împotriva unui tratament care să dizolve capacitatea copiilor de a acționa ca ființe independente: „*Instruirea severă a tineretului va produce întotdeauna o clasă slabă în putere intelectuală și morală, dacă tinerii nu sunt orientați corespunzător ca să gândească și să acționeze singuri, în măsura în care le permit capacitățile și intelectul propriu, ca prin aceste mijloace să poată avea o creștere a gândirii, a sentimentelor demnității personale și a încrederii în capacitățile lor. Când vor fi în societate, gata să acționeze pe cont propriu, vor descoperi faptul că au fost dresați ca animalele și nu educați. Voința lor, în loc să fie îndrumată, a fost forțată la supunere prin disciplina aspră a părinților și învățătorilor*”⁸.

Adolescența medie

Nu am vrea să sugerăm ideea că doar în adolescența medie omul are trăiri emoționale puternice. Totuși, după vârsta de 13-14 ani, adolescenții încep să perceapă lucrurile, în principal, prin aceste lentile. Sentimentele romantice, care se născuseră deja din adolescența timpurie, capătă acum noi dimensiuni. Atracția față de sexul opus devine din ce în ce mai evidentă, totuși ei se vor întâlni deseori cu frustrări datorită lipsei de experiență în modul de abordare și exprimare a sentimentelor (mai ales în situația celor mai timizi), la care se adaugă lipsa maturității care să-i ajute în alegerea unui partener.

Dacă în toial acestei lupte se va găsi cineva care să intuiască frământările lor și să îi ridiculizeze, aceasta îi poate răni foarte adânc și chiar le poate crea dificultăți care să îi însoțească pe tot parcursul vieții. Părinții sunt persoanele cele mai potrivite care să remarce

prezența acestor simptome și să discute într-un cadru familial, intim, într-un mod deschis, toate aceste probleme, ajutându-i pe copii să-și găsească un refugiu în ei.

Ca urmare a acestui mod de a înțelege orice lucru, latura emoțională a religiei prinde teren în sufletul lor. Apelurile pentru consacrare, clipele de închinare cărora li se acordă atenția cuvenită, accentuând implicațiile sufletești ale trăirii cu Hristos în sfințenie, au trecere acum și pot fi înțelese mai bine decât în altă perioadă. Subiecte cum sunt iertarea, prietenia autentică, valențele dragostei lui Dumnezeu reflectate în diferite ipostaze, reverența față de Dumnezeu, pot fi fixate în mintea lor într-un mod eficient.

Adolescența târzie

În situația fericită în care pașii anteriori au fost parcurși cu succes, adolescentul, după vârsta de 16-17 ani va deveni din ce în ce mai preocupat de o înțelegere rațională a tuturor valorilor pe care le-a acumulat. El are nevoie de o ordine și o explicație logică a lucrurilor pe care deja le trăiește. Dacă înainte, dezbateri lungi pe teme biblice ar fi constituit o pacoste, o plictiseală, acum el este captivat de subiecte importante și găsește satisfacții atunci când ajunge în stare să ofere explicații rezonabile, convingătoare, care să sprijine anumite puncte de vedere. Starea emoțională fiind mai liniștită, adolescentul are energie pentru a folosi mai mult mintea. Dragostea lui pentru cunoștință poate fi exploatată la maximum în direcția imprimării în memoria sa a unor pasaje semnificative din Biblie, iar concursurile biblice stârnesc entuziasmul. Este timpul când tânărul ajustează ultimele aspecte ale bazei sale de argumente în favoarea unui anumit fel de a trăi.

Adolescenți care provin din medii deficitare

Pe lângă problemele caracteristice acestei perioade, lipsa unei experiențe religioase în anii copilăriei îl aduce pe adolescent într-o situație mult mai dificilă în a descoperi drumul spre satisfacția autentică și sănătoasă. De asemenea, consilierul întâmpină dificultăți mult mai complexe în încercarea sa de a-l orienta pe adolescent. Problema devine cu atât mai acută cu cât, în respectiva familie, normele religioase de comportament au fost înlocuite cu practici nesănătoase care au determinat o dezvoltare neadecvată a cosmoviziunii copilului. Dintre acestea ar putea fi amintite: agresivitatea sau abuzul de orice fel, viciile, lipsa unui program de educație, divorțul, familii doar cu un singur părinte etc.

Fără îndoială, toate acestea creionează un mod de gândire și un comportament cu totul diferite de cel al copiilor crescuți în familii în care religia a avut „un cuvânt de spus”. Deseori, aceștia nu reușesc să găsească în familie suportul emoțional necesar și îl vor căuta în grupul de prieteni. Însă, pentru a fi acceptați în grupul de prieteni, trebuie să îndeplinească condițiile de integrare care vin în opoziție cu impulsul religios. Astfel, teama de respingere îi forțează să se comporte după regulile prestabilite. Totuși, potrivit unor studii ale lui Rapp-Paglici, „cei

care nu doresc să se conformeze regulilor grupului trebuie să suporte respingerea pentru o perioadă îndelungată, ceea ce are ca efect scăderea considerabilă a rezultatelor la învățatură”⁹.

În situația lor se impune nevoia unei consilieri care să întâmpine problemele concrete. Din partea liderilor bisericii este de așteptat să le asigure un cadru prietenesc, plin de afecțiune. *„Acești tineri au nevoie de persoane față de care, fie să-și spună problemele și să fie ascultați și înțeleși (deși aceasta rar va apărea ca inițiativă a lor), fie să-și manifeste simțămintele fără teama de a fi trași la răspundere”¹⁰.* De asemenea, liderii religioși trebuie să-i integreze într-un grup de prieteni de vârsta lor, cu preocupări pentru valorile moral-religioase, supraveghind evoluția de ambele părți. Mai mult, cade în răspunderea liderilor bisericii să contacteze părinții acestor adolescenți și să urmărească crearea unui front comun în a-i sprijini în vederea obținerii unei stabilități.

Indiferent de proveniență, cultură sau timp, modul în care copiii parcurg perioada adolescenței către maturitate influențează într-o măsură covârșitoare ansamblul valorilor care îi vor jalona pe parcursul întregii vieți. Cu alte cuvinte, adolescența poate fi comparată cu o suprafață pe care s-a turnat ciment proaspăt. Orice obiect care cade pe acea suprafață își lasă forma acolo sau rămâne cu totul, dacă nu intervine cineva să-l ridice și/ sau să remodeleze suprafața. De aceea, este imperios necesar ca, în acești ultimi ani, când părinții și mentorii încă au un cuvânt de spus în dreptul lor, să-i îndrume în însușirea celor mai înalte trăsături de caracter și la descoperirea „*semnelor și indicatoarelor de circulație*” care le oferă cele mai luminoase perspective.

Unii pot trăi experiențele descrise mai devreme sau mai târziu, în funcție de factorii multipli ce intervin în viața lor. Deci, jaloanele sugerate nu exclud posibilitatea fiecărui adolescent de a trăi o experiență unică. De aceea, ei au nevoie de asistență și îndrumare individuală, nu doar în grup.

Acceptând ideea că a preveni este mult mai eficient decât a trata, dorim să recomandăm tuturor celor responsabili în vreun fel de procesul educației să fie dispuși în a se angaja la cele mai susținute eforturi, pentru ca viitorii bărbați și femei ai societății să acționeze nu doar ca niște copii ale altora, ci ca persoane cu o constituție moral-religioasă sănătoasă și personală.

Metodologia cercetării

Designul cercetării

Studiul asupra valorilor etico-religioase în adolescență a fost construit ca o cercetare multifazică și comprehensivă desfășurată de-a lungul unei perioade de 2 ani, între aprilie 2006 și iunie 2008, în cadrul Liceului „Tudor Vladimirescu” și Liceului Teologic din București.

Cercetare exploratorie

Acest studiul a fost de natură calitativă, exploratorie, și a urmărit identificarea conținuturilor domeniului moral-religios al instanțelor psihice în adolescență și conturarea principalelor valori care constituie fundamentul dezvoltării spiritual-morale în acest stadiu ontogenetic.

Scop și obiective

Primele demersuri de cercetare asupra valorilor adolescenților au avut un caracter exploratoriu, care a vizat identificarea principalelor elemente ale sistemului valoric al adolescenților, a surselor și modelelor valorice pe care aceștia le declară. De asemenea, alături de necesitatea de a delimita conținuturile și semnificațiile morale și religioase ale valorilor în perioada adolescenței, principalul obiectiv aplicativ al etapei a urmărit construirea unui instrument de evaluare a acestor valori, pornind de la datele obținute.

Metode și subiecți

Scopul cercetării a impus o abordare calitativă a fenomenului și metoda *focus-grup* s-a dovedit a fi cea mai adecvată culegerii datelor cu privire la conținuturile și semnificațiile valorilor personale, de la un număr cât mai mare de subiecți.

Astfel, în perioada aprilie – mai 2006 au fost organizate trei asemenea focus-grupuri, având ca participanți câte 20 de adolescenți, elevi cu vârsta cuprinsă între 15 și 18 ani. Materialul obținut în urma discuțiilor focalizate a fost supus unei analize de conținut tematică, care a urmărit atât delimitarea principalelor conținuturi valorice, cât și modul de asocierea al acestora.

Rezultatele cercetării

În urma analizei de conținut a tuturor intervențiilor din cadrul celor trei focus-grupuri, valorile exprimate au putut fi organizate în trei categorii: valori morale (10), valori religioase (10) și valori moral-religioase (5). Această din urmă categorie a fost delimitată în urma rațiunilor susținute în cadrul discuțiilor cu privire la caracterul dublu al unor valori, care îmbină într-o măsură egală dimensiunea etică și cea religioasă și care, spre deosebire de cele predominant religioase, au un caracter general uman, indiferent de orientarea, credințele și practicile religioase asociate. Valorile identificate, cât și frecvențele lor de apariție sunt prezentate în tabelele 1-3.

Tabel 1. Valori morale ale adolescenților

Nr. crt.	Valori Religioase	Frecvență
1	Prietenie	25
2	Dragoste	21
3	Intimitate	15
4	Sinceritate	19
5	Sacrificiu	8
6	Modest	6
7	Responsabilitate	9
8	Hărnicie	10
9	Creativitate ¹¹	13
10	Optimism	19

Tabel 2. Valori religioase ale adolescenților

Nr. crt.	Valori Religioase	Frecvență
1	Dumnezeu	26
2	Credință	24
3	Rugăciune	17
4	Biserică	1
5	Biblia	
6	Închinare	15
7	Slujba	10
8	Păcat	5
9	Pocăință	5
10	Icoana	11

Tabel 3. Valori moral-religioase ale adolescenților

Nr. crt.	Valori moral-religioase	Frecvență
1	Fericire	26
2	Speranță	24
3	Iertare	16
4	Altruist	14
5	Toleranță	9

Capacitatea de sinteză și elaborare în investigarea propriilor valori, observată în cadrul discuțiilor focalizate, este dublată de o atitudine impregnată de stereotipuri și ușor dogmatică, în care argumentele se repetă fără a se îmbogăți în semnificații. Deși conținuturile valorice nu sunt sărace, ele nu par a fi pe deplin relaționate cu arhitectonica gândirii personale, ceea ce sugerează insuficiența dezvoltare a unor mecanisme psihologice interne de asimilare și consolidare a valorilor.

În ceea ce privește principalele modele valorice ale adolescenților, părinții și prietenii joacă rolurile principale, în timp ce personalitățile din lumea științifică, politică sau literară nu se regăsesc decât accidental în discursul subiecților participanți la focus-grupurile organizate. În același timp, rolul mass-mediei, adesea incriminată pentru alterarea valorilor morale și religioase, este puțin prezent în discursul cu privire la sistemul valoric propriu. Subiecții nu îi recunosc rolul de modelare a valorilor și se declară insensibili la valorile promovate prin intermediul noilor tehnologii de comunicare în masă.

Tabel 4. Modele valorice ale adolescenților

Nr. crt.	Modele valorice	Frecvență
1	Părinți	22
2	Prieteni	19
3	Persoane cu rol religios	4
4	Personalități	2
5	Mass-media	6

Construirea și testarea *Inventarului de valori*

Pornind de la rezultatele analizei de conținut, *Inventarul de valori* a fost construit ca un instrument de autoevaluare a importanței principalelor valori morale și religioase identificate în urma analizei de conținut a comunicărilor din cadrul focus-grupurilor desfășurate. Instrumentul cuprinde un set de 25 de valori, grupate în cele trei categorii identificate și prezentate în tablele 1, 2 și 3. Fiecare dintre valorile identificate trebuie evaluate pe o scală de la 1 la 5 în care 1 – neimportant și 5 – foarte important, în ceea ce privește existența individuală.

Procesul de construcție și testare a instrumentului a inclus o fază de validare prin proba experților, în care cinci psihologi, trei filozofi și doi teologi au analizat fiecare dintre valorile incluse în *Inventar* și le-au organizat în funcție de cei trei factori deja constituiți. Cu excepția a două valori (Dumnezeu și dragoste) pe care câte unul dintre experți le-a plasat în cadrul altui factor decât cel inițial, toate valorile au întrunit criteriile de validitate impuse în cadrul acestei probe.

Pentru testarea consistenței interne a inventarului (ca modalitate de estimare a fidelității acestuia) s-a folosit coeficientul α -Cronbach. Rezultatele obținute pentru fiecare dintre cei trei factori sunt prezentate în tabelul 5.

Tabel 5. Coeficienți de consistență internă pentru factorii *Inventarului de Valori*

Factor	Coeficient α -Cronbach
Valori morale	0.7526
Valori moral-religioase	0.7766
Valori religioase	0.9177

Astfel, forma finală a *Inventarului de Valori*, utilizată în etapele ulterioare ale studiului, conține 25 de itemi, grupați în trei categorii (valori morale, valori moral-religioase și valori religioase).

Note

¹ STEWART, C. *Adolescent Religion*. Nashville, Tennessee: Pacific Press, 1967, p. 293.

² WHITEFIELD SPALDING, A. *The Days of Youth*. California: Pacific Press, 1992, p. 133.

³ *Idem*.

⁴ *Ibidem*, p.136.

⁵ GELDARD, K.; GELDARD, D. *Counseling Adolescents*. London: Sage 2004, p. 26.

⁶ *Idem*.

⁷ *Biblia*. 2011. Efes 6:1.4.

⁸ WHITE, E.G. *Îndrumarea copilului*. București: Viață și sănătate, 2004, p. 227.

⁹ RAPP-PAGLICI, Lisa A. *Handbook of preventive intervention for children*. New Gersy: John Wilery, 2004, p. 18.

¹⁰ KLAUS, Tom. *Hope and Healing for Teenagers*. Colorado: Editura Group Books, 1990, p. 87.

¹¹ Desigur, creativitatea, luată în sine, nu este o valoare morală propriu-zisă, ea ținând mai degrabă de nivelul și calitatea performanței dintr-un anumit domeniu; dar are multe conotații morale legate de poziționarea atitudinală și de valorizarea în plan moral a ceea ce persoana crează ea însăși. Se pare că tocmai aceasta este semnificația acordată de subiecți creativității, socotind-o valoare morală prin aceea că la nivelul vârstei adolescenței la care se află ei, subiecții încetează să mai creadă că totul li se cuvine de-a gata și doresc și ei să întreprindă acțiuni care să îi conduc la rezultate creative proprii.

Bibliografie

GERDARD, K.; GERDARD, D. *Counseling Adolescents*. London: Sage, 2004.

HAMER, D. *The God Gene: How Faith is Hardwired Into Our Genes*. New York: Doubleday, 2004.

KLAUS, Tom. *Hope and Healing for Teenagers*. Colorado: Editura Group Books, 1990.

RAPP-PAGLICI, Lisa A. *Handbook of preventive intervention for children*. New Gersy: John Wilery, 2004.

STEWART, C. *Adolescent Religion*. Nashville, Tennessee: Pacific Press, 1967.

WHITE, E.G. *Îndrumarea copilului*. București: Viață și sănătate, 2004.

WHITE, E.G. *Principii fundamentale ale educației creștine*. București: Viață și sănătate, 2007.

WHITEFIELD SPALDING, A. *The Days of Youth*. California: Pacific Press, 1992.

Tematizarea *imaginației* în idealismul german. Kant și Hegel: analiză comparativă

Alexandru Petrescu

Conf. univ. dr.

Universitatea de Vest din Timișoara, Facultatea de Științe Politice, Filozofie și Științe ale Comunicării

E-mail: alexpetrescu257@gmail.com

Filosofia clasică germană poate fi surprinsă, cum se susține adesea, ca o istorie a gândirii ce înaintează în sistem, aceasta presupunând, pe de o parte, apariția și evoluția idealismului transcendent, prin Kant, Fichte și Schelling, pe de altă parte, încercarea hegeliană de depășire a acestuia prin așa numitul „idealism absolut”. De fapt, Hegel, care apare în gândirea germană ca o conștiință a gândirii moderne – în genere, reevaluează superior – critic și dezvoltă tradiția idealismului german, dându-i chip de sistem.

Tematizarea imaginației în idealismul german reprezintă o constantă, chiar dacă diferențele de semnificare sunt și ele evidente. Pentru *Kant*, imaginația, ca „*artă ascunsă în adâncimile sufletului omenesc, al cărui adevărat mecanism cu greu îl vom putea smulge vreodată naturii și să-i dezvăluim secretul*”¹, reprezintă una din condițiile de posibilitate ale obținerii unei cunoștințe; pe de altă parte, în teoria sa cu privire la sublim, filosoful din Königsberg are în vedere imaginația în chipul unei „capacități” – surprinsă în încercarea de a întruchipa o idee a rațiunii. *Fichte* va tematiza imaginația din perspectiva raporturilor dintre „timp și libertate”, „finit și infinit”, acordându-i acestei facultăți a sufletului omenesc capacitatea accederii la universalul Eul-ui (divin). Avem în vedere, în această apreciere, nu doar *Doctrina științei*, dar și susținerile filosofului din conferințele *Anweisung* și dintr-un curs susținut în 1813, *Sittenlehre und Staatlehre*, în care Fichte mărturisea, el însuși, că: „*Doctrina științei nu face decât să resusciteze și să aducă la zi Adevărul lui Iisus; Iisus este «doctrina științei» spontană, prin dat divin*”². Aici, precizăm doar atât : filosofia lui Fichte își are punctul de plecare din ceea ce Kant numea „*unitatea sintetică a apercepției transcendentele*”. De asemenea, o altă idee kantiană, pe care Fichte o păstrează și o dezvoltă dintr-o perspectivă proprie, este aceea a primatului rațiunii practice față de rațiunea teoretică: el avea nevoie să investească *Eul* drept principiu fundamental al filosofiei, cu atributele activității, creativității (unde imaginația productivă deține un rol important) și libertății. *Eul* fichtean nu este numai cunoaștere, ci și acțiune, nu este numai rațiune, ci și voință, iar esența sa se dezvăluie numai în activitatea creatoare. La acest nivel, imaginația productivă exercită un rol foarte important.

Sarcina pe care și-o asumă gândirea lui *F.W.J Schelling*, în faza filosofiei identității, este aceea de a uni filosofia naturii cu filosofia transcendentă, fapt posibil prin deducerea

obiectului lor, spiritul, respectiv natura, din același principiu unic – Absolutul. În unitatea Absolutului se stinge orice deosebire, dispare orice dualitate, căci, ca identitate a contrariilor, Absolutul este *in-diferența* totală a tuturor diferențelor de tip: subiectiv – obiectiv, ideal – real, natură – spirit. Pentru a ajunge la Absolut, omului îi stă la îndemână „intuiția intelectuală”, înțeleasă drept „o potențare la maximum a tuturor capacităților interioare ale omului”, ale omului răpit într-o însuflețire în care entuziasmul estetic se împletește cu extazul religios; doar ca efect al intuiției intelectuale omul realizează Absolutul în propria conștiință; elementele conștiinței sale individuale, deci și imaginația, perseverează în direcția unei potențări a propriilor disponibilități până la limita extremă, unde se confundă cu conștiința Absolutului însuși.

Se știe că – mai ales prin intermediul lui Fichte – Schelling se va raporta *critic* la Kant în mai multe probleme filosofice. Avem în vedere acum doar *schematismul transcendent*al, presupunând imaginația (asupra căruia vom reveni detaliat în legătură cu Kant). Ca și Kant, dar cu mici deosebiri, Schelling gândește că *schema transcendent*ală a categoriilor presupuse în judecăți trebuie deosebită de imagine și de simbol: „*schema nu este o reprezentare determinată pe toate lucrurile, ci numai o intuiție a regulii, conform căreia poate fi «produs» un anumit obiect; ea este... cea care intermediază între concept și obiect. Dar nu este nici intuiție a obiectului însuși, ci doar intuiție a regulii conform căreia poate fi determinat acel obiect [...]. În accepțiunea cea mai obișnuită, schema se dovedește a fi intermediar universal al recunoașterii fiecărui obiect ca determinat: regula intuită sensibil a producerii unui obiect sensibil [...]. Fără un intermediar, nu poate fi gândit modul în care conceptul, în sine, complet lipsit de intuiție, se corelează cu intuiția spațiului, în sine complet lipsită de concept, pentru a forma, împreună cu ea, obiectul. Cea care intermediază, în genere, între concept și intuiție, este schema [...]. Schema transcendent*ală va fi intuiția sensibilă a regulii, potrivit căreia, un obiect poate fi produs în genere sau transcendent”³. Dar, în măsura în care conține o regulă, *schema* nu este decât obiectul unei intuiții interne, iar în măsura în care este regulă a construcției unui obiect, ea trebuie intuită, totuși, ca fiind înscrisă în spațiu; o noutate, în raport cu Kant! Aceasta reprezintă una dintre desprinderile lui Schelling în problema discutată aici de Kant: „*Așadar, schema este, în genere, un intermediar între simțul intern și cel extern. Schema transcendent*ală va trebui, deci, să fie explicată ca intermediar cel mai originar dintre simțul intern și cel extern”⁴. Desigur, această luare de distanță față de Kant își are sursa în „premisele metafizice” ale lui Schelling!

În finalul lucrării *Sistemul idealismului transcendent*al, Schelling face o distincție între „intuiția intelectuală” (accesibilă numai filosofului și nu conștiinței comune, „*fiind necesară numai în vederea direcției particulare pe care spiritul o ia în cursul filosofării*”) și „intuiția estetică”, ce reprezintă, de fapt, „*intuiția intelectuală devenită obiectivă*”, care poate să apară în orice conștiință, „*singura căreia îi este dată obiectivitatea absolută fiind arta*”. Aceasta înseamnă că, pentru cel ce-și asumă acest mod de a vedea lucrurile, „*arta este supremă, tocmai întrucât ea îi deschide tărâmul cel mai sfânt, unde arde ca într-o singură flacără, în veșnică și originară reunire, ceea ce este separat în natură și în istorie*”⁵. Tocmai în artă își exprimă cel mai bine imaginația rolul

ei. În artă, pe de o parte, Absolutul se autosituează în imagini care-l reflectă; pe de altă parte, artistul, folosind „*imaginația umană ca fantezie*” (care în lumea empirică îndeplinește aceeași funcție ca imaginația divină în lumea supremptică), „*aduce finitul în interiorul Absolutului*”. Aceasta întrucât, fondul comun al tuturor lucrurilor, ca și al actelor conștiinței, care asigură unitatea lor, este dat de prezența în ele a principiului absolut, conceput ca perfectă identitate a subiectului cu obiectul. *Hegel* va critica această perspectivă privind Absolutul, ca unitate a contrariilor care se lasă surprinsă în intuiția intelectuală, spunând că, în varianta ei „estetică”, ea însăși se lasă blocată în finit și subiectiv, adică mărginită între limitele intuiției individuale, pe când adevărata cale de acces la unitate poate fi asigurată numai la nivelul conceptului general, ceea ce înseamnă că orice raportare la Absolut presupune o cunoaștere discursivă, conceptuală. Prin *Hegel*, ca și pentru *Schelling*, de altfel, imaginația, deținând o funcție ontologică evidentă, dobândește puteri nebănuite; ea poate pătrunde și reflecta „*lucrul în sine*”, ceea ce, pentru *Kant*, în *Critica rațiunii pure*, nu era posibil. În continuare, tocmai despre bogăția de semnificații conferite de către *Kant* și *Hegel* imaginației vom discuta, detaliat, încercând, de asemenea, să evidențiem câteva din elementele ce diferențiază cele două perspective filosofice, în această problemă.

Semnificații ale imaginației la Immanuel Kant

Imaginația constituie pentru *Kant* una din „problemele” care pun în evidență, în bună măsură, diferențele dintre cele două ediții ale *Criticii rațiunii pure*, cu privire la cercetarea facultăților cunoașterii. Dacă în ediția din 1871, imaginația este vizată ca facultate autonomă de cunoaștere, *Kant* vorbind aici despre „*trei elemente de bază ale cunoașterii*”, în cea de a doua ediție ea reprezintă o funcție a intelectului exersată la nivelul sensibilității, aceasta întrucât filosoful are în vedere acum „*doar două surse fundamentale ale cunoașterii, intelectul și sensibilitatea*”. În cele ce urmează, respectăm și noi aceste diferențe de semnificare a modului implicării imaginației în cunoașterea de experiență și începem, desigur, cu prima ediție a *Criticii rațiunii pure*.

(a) Funcția imaginației în cadrul *Deducției transcendente a conceptelor pure ale intelectului*

Obiectul cercetărilor lui *Kant* din *Critica rațiunii pure* este ceea ce el numește condițiile de posibilitate ale „experienței reale”, „experiență” prin care, mai ales, filosoful înțelege „cunoașterea sensibilă”. Cum se precizează în secțiunea intitulată *Analogii ale experienței*, „*experiența este o cunoaștere empirică, una care determină un obiect prin percepții*”⁶. În *Prolegomene*, filosoful subliniază, de asemenea, că „*experiența constă în înlănțuirea sintetică a fenomenelor (percepțiilor) într-o conștiință, în măsura în care această înlănțuire este necesară*”; ea „*se compune din intuiții, care aparțin sensibilității, și din judecăți, care țin de domeniul intelectului*”⁷.

Întrucât discursul lui Kant aparține filosofiei transcendente, în *Critica rațiunii pure* avem de-a face cu o cercetare a condițiilor de posibilitate a experienței, a căror „cunoaștere” trebuie înțeleasă drept „cunoaștere a priori a naturii experienței”. Desigur, nu este vorba în acest caz despre o „cunoaștere” în sensul deplin al cuvântului: ea este, de fapt, o „critică a cunoașterii”, ce ne furnizează doar forma cunoașterii. Experiența, în înțelesul kantian de cunoaștere empirică, „ia naștere doar atunci când această formă organizează o materie, dată prin organele noastre de simț”⁸. În sensul deplin al cuvântului, cunoașterea îi apare, deci, lui Kant doar ca o cunoaștere a obiectelor experienței, o cunoaștere a cărei obiectivitate este rezultatul ridicării unei simple pluralități de senzații – prin actul de sinteză guvernat de categorii – la rangul de diversitate obiectiv determinată și ordonată a percepțiilor. Această distincție între „cunoașterea a priori a naturii experienței”, pe de o parte, și cunoașterea empirică, pe de altă parte, ia chipul distincției dintre „fizica pură” (numită de Kant, în *Opus Postumum*, și „metafizică a experienței”), ale cărei concepte și principii caracterizează natura în genere, constituindu-se în condiții generale a priori ale oricărei experiențe, și, pe de altă parte, fizica newtoniană, ale cărei legi descriu o natură determinată – lumea în care trăim, lume ce nu poate fi cunoscută decât prin mijlocirea experienței, și nu a priori. Și, desigur, distincția aceasta dintre „cercetarea transcendentă” și „cunoașterea sensibilă” își pune amprenta și pe discursul kantian vizând „funcția imaginației în deducția transcendentă...”; ceea ce încercăm să surprindem noi, aici.

Chestionând în legătură cu „raportul intelectului cu obiecte în genere” și cu posibilitatea de a le cunoaște a priori, Kant precizează de la început următoarele: „Sunt trei izvoare subiective de cunoaștere, pe care se întemeiază posibilitatea unei experiențe în genere și cunoașterea obiectelor acestei experiențe: simțurile, imaginația și a percepția; fiecare dintre ele poate fi considerată ca empirică – în aplicarea la fenomene date –, dar toate sunt și elemente sau fundamente a priori care fac posibilă însăși această folosire empirică. Simțurile prezintă fenomenele empiric în percepție; imaginația, în asociație (și reproducere); a percepția, în conștiința empirică a identității acestor reprezentări reproductive cu fenomenele, prin care au fost date, prin urmare în recunoaștere. Dar la baza tuturor percepțiilor stă, a priori, intuiția pură (care, pentru percepțiile considerate ca reprezentări, este forma intuiției interne, timpul); la baza asociației, sinteza pură a imaginației, și la cea a conștiinței empirice, a percepția pură, adică identitatea universală de sine în toate reprezentările posibile”⁹. Această foarte importantă precizare este însoțită, desigur, în prima ediție a *Criticii rațiunii pure*, de formularea unui „principiu al unei întreite sinteze”, menit să evidențieze inclusiv rolul imaginației în asigurarea valorii obiective a categoriilor în cunoaștere: „Dacă îi atribui simțului o synopsis, din cauză că el conține diversitate în intuiția sa, atunci acestei synopsis îi corespunde totdeauna o sinteză și receptivitatea nu poate face posibile cunoștințe decât în unire cu spontaneitatea. Acesta este principiul unei întreite sinteze, care se prezintă necesar în orice cunoaștere: anume, sinteza aprehensiunii reprezentărilor ca modificări ale simțirii în intuiție, aceea a reproducerii acestor reprezentări în imaginație, aceea a recunoașterii lor în concept. Aceste trei sinteze conduc la trei izvoare subiective de cunoaștere, care fac posibil însuși intelectul, și prin aceasta orice experiență, considerată ca un produs empiric al intelectului”¹⁰.

Sinteza aprehensiunii în intuiție. Reprezentările noastre nu sunt izolate, separate între ele, căci, dacă ar fi astfel, nu s-ar putea produce cunoaștere. Aceste reprezentări, pentru a deveni conținut al unei cunoștințe, trebuie sintetizate, unificate. Intuiția este prima care realizează această unificare, mai ales cu sens ordonator. În acest caz, *reprezentările* sunt supuse condiției formale a simțului intern, timpului, în care acestea sunt ordonate... mai ales în raporturi de succesiune. De fapt, pentru ca acest divers să fie unificat, este necesară parcurgerea diversității, apoi reunirea ei, acțiune denumită de Kant „sinteză a aprehensiunii”. Concret, Kant spune că reprezentările noastre „*aparțin, ca modificări ale simțirii, de simțul intern, și ca atare toate cunoștințele noastre sunt supuse, în cele din urmă, condiției formale a simțului intern, adică timpului, în care toate trebuie orânduite, legate și puse în relații [...]. Orice intuiție conține în sine un divers, care, totuși, nu ar fi reprezentat ca atare dacă simțirea nu ar distinge timpul în seria impresiilor succesive;... pentru ca din acest divers să poată apărea unitatea intuiției (ca, de exemplu, în reprezentarea de spațiu), e necesară mai întâi parcurgerea diversității și apoi reunirea ei; acțiune pe care o numesc sinteză a aprehensiunii [...]. Această sinteză a aprehensiunii trebuie efectuată a priori, adică în raport cu reprezentările care nu sunt empirice. Fără ea, noi nu am putea avea a priori reprezentările de spațiu și timp, fiindcă acestea nu pot fi produse decât prin sinteza diversului, pe care îl oferă sensibilitatea în receptivitatea ei originară. Noi avem, deci, o sinteză pură a aprehensiunii*”¹¹.

Sinteza reproducerii în imaginație. Aceasta impune ca diversul reprezentărilor unui fenomen să se succedă conform anumitor reguli. Desigur, este vorba despre regulile intelectului. Deocamdată, să reținem doar faptul legăturii dintre sinteza aprehensiunii și cea a imaginației! „*Dacă aș pierde mereu din gândirea mea reprezentările precedente... și dacă nu le-aș reproduce pe măsură ce înaintează spre următoarele, nu s-ar putea produce nici o reprezentare întreagă...*”¹². Imaginația face posibilă reproducerea reprezentărilor, memorarea lor, alcătuind, dacă ne putem exprima așa, în plan mental, sinteza reprezentărilor obiectului reprezentat. Dar, precizează Kant, „*trebuie să existe ceva care face posibilă această reproducere, servind ca principiu a priori unei unități sintetice necesare a fenomenelor*”, ceea ce înseamnă că „*această sinteză a imaginației este, de asemenea, întemeiată, anterior oricărei experiențe, pe principii a priori și trebuie să admitem o sinteză transcendențială pură, a ei, care ea însăși stă la baza posibilității oricărei experiențe (întrucât aceasta presupune în mod necesar reproductibilitatea fenomenelor)*”¹³. În semnificație transcendențială, cele două sinteze sunt inseparabile: „*Sinteza aprehensiunii este unită inseparabil cu sinteza reproducerii. Și cum această sinteză constituie principiul transcendențial al posibilității tuturor cunoștințelor în genere (nu numai al celor empirice, ci și al celor pure, a priori), sinteza reproductivă a imaginației aparține acțiunilor transcendentale ale simțirii și, luându-le în considerare, vom numi și această facultate, facultatea transcendențială a imaginației*”¹⁴.

Cu privire la imaginație, Kant distinge între două funcții ale acesteia: una „reproductivă”, cealaltă, „productivă”; prima este empirică și are menirea transpunerii diversului intuiției într-o imagine; „*dar numai sinteza productivă a imaginației poate avea loc a priori, căci cea reproductivă*”

se întemeiază pe condiții ale experienței. Principiul unității necesare a sintezei pure (productive) a imaginației, anterior a percepției, este, deci, principiul posibilității oricărei cunoașteri, îndeosebi a experienței”¹⁵. Acest „principiu” numește sinteza transcendentă a imaginației: „Numim transcendentă sinteza diversului în imaginație, când, fără a distinge intuițiile unele de altele, ea nu se raportează a priori la altceva decât la legarea diversului, și unitatea acestei sinteze se numește transcendentă, când, cu privire la unitatea originară a a percepției, ea este reprezentată ca fiind a priori necesară. Cum aceasta din urmă se află la baza posibilității oricărei cunoașteri, unitatea transcendentă a sintezei imaginației este forma pură a oricărei cunoașteri posibile și prin care obiectele unei experiențe posibile trebuie reprezentate a priori”¹⁶.

Cu privire la distincția (și raportul) dintre empiric și transcendent, la acest nivel al discuției, este implicat și raportul dintre „regula empirică a asociației” și „principiul afinității diversului”. Asociația reprezentărilor trimite la acel principiu subiectiv și empiric, conform căruia reprezentările nu se reproduc la întâmplare, ci conform unei reguli: o regulă cu caracter de principiu, un principiu conform căruia toate fenomenele trebuie să fie aprehendate potrivit unității conștiinței: principiul obiectiv al afinității fenomenelor: „... fiindcă, dacă două reprezentări s-ar reproduce unele pe altele, fără deosebire, așa cum s-au produs împreună, la întâmplare, nu ar putea rezulta nici o înlănțuire determinată a lor, prin urmare, nici o cunoștință, reproducerea lor trebuie să aibă o regulă, conform căreia o reprezentare intră în legătură mai curând cu una decât cu alta în imaginație. Acest principiu subiectiv și empiric al reproducerii după reguli se numește asociația reprezentărilor. Dar dacă această unitate a asociației nu ar avea un principiu obiectiv, astfel încât să fie imposibil ca fenomenele să fie aprehendate de imaginație altfel decât în condiția unei unități sintetice posibile a acestei aprehensiuni, atunci ar fi ceva cu totul accidental ca fenomene să se ordoneze într-o înlănțuire de cunoștințe omenești [...]. Eu numesc afinitatea fenomenelor acest principiu obiectiv al întregii asociații a fenomenelor”¹⁷. Conform acestui principiu, toate fenomenele trebuie să intre în simțire, sau să fie aprehendate și reproduse astfel încât să concorde cu unitatea a percepției transcendente.

Concluzie: imaginația reprezintă, deci, o facultate a unei sinteze a priori, care, cu privire la tot diversul fenomenal este ceea ce-i asigură acestuia „sinteza și unitatea necesară”; numai cu ajutorul acestei funcții transcendente a imaginației „devine posibilă afinitatea fenomenelor, cu ea asociația, și prin aceasta din urmă, în sfârșit, reproducerea după legi, prin urmare experiența însăși: fiindcă, fără ea, nici un concept despre obiecte nu s-ar uni într-o experiență”¹⁸.

Sinteza recunoștii în concept. Fără conștiința că ceea ce gândim, în legătură cu diversul intuiției, este identic cu ceea ce am gândit cu o clipă înainte, toată reproducerea în seria reprezentărilor este zadarnică. Conștiința adaugă acestui divers unitate: „Dacă, numărând, uit că unitățile pe care le am prezente înaintea ochilor au fost adăugate de mine, succesiv, unele la altele, nu aș putea recunoaște producerea numărului mai mare prin această adăugare succesivă a unității la unitate, deci nici numărul: acest concept constă în conștiința acestei unități a sintezei”¹⁹. Deci, diversul sintetizat prin aprehensiune și imaginație este făcut cu puțință, și din nou

reunificat, cu ajutorul conceptelor intelectului, care exprimă unitatea conștiinței, unitatea originală sintetică a apercției transcendente. „*La baza oricărei necesități se află totdeauna o condiție transcendentă. Trebuie deci să se găsească un principiu transcendent al unității conștiinței în sinteza diversului tuturor intuițiilor noastre, prin urmare și a conceptelor obiectelor în genere, prin urmare și a tuturor obiectelor experienței, principiu fără care ar fi imposibil să gândim un obiect oarecare pentru intuițiile noastre*”²⁰.

(b) Unele considerații privind *schematismul transcendent*

Aplicarea categoriilor la intuițiile sensibile ridică pentru Kant două probleme extrem de dificile. Cea dintâi este aceea a *posibilității* aplicării, de fapt, a *valorii obiective* a categoriilor: cum pot categoriile, care sunt concepte pure ale intelectului nostru, să se aplice lucrurilor, care nu depind de intelect. Răspunsul lui Kant la această întrebare se află în ceea ce el numește *deducția transcendentă* a categoriilor. A doua problemă privește *modul* aplicării conceptelor pure la intuiții, ceea ce, pentru Kant a făcut necesară evidențierea și explicarea *condițiilor sensibile* sub care doar conceptele pure ale intelectului pot fi angajate în experiență, lucru realizat în capitolul *Despre schematismul conceptelor pure ale intelectului*. Precizăm că demersul prin care filosoful urmărește specificarea acestor „*condiții formale ale sensibilității*”, identificate prin schemele imaginației pure *a priori*, este, totodată, unul pe parcursul căruia se încearcă un răspuns la întrebarea centrală a *Criticii rațiunii pure*: Cum sunt posibile judecățile sintetice *a priori*? Cu privire la acest demers, amintim și afirmația lui Kant dintr-o scrisoare adresată lui Reinhold în 1789, cum că această secțiune formulează pentru întâia oară în *Critica rațiunii pure* principiul judecăților sintetice²¹.

Pentru Kant, a schematiza înseamnă a lega o categorie de o reprezentare a formei simțului intern (timpul), o schemă fiind înțeleasă ca „*o elaborare a timpului după regula unui concept*”. Fiecare categorie presupune o asemenea schemă. De pildă: *permanența* – pentru categoria substanței, *sucesiunea* – pentru categoria cauzalității, *numărul*, „*ca adăugare succesivă de unitate la unitate*” – pentru categoriile cantității, *simultaneitatea* – pentru categoria comunității etc.

Modul aplicării conceptelor pure la intuiții este, într-adevăr, o problemă, întrucât „*eterogenitatea lor este evidentă*”: în vreme ce categoriile sunt reprezentări generale și țin de spontaneitatea intelectului, intuițiile sunt reprezentări particulare ce țin de receptivitatea sensibilității. În aceste condiții, schematismul este cerut ca soluție posibilă la interrelaționarea a două tipuri de entități eterogene. De la început, Kant spune că, „*în toate subsumpțiunile unui obiect sub un concept, reprezentarea celui dintâi trebuie să fie omogenă cu reprezentarea celui din urma [...]. Dar, conceptele pure ale intelectului sunt, în comparație cu intuițiile empirice (ba chiar, în genere, cu cele sensibile), cu totul eterogene și nu pot fi niciodată găsite în vreo intuiție*”²².

Ce sens atribuie Kant termenului de „subsumpțiune”? În teoria tradițională a judecății, subsumpțiunea desemnează relația instituită între un concept-gen și instanțele individuale care cad sub acesta. Într-o asemenea interpretare nu obținem însă sensul relației pe care Kant o

stabilise între categorii și datul sensibil; mai degrabă, filosoful (așa cum precizează în *Opus Postumum*) folosește termenul de „subsumpțiune”, trimitându-ne la „concepția silogistică”, pentru a ne oferi o înțelegere analogică a aplicării conceptelor la fenomene, prin mijlocirea schemei transcendente a imaginației ca „termen mediu”²³. Această analogie nu sugerează conceperea acestei aplicări drept caz al raționamentului silogistic, ci ea ne sugerează că lucrurile se petrec ca în raționamentul silogistic, unde legătura dintre regula exprimată în premisa majoră și instanța căreia i se aplică în concluzie este stabilită prin subsumpțiunea acestei instanțe în raport cu condiția regulii. Oricum, Kant își propune să soluționeze problema subsumpțiunii printr-o teorie a cărei concluzie este aceea că eterogenitatea conceptelor cu fenomenele nu neagă posibilitatea celor dintâi să se aplice celor din urmă. Există, totuși, ceva, „*un al treilea termen*”, omogen deopotrivă cu intuițiile sensibile și cu categoriile: schema transcendentă.

Analogia cu raționamentul silogistic ne oferă o prealabilă indicație asupra semnificației doctrinei schematismului pentru problema fundamentală a *Criticii*. Căci, de vreme ce pentru Kant conceptele pure ale intelectului sunt „*predicate ale unor posibile judecăți*”, și întrucât judecățile care aplică concepte *a priori* sunt ele însele *a priori*, urmează că întrebarea cu care se deschide capitolul despre schematism este, de fapt, întrebarea privitoare la judecățile sintetice *-a priori*. Subsumpțiunea, ca relație „mediată” între un concept pur și intuiția corespunzătoare lui, invocă principiul judecăților sintetice: orice judecată sintetică a cunoașterii teoretice este posibilă doar pe temeiul stabilirii unei relații între un concept dat și o intuiție; dacă judecata sintetică este empirică, intuiția trebuie să fie, la rândul ei, empirică, iar dacă judecata este sintetică *-a priori*, atunci ea se va întemeia pe o intuiție pură. Astfel formulat, principiul presupune existența unor *condiții transcendente*, care fac cu puțință relația dintre concept și intuiție. Dacă în cazul conceptelor empirice și al celor sensibile pure ale matematicii precizarea acestor condiții nu ridică probleme speciale, ea devine problematică în schimb pentru cazul conceptelor pure, iar asta în virtutea eterogenității lor în raport cu intuițiile noastre. Aceste condiții nu sunt, de fapt, decât trăsături universale ce trebuie să revină în chip necesar tuturor obiectelor, întrucât sunt obiecte ale cunoașterii noastre. Aceste trăsături ale obiectelor sunt, totodată, înseși condițiile posibilității lor ca obiecte. Ele se regăsesc în obiecte întrucât acestea ne sunt mai întâi date simțurilor, motiv pentru care sunt și desemnate „*condiții ale sensibilității*”, întrucât sunt necesare unității timpului (și spațiului), timpul și spațiul ca atare fiind condițiile ultime ale sensibilității. Prezența lor în diversul ca atare nu se datorează doar simplului fapt că acesta ar fi dat simțurilor sub forma timpului, ci că acest divers este, totodată, unit (legat, combinat) într-un timp unic, prin mijlocirea sintezei transcendente a imaginației. Caracterizate astfel, schemele transcendente constituie temeiul ultim de posibilitate a experienței, a sintezei pe care experiența o presupune. Totul devine inteligent în lumina presupuziției: pentru logica transcendentă, discutarea posibilității unei judecăți nu revine la discutarea posibilității legării a două concepte (specie și gen), ci la aceea a sintezei dintre un concept și intuiția corespunzătoare lui (subsumpțiune).

Care-i *natura* unei *scheme transcendente*? În *Critica rațiunii pure*, schema

transcendentală va fi pe rând desemnată drept „*un al treilea termen*”, „*reprezentare intermediară omogenă, pe de-o parte, cu categoria, pe de alta parte, cu fenomenul*”, făcând posibilă aplicarea celui dintâi la acesta din urmă, „*determinație transcendentă de timp, mediind subsumpțiunea fenomenelor în raport cu categoria*”, „*condiție formală pură a sensibilității*”, „*reprezentare despre un procedeu general al imaginației de a procura unui concept imaginea lui*”, „*sinteză pură determinată în conformitate cu o regula a unității după concepte în genere, regulă care exprimă categoria*”. Toate aceste caracterizări au la bază desemnarea schemelor transcendente sub aspectul considerării funcției lor drept „*adevăratele și unicele condiții pentru a procura acestor concepte o raportare la obiecte, prin urmare o semnificație*”. Dintre aceste determinări ale naturii schemelor transcendente, două au reținut în mod special atenția comentatorilor, ca determinări susceptibile de contradicție: desemnarea schemei ca „*al treilea termen*” și ca „*regulă*” prescriind sintezei transcendente modalitatea proprie de realizare. De pilda, Norman Kemp Smith vorbește despre „*caracterul contradictoriu al tezei kantiene*”, rezultat din atribuirea de predicate contradictorii acestui „*al treilea termen*”: caracterul deopotrivă particular și universal, sensibil și intelectual. De asemenea, el invocă o așa-numită „*dificultate textuală*”, ce reiese din considerarea schemelor, deopotrivă ca entități (al treilea termen) și ca „*reguli*”. În plus, concepută ca regulă, schema se identifică cu conceptele, căci o regulă nu poate fi niciodată o intuiție. În acest caz, nu mai era nevoie de teoria despre schematism.

Pentru respingerea unor asemenea obiecții, mai mulți autori au propus înțelegerea schemei transcendente drept intuiție pură. În această direcție, Henry E. Allison subliniază cele două sensuri acordate de Kant noțiunii de intuiție pură. Ca intuiții pure, spațiul și timpul sunt concepute, pe de-o parte, ca *forme ale intuiției* (având un divers pur propriu, dar unul nedeterminat) și, pe de altă parte, ca *intuiții formale* (adică intuiții pure determinate prin mijlocirea sintezei transcendente a imaginației, în conformitate cu categoriile). Numai ca simple forme ale intuiției se poate spune despre intuițiile pure că ar fi întrutotul sensibile. Ca intuiții formale, adică drept rezultat al unificării diversului pur de spațiu și timp, ele necesită, pentru posibilitatea lor, sinteza transcendentă a imaginației, iar ca reguli care să prescrie modalitatea înfăptuirii lor, categoriile. Intuițiile noastre formale sunt, deci, un produs al acestei sinteze, posedând tocmai caracteristica definitorie atribuită de Kant schemelor transcendente. În baza diferențierii celor două sensuri ale intuiției pure se poate spune că, deși intuițiile, considerate *date*, nu sunt omogene cu categoriile, totuși, concepute ca *intuiții determinate*, spre a forma obiecte într-un timp unic, sunt omogene cu ele. De fapt, se poate găsi ceva omogen cu categoriile, nu în intuițiile însele, ci în modalitățile în care intuițiile trebuie combinate, încât să constituie obiecte într-un timp unic. Putem spune, de aceea, că schematismul intelectului nu ne dă intuiții corespunzătoare conceptelor pure, ci tipuri de combinări (de unități ale diversului) în intuiție, corespunzătoare categoriilor. Aceste tipuri de combinări sunt determinate categorial și – spune Allison – sunt *hibride*,

deopotrivă universale și necesare (întrucat sunt *a priori*) și particulare (întrucat sunt intuiții). Ele sunt schemele transcendente ale categoriilor.

Ca intuiții formale, schemele sunt considerate și „*determinații transcendente de timp*”, întrucât timpul este cuprins în orice reprezentare empirică a diversului (spațiul este doar forma simțului nostru extern; or, reprezentările noastre aparțin, ca modificări ale simțirii, de simțul intern). O determinație transcendentă de timp trebuie văzută ca o caracteristică universală și necesară revenind fenomenelor situate în timp. Aceste trăsături universale și necesare ale fenomenelor în timp (sau reprezentările acestora) sunt intuiții pure. Aceasta întrucât, spune Allison, ca *forme ale intuiției*, spațiul și timpul sunt deopotrivă *forme ale intuirii* – desemnând modalitatea în care este exersată capacitatea subiectului epistemic de a intui lucruri – și *forme, structuri esențiale revenind celor astfel intuite*²⁴. De aceea, schemele transcendente sunt considerate, în același timp, intuiții formale, determinații transcendente de timp și condiții particulare sensibile. În favoarea interpretării sale, Allison invocă o notă explicativă, de subsol, dată de Kant în paragraful 26 al „deducției transcendente”, notă în care Kant „distinge” între *forme ale intuiției și intuiții formale*, spre a arăta că realitatea obiectivă a categoriilor depinde de intervenția mediatoare a intuițiilor formale²⁵. În vreme ce timpul – ca atare este doar forma generală a sensibilității, determinația transcendentă de timp, schema – ca intuiție formală, este numai condiția temporală a unei intuiții empirice actuale.

Posibilitatea înțelegerii schemelor transcendente ca „*determinații transcendente de timp*” și, totodată, ca intuiții pure formale necesită lămuriri suplimentare, căci, din faptul că pentru Kant timpul însuși este intuiție pură nu rezultă în chip necesar că și o determinație transcendentă de timp să fie o astfel de intuiție²⁶. Ținând însă cont de faptul că a determina, în genere, o intuiție înseamnă pentru Kant a o sintetiza (conceptualiza), deci a o subsuma unui concept, în așa fel încât acea intuiție să fie raportată la un obiect, iar o determinație transcendentă a unei intuiții înseamnă, corespunzător, subsumarea ei în raport cu un concept pur, devine limpede că o determinație transcendentă de timp trebuie să fie o conceptualizare a timpului în conformitate cu un concept *a priori*, conceptualizare prin care timpul însuși este raportat la un obiect, iar categoria își vedește caracteristica realității sale obiective. Dar timpul însuși nu poate fi obiectivat, altfel spus, timpul nu este un obiect și, ca atare, nu poate fi perceput. Prin urmare, o determinație transcendentă de timp trebuie văzută ca o caracteristică universală și necesară revenind fenomenelor situate în timp, caracteristică în virtutea căreia timpul poate fi reprezentat în chip determinat, ceea ce înseamnă că relațiile temporale obiective pot fi exprimate și nu o trăsătură a timpului însuși. Pentru a arăta că determinațiile transcendente de timp (schemele transcendente) sunt ele însele intuiții pure, trebuie arătat că aceste trăsături universale și necesare ale fenomenelor în timp sunt intuiții pure. Acest fapt poate fi pus în lumină prin amintita sugestie a lui Allison, că spațiul și timpul, ca forme ale intuiției (ca intuiții pure nedeterminate), sunt, deopotrivă, forme ale intuirii și structuri esențiale revenind celor intuite.

În ce măsură această interpretare este în acord cu semnificația dată de Kant schemei transcendente, a cărei examinare l-a condus spre asertarea, pentru prima dată, a principiului judecăților sintetice? Schema, ca intuiție pură, în virtutea caracterului ei particular și a faptului de a putea fi instanțiată, poate funcționa ca subiect logic în judecăți sintetice *a priori*, referindu-se la ceea ce poate cădea sub concepte pure. Noi putem astfel cunoaște că orice proprietate pe care ar exprima-o își va afla instanțiere în orice parte a spațiului și timpului. Și putem cunoaște aceasta independent de experiență.

O poziție diferită o exprimă Béatrice Longuenesse în lucrarea *Kant et le pouvoir de juger* (1993). Pentru aceasta, ceea ce, aparent, este o distincție privind natura a două tipuri de intuiții, reprezintă, de fapt, o simplă diferențiere a unor denumiri date uneia și aceleiași entități, în scopul de a-i releva acesteia aspecte distincte. De fapt, autoarea propune a vedea în forma intuiției doar o „potențialitate de formă”, neactualizată, dar actualizabilă ea însăși abia prin exercitarea sintezei transcendente a imaginației, iar *intuiția formală*, însăși această formă, ca formă a obiectelor sensibile, ca formă actualizată. Actualizarea acelei potențialități, întrucât este potențialitatea capacității noastre de a fi afectați într-un anumit mod, are loc la nivel transcendental, prin afectare internă, autoafectare, din partea imaginației pure.

Béatrice Longuenesse subliniază și accentuarea rolului acordat de Kant sintezei transcendente a imaginației (*synthesis speciosa*) în necesara sa distincție, în raport cu funcția sintetică exercitată de intelect prin concepte (*synthesis intellectualis*). Sinteza transcendentală a imaginației precedă și face ea însăși posibil orice concept al intelectului, inclusiv categoriile, desigur, aceasta *în sensul în care ele sunt pentru noi*, adică având realitate obiectivă. Ca *synthesis speciosa*, ca sinteză ce nu aparține simțului, dar aparține totuși sensibilității, fiind totodată prima aplicare a intelectului la sensibilitate, ea este anterioară producerii efective a oricărei judecăți discursive, deci, oricărei subsumări a intuiției sub categorii²⁷. Aceasta înseamnă că reprezentările imediate de spațiu și timp – ca intuiții pure, reprezentări singulare, sensibile, non-intelectuale, presupun deja sinteza pură a imaginației, deși, la acest nivel al semnificației, ele nu au fost încă determinate de categorii și, ca atare, obiectivate.

Urmând această poziție, ideea identificării intuițiilor formale cu schemele transcendente nu poate fi susținută, întrucât:

- în vreme ce schemele transcendente sunt caracterizate drept „*determinări transcendente de timp*”, deci nu și de spațiu, intuițiile formale sunt, deopotrivă, temporale și spațiale;
- prin simpla sinteză transcendentală a imaginației, ca primă aplicare a intelectului asupra sensibilității (deci, sinteză încă neobiectivată) intuițiile sunt mai întâi date, în vreme ce schemele transcendente, ca „*imagini pure de timp*”, presupun deja ca inerentă în vederea obținerii lor și cea de-a doua aplicare a intelectului asupra sensibilității, prin categorii;
- caracterizarea schemelor ca reguli, prin care conceptelor pure li se prescriu condiții sensibile ale aplicării lor, nu se potrivește de fel cu cea de „reprezentări intuitive”, prin care intuiția pură formală, a timpului și spațiului, își dă sieși propriul său divers, spre a fi intuit.

O argumentare diferită, ontologică, o oferă Martin Heidegger. În interpretarea sa, Heidegger vizează următoarele lucruri:

- să pună în evidență semnificația pe care Kant însuși o atribuise *Esteticii transcendente* pentru înțelegerea *Analiticii*;
- să susțină independența originară a spațiului și timpului, în raport cu intelectul și funcțiile lui; doar așa – spune el – *temporalitatea* va putea fi relevantă ca temei ultim al subiectivității *Dasein*-ului;
- să „asigure” imaginația transcendentă – ca facultate autonomă;
- să susțină ideea unei anumite spontaneități inerente sensibilității, alături de receptivitatea care-i constituie esența.

Miza finală a acestei interpretări rezidă în intenția lui Heidegger de a găsi în *Critica rațiunii pure* temeiul care să confirme propriul său concept de temporalitate, avut în vedere în legătură cu constituția ontologică a *Dasein*-ului. Pentru aceasta, el forțează adeseori textul kantian, aceasta și în intenția de a înlocui modelul ființării umane în termenii unui subiect predilect cognitiv, cu un model mai originar, care înțelege ființarea umană existențial, ca *Dasein* unitar, care, în actul conștientizării de sine, se înțelege pe sine, în ființa sa, pornind de la timp, ca *Dasein* finit.

Martin Heidegger începe prin a sesiza o aparentă contradicție ce survine la Kant între enumerarea a „două surse fundamentale ale cunoașterii”, intelectul și sensibilitatea (A15/ B29 și A835/ B863), pe de-o parte, și evidențierea celor „trei elemente de bază ale cunoașterii” (A78/ B104): categoriile, imaginația transcendentă și intuiția pură. Spre a reconcilia aceste două teze, Heidegger va arata că imaginația este „rădăcina comună”, deopotrivă, a sensibilității și înțelegerii. Numai așa – spune el – teoria despre schematism poate dobândi sens. Imaginația transcendentă nu doar reproduce o imagine concretă, sau produce una empirică, ci ea „construiește actual transcendența în schematismul transcendentă”²⁸. Desigur, Heidegger urmează un alt înțeles al „transcendenței” decât Kant: dacă pentru Kant „transcendența” nu definește decât actul prin care cunoașterea devine imposibilă și, totodată, obiectul suprasensibil imposibil de cunoscut, pentru Heidegger, dimpotrivă, „transcendența” numește constituția originară a subiectivității *Dasein*-ului: a fi subiect înseamnă a transcende²⁹. Departe de a traduce imposibilitatea cunoașterii, transcendența relevă, dimpotrivă, „caracteristica de maximă autenticitate a *Dasein*-ului” – finitudinea. Or, în interpretarea heideggeriană la *Critica rațiunii pure*, tematizarea finitudinii se realizează tocmai în legătură cu considerarea imaginației transcendente ca timp originar, finit, ce face posibile, deopotrivă, sensibilitatea și înțelegerea.

Imaginația transcendentă – potrivit acestei interpretări – exprimă unitatea originară a receptivității și spontaneității. Numai intuiția empirică este exclusiv receptivă și doar discutarea funcției pur logice a intelectului la nivelul cunoașterii empirice îndreptățește accentuarea exclusivă a spontaneității sale. Dimpotrivă, la nivel transcendent, adică la nivelul

punerii problemei transcendenței, se poate vorbi despre unitatea receptivității și spontaneității. Timpul, ca pură afectare de sine a sinelui, relevă spontaneitatea intuiției pure, iar categoriile, ca reguli ale sintezei pure, și totodată ca reprezentare a reglementării introduse, relevă receptivitatea *a priori* a gândirii pure. Temeiul unității lor este imaginația transcendentă, ca „rădăcină comună”, dar nu în sensul că intuiția pură și intelectul pur ar fi produse ale facultății imaginației, ci în sensul că ea este o „capacitate”, că ea este ceea ce furnizează temeieri de posibilitate intuițiilor și înțelegerii.

Imaginația este o modalitate a intuiției sensibile „în absența obiectului”. Spre deosebire de obiectul percepției, cel al imaginației nu trebuie neapărat să fie real (în sensul de existent, actual); imaginația își relevă astfel o anumită independență în raport cu ființarea: fiind ea însăși cea care își oferă sieși imagini, ea este o facultate formativă; ea își oferă imaginea pornind de la sine, creând-o. Ca facultate formativă, ea este, așadar, caracterizată, deopotrivă, prin spontaneitate și receptivitate (când reproduce). Trebuie precizat însă că *imaginația productivă* nu este „creatoare” în sensul în care ar fi un *intuitus originarius*, căci ea formează doar imaginea unui posibil obiect și chiar posibilitatea de a fi produs în anumite condiții; însă producerea efectivă a acestuia nu este niciodată realizată de imaginația însăși.

Ca „rădăcină comună” a facultăților noastre, imaginația productivă este și rădăcina intuiției, ceea ce înseamnă că tocmai în ea se originează și sinteza întreită a extazelor timpului; ea este, așadar, timp originar, adică temporalitate. În plus, pentru că intelectul se vedește a fi intrinsec raportat la timp, la intuiție, el este – prin însăși natura sa – finit. Heidegger merge și mai departe, arătând că *apercepția* este pur și simplu o reflectare a unității imaginației transcendente; ea nu mai trebuie considerată a fi principiul propriu-zis al sintezei (ca la Kant), ci doar reprezentarea unității originare dată în imaginație. Aceasta va avea, desigur, consecințe asupra semnificației categoriilor, considerate de Kant drept funcții ale unității originar-sintetice a apercției transcendente. Pentru Heidegger, categoriile își dobândesc realitatea obiectivă prin faptul ca ele reflectă unitatea originară sintetică a imaginației transcendente.

Martin Heidegger realizează în chip evident o transgresare a textului kantian, în vederea „susținerii” propriului său concept de temporalitate. De pildă, pentru Kant imaginația nu întrunește, deopotrivă, caracteristicile receptivității și spontaneității, așa cum revin ele sensibilității și intelectului. Afirmarea kantiană a caracterului sensibil al facultății imaginației nu este totuna cu a spune că ea este „receptivă”. Imaginația este o facultate sensibilă doar prin aceea că ea acționează (are o înrăurire) asupra intuiției. Prin aceasta, ea nu receptează impresii, ci doar le sintetizează. De asemenea, la Kant, sinteza imaginației este o expresie a spontaneității gândirii, ea determinând *a priori* simțul intern în privința formei lui, această determinare fiind în acord cu unitatea apercției. Dacă el reușește să arate că unitatea timpului este în acord cu unitatea originar-sintetică a apercției, urmează că timpul însuși este supus regulilor prescrise de categorii. Or, cum am văzut, interpretarea heideggeriană conduce spre o cu totul altă concluzie.

Comentatorul german se oprește și el asupra notei de subsol de la §26 al *Deduției transcendente*, considerând că-i vorba despre o distincție clară între „*forme ale intuiției*” și „*intuiții formale*”. El își propune să arate că, pentru Kant, *intuiția formală* nu-i o reprezentare originară, ci una derivată, și anume una care presupune în prealabil forma intuiției și, ca atare, ceea ce Heidegger numește „*unitatea syndotică originară*” a spațiului și timpului – ca *forme ale intuiției*. Unitatea dată de intuiția formală și determinată de gândire se aplică unui divers dat, originar ordonat, unit ca întreg în unicitatea lui (unitatea syndotică) în și prin spațiu și timp – ca forme ale intuiției – având un divers omogen și pur. Schemele categoriilor pot fi considerate ca intuiții formale a căror unitate – ca unitate obiectivă ce presupune intervenția sintetizatoare a intelectului – este posibilă doar pe temeiul acelei prealabile unități non-obiective, date ca atare, a spațiului și timpului originar, înțelese ca forme ale intuiției. Unitatea aceasta non-obiectivă a formelor intuiției este obținută doar prin exercitarea sintezei transcendente a imaginației, iar unitatea „derivată” a intuițiilor formale este obiectivă, pentru că presupune prezența categoriilor.

Prin această interpretare, Heidegger nu admitea să vadă în imaginația pură un simplu „efect” al intelectului asupra sensibilității, ci o facultate autonomă, care reprezintă, ea însăși, „rădăcina comună” a celorlalte două facultăți (ca „rădăcina” a subiectivității *Dasein*-ului). Numai cu un asemenea înțeles dat imaginației transcendente – spune filosoful – se poate oferi un răspuns complet întrebării călăuzitoare a *Criticiei rațiunii pure*: cum sunt posibile judecățile sintetice-*a priori*? Căci tocmai unitatea dintre intuiție și gândire este cunoaștere sintetico-*a priori*. Numai că, Immanuel Kant considera că le poate releva acestora unitatea ca provenind, nu dintr-o „rădăcină comună”, ci din conlucrarea lor – prin mijlocirea sintezei transcendente a imaginației, al cărei produs sunt schemele categoriilor.

Funcția ontologică a imaginației în *Psihologia hegeliană*

Cum se știe, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* a conceput existența ca o totalitate organică, caracter conferit de substratul ei spiritual. Sistemul hegelian se întemeiază pe această idee fundamentală că existența este, în esența ei cea mai intimă, în substanța ei cea mai adâncă – spirit, și că la nivelul esenței, gândirea și realitatea coincid. Acest substrat spiritual al existenței este desemnat prin termeni și expresii diferite: Absolutul, Spiritul, Ideea absolută. Ideea absolută este un *principiu dinamic*, caracterizat prin devenire, printr-o permanentă autodezvoltare: autodezvoltarea Ideii absolute este determinată de un scop, care este deplină cunoaștere de sine, afirmarea ei ca Spirit; prin om, Ideea absolută devine conștientă de sine printr-o desfășurare ca Spirit subiectiv, obiectiv și absolut. Cu privire la imaginație (tema acestei cercetări), Hegel precizează că ea trebuie vizată ca un „stadiu” al dezvoltării Ideii absolute (stadiu presupus la nivelul *spiritului subiectiv*), aspect asupra căruia filosoful se oprește în lucrarea sa, *Filosofia spiritului*. Aici, Hegel vorbește despre Spiritul care ajunge să-și cunoască propriul său concept:

acțiunea sa este o luare în posesie de sine. Acest fapt este posibil și prin imaginație, înțeleasă ca treaptă în autorealizarea Spiritului. Spiritul este manifestare de sine, spune Hegel: la început, Spiritul este *subiectiv*, caz în care ființa umană conștientă se raportează, cu precădere, la sine însăși; treptat, omul conștient de sine se recunoaște a fi identic cu omenirea și astfel spiritul subiectiv devine în omul social Spirit *obiectiv*. Acesta se întrupează într-o serie de creații colective, precum: dreptul, morala, familia, statul. Ultima formă a evoluției Spiritului este Spiritul *absolut*. În el se contopesc Spiritul subiectiv și cel obiectiv, iar Ideea absolută ajunge treptat a se regăsi și recunoaște: Spiritul devine manifest sieși în chip absolut.

Spiritul *subiectiv* implică, drept moment al său, ceea ce Hegel numește „psihologia”. Desigur, aceasta nu are de-a face nici cu psihologia rațională (*pneumatologia* metafizicii tradiționale), nici cu psihologia empirică ce începuse să se dezvolte în vremea lui Hegel. În *Filosofia spiritului*, „psihologia” vizează doar Spiritul ce se raportează la propriile sale determinări. „*Spiritul începe numai de la propria sa ființă și nu se raportează decât la propriile sale determinații. De aceea psihologia consideră facultățile, adică modurile generale de activitate ale spiritului ca atare – intuiție, reprezentare, amintire etc., – pe de o parte fără conținutul ce se găsește, potrivit fenomenalității, în reprezentarea lui empirică, și tot așa în gândire, ca și în dorință și în voință; pe de altă parte, fără cele două forme – aceea de a fi, în suflet, ca determinare naturală, în conștiința însăși, ca obiect existent pentru sine al acesteia*”³⁰. El, Spiritul, se înalță peste natură, suprimând forma nemijlocirii: senzațiile sale „devin” intuiții, intuițiile – reprezentări, iar reprezentările – gânduri. Făcând din conștiință obiectul său, Spiritul subiectiv se exprimă ca „spirit teoretic”, „spirit practic” și „spirit liber”. Ca spirit teoretic, el se manifestă în chipul cunoașterii, orice cunoaștere presupunând trei „trepte”: intuiția, reprezentarea, unde, un loc important îl deține imaginația, și gândirea. Ca funcție a spiritului teoretic, imaginația „*își elaborează un conținut propriu ei, prin faptul că ia atitudine cugetătoare față de obiectul intuit, extrage universalul acestuia și îi dă determinații care aparțin eului*”³¹.

Spiritul teoretic, în legătură cu care Hegel vizează atingerea cunoașterii – ca certitudine a rațiunii –, presupune activitatea inteligenței, cea prin care Spiritul se recunoaște pe sine. Inteligența este recunoaștere (*wiedererkennend*). „*Inteligența s-a dovedit pentru noi a fi spiritul care, ieșind din obiect, intră în sine, în obiect se reamintește pe sine (sich erinnert) și recunoaște interioritatea sa ca fiind obiectivul însuși [...]. Inteligența este pentru sine în ea însăși cunoscătoare; în ea însăși, universalul, produsul ei, gândul, este faptul însuși: identitatea simplă a subiectivului și a obiectivului. Ea știe că ceea ce e gândit, este: și că ceea ce este, este numai întrucât este gând – pentru sine: gândirea inteligenței este faptul de a avea gânduri; ele sunt ca obiect și conținut al ei.*”³² Este evident aici caracterul ontologic al abordării cunoașterii de către Hegel.

Cum am sugerat deja, drumul inteligenței „*până la cunoaștere*” presupune trei „trepte”: mai întâi, prin *intuiție*, este sesizat nemijlocit un obiect singular; apoi, „*inteligența se reculege în sine și pune în relație obiectul cu un universal: treapta reprezentării; gândirea: chipul în care inteligența concepe universalul concret al obiectelor*”. Pe noi ne interesează aici, în special, a doua

treaptă, cea a reprezentării, la nivelul căreia Hegel are în vedere trei forme: cea a *reamintirii* (a însușirii și reținerii în minte), a *imaginației* și, ultima, a *memoriei* cuvântului. *Reamintirea* „constă în invocarea involuntară a unui conținut care este deja al nostru; aici, conținutul reprezentat este același ca în intuiție; avem, prin urmare, ...un conținut care nu este numai intuit ca fiind, ci este totodată reamintit, este pus ca fiind al meu”³³. Conținutul reamintirii este imagine. Spiritul reflectează asupra propriului conținut, ca fiind distinct de conținutul extern. Imaginile conținutului sunt conservate în inconștient: inteligența devine „o mină întunecoasă” în care este conservată o lume de nenumărate imagini; spiritul este concentrat acum asupra lui. Totuși, Spiritului îi lipsește momentul exteriorității, al obiectivării. Următoarea treaptă a inteligenței este *imaginația*, în legătură cu care este vizat momentul exteriorizării a ceea ce este interior (conținutul de imagini). *Memorarea verbală*, interiorizând rezultatele imaginației, realizând, de fapt, o unitate a subiectivului cu obiectivul, asigură trecerea la *gândirea ca atare*.

Imaginația. Este „în genere, principiul de determinare a imaginilor”³⁴. La acest nivel „intervine opoziția dintre conținutul meu subiectiv, adică reprezentat, și conținutul intuit al lucrului. *Imaginația* își elaborează un conținut propriu ei, prin faptul că ia atitudine cugetătoare față de obiectul intuit, extrage universalul acestuia și îi dă determinații care aparțin eului. În felul acesta, *imaginația* încetează de a mai fi doar reamintire formală și devine o reamintire care privește conținutul, îl generalizează și, prin urmare, creează reprezentări universale. Fiindcă pe această treaptă domnește opoziția subiectivului cu obiectivul, unitatea acestor determinări nu poate fi aici nemijlocită – ca pe treapta simplei reamintiri –, ci numai restabilită. Restabilirea aceasta se face prin subordonarea conținutului exterior intuit, sub conținutul reprezentat, înălțat la universalitate, prin coborârea celui dintâi la rolul de semn al celui din urmă, acesta devenind, tocmai prin aceasta, obiectiv, fiind exteriorizat, întruchipat într-o imagine”³⁵. Cum era de așteptat, și în cazul imaginației vorbim despre trei forme prin care „ea se dezvoltă”: a) *imaginația reproductivă*: ea reprezintă și reproduce imaginile în mod voluntar; în plus, nu este presupusă prezența obiectului (față de reamintire, care are nevoie mereu de o intuiție prezentă); b) *imaginația asociativă*: are o funcție de generalizare; ea pune în relație imaginile, derivând trăsăturile comune. Un exeget precum John Sallis remarcă următorul fapt: „reprezentarea derivată este una universală, în raport cu imaginile particulare; prin aceasta, *imaginația asociativă* înlătură contingenta empirică a imaginilor”³⁶. Reprezentarea obținută prin generalizare poate fi un element comun sau chiar genul (universalul concret). *Imaginația asociativă* înlătură contingenta empirică a imaginilor; c) *imaginația productivă*: în exprimarea acestei forme a imaginației, inteligența pune reprezentările ei generale ca identice cu *particularul* imaginii, dându-le prin aceasta o existență factică de ordinul *imaginii*, care ia chipul simbolului și al semnului. Aici intervin, de fapt, *fantezia simbolizantă* și *imaginația producătoare de semne*.

La nivelul *imaginației productive* se realizează, în exprimarea lui Hegel, „întruchiparea universalului în imagine și generalizarea imaginii”. Aceasta în sensul că „reprezentarea generală

nu se reunește doar cu imaginea, într-un produs neutral, ci ea acționează și se afirmă ca putere substanțială dominând peste imagine: își subordonează imaginea ca pe ceva accidental; se face sufletul acesteia în ea, devine pentru sine, se reamintește, se manifestă pe sine însăși. Prin faptul că inteligența produce această unitate a universalului și a particularului – unitatea a ceea ce este interior și a ceea ce este exterior, a reprezentării și a intuiției – și, în felul acesta, restaurează totalitatea dată în intuiție, ca totalitate confirmată, activitatea reprezentativă se desăvârșește în sine însăși, fiind imaginație productivă³⁷. Întrucât arta este cea care înfățișează universalul veritabil, adică Ideea, în forma existenței sensibile, a imaginii, imaginația productivă ia chipul fanteziei. Prima imagine produsă de fantezie este simbolul. Imaginația poetică (sau cea a artistului plastic), recurgând la simbol, reușește, printr-o imagine sensibilă, să redea universalul. De aceea, reprezentările simbolice nu au o existență în sine, ele contând doar în măsura în care ele revelează Ideea.

Celălalt aspect prin care se mărturisește productivitatea imaginației ca fantezie este *semnul*. În semnificare, inteligența se eliberează de conținutul concret. Adevăratul rol al semnului este acela de a aneantiza conținutul imediat al intuiției și de a-i da, ca semnificație, un conținut universal. În semn, dispăre ființa faptică, exterioritatea; „*semnul este o intuiție nemijlocită ce reprezintă un conținut cu totul altul decât cel pe care ea îl are pentru sine – piramida, în care se strămută și se conservă un suflet străin*”³⁸. Deci, semnul desemnează ceva absent: el conține în sine, în mod implicit, doar sufletul celui alt, al semnificatului. Aceasta însemnă și că fiecare semn este un semn al Ființei. Semnul și Ființa se află pe nivele ontologice diferite. Prin semn, totuși, Spiritul se eliberează: căci „*semnul este exteriorizarea nopții Spiritului*”: semnul vizează noaptea spiritului. Mai mult: orice existent este un semn în care Ființa este anunțată, manifestată. În semn, nu se ajunge însă la identitate Ființă – gândire. Abia la nivelul cunoașterii absolute, Spiritul devine conștient de sine...

Gândirea. Este a treia și ultima treaptă principală în dezvoltarea inteligenței; la acest nivel, „*unitatea nemijlocită, ființând-în-sine, a subiectivului și a obiectivului, primește forma unei unități, atât obiective cât și subiective, întrucât aceasta se știe pe sine însăși ca fiind natura faptului obiectiv. Cei care nu înțeleg nimic din filosofie își pun, este adevărat, mâinile în cap când aud propoziția: gândirea este ființă. Totuși, în tot ce face se găsește la bază, ca presuposiție unitatea gândirii și a ființei*”³⁹. Exercițiul gândirii pure se realizează prin intelect, judecată și rațiune. Abia prin rațiune gândirea își devine sieși conținut, inteligența atingându-și ținta ei ultimă, perfecția: „*căci acum ea este în fapt aceea ce, în nemijlocirea ei, ea doar trebuia să fie – adevărul ce se știe pe sine, rațiunea care se cunoaște pe sine însăși. Faptul de a ști constituie acum subiectivitatea rațiunii, și rațiunea obiectivă este pusă ca știință. Această întrepătrundere reciprocă a subiectivității care gândește și a rațiunii obiective este rezultatul ultim al dezvoltării spiritului teoretic, trecând prin treptele intuiției și reprezentării, premegătoare gândirii pure*”⁴⁰.

Deschideri spre o posibilă analiză comparativă

Aducând „față în față” filosofia hegeliană și cea kantiană, ceea ce le diferențiază mai întâi este poziția față de metafizică, pe care o avem în vedere aici din perspectiva a două probleme: *raportul dintre intelect și rațiune* și specificarea naturii *dialecticii*. În pasul următor, vom reveni la imaginație, înregistrând cateva din elementele care... mai ales diferențiază cele două moduri de abordare, cel kantian și cel hegelian.

Intelectul și rațiunea sunt două facultăți ce vizează deopotrivă cunoașterea universalului. Ele trebuie distinse însă din perspectiva tipului de universal căutat; căci există un universal al științelor și un universal absolut al cunoașterii filosofice. În istoria filosofiei de până la Hegel, s-a sugerat/ deschis adesea posibilitatea ca intelectul și rațiunea să fie considerate ca presupunând roluri și funcții diferite. De pildă, Platon, în cartea a VI-a din dialogul *Republica*, vorbea despre două modalități ale gândirii: gândirea intelectului (*dianoia*) și gândirea rațiunii (*noesis*). Cu ajutorul intelectului, sufletul nu se îndreaptă spre principii, ci spre rezultate, exercițiul său fiind presupus mai ales în științe ca geometria sau aritmetica. Neputând ajunge la principii, intelectul formulează ipoteze, utilizând, de asemenea, imaginile sensibilului. În raport cu intelectul, rațiunea recurge la dialectică, raportându-se nu la ipoteze, ci la principiul totului, la lumea Ideilor. Aristotel va distinge între *intelectul pasiv* și *intelectul activ*, acesta din urmă asemănându-se oarecum cu „rațiunea” platoniciană, fiind nemuritor și raportându-se la esențele lucrurilor sensibile. Mai târziu, Plotin va avea în vedere doar intelectul, înțeles ca răsfrângere a esenței divine, el „asigurând” contemplarea esenței absolute a Binelui. În Evul Mediu, Scotus Eriugena va distinge și el între *activitatea intelectului* (ca exprimând cel mai bine esența naturii omului), prin care sufletul omului se îndreaptă către Dumnezeu, străduindu-se să ajungă la el, dar fără a-l putea cunoaște cu adevărat, și *rațiune*, în a cărei sarcină stă contemplarea Ideilor sau arhetipurilor care subzistă în Dumnezeu, Idei pe care, însă, nu le putem cunoaște cu adevărat, în ce sunt în ele însele. Gânditorii *epocii moderne* utilizează obsesiv „intelectul abstract”, precum observă Hegel în *Prelegeri de istorie a filosofiei*. Abia odată cu opera lui Kant, rațiunea și intelectul vor fi foarte clar distinse, dar nu în felul în care urmează să o facă Hegel, „interpretul Absolutului” – cum îl va numi Jaques d’Hondt.

Potrivit lui Hegel, la Kant intelectul și rațiunea rămân despărțite și „*fără puțință de apropiere, oricât ar încerca el să le apropie*”. Se știe că, pentru Kant, rațiunea teoretică nu poate cunoaște lucrul în sine; acesta poate fi doar gândit. Dimpotrivă, Hegel va arăta că îi revine filosofiei speculative sarcina de a gândi și, în același timp, de a cunoaște lucrul în sine. Intelectul, teoretizat în creația kantiană, se aseamănă cu intelectul hegelian, în sensul că niciunul dintre ele nu se raportează la lucrul în sine și nu duc la cunoașterea lui. Distincția majoră între abordările celor doi filosofi survine când este vizată rațiunea. Pentru Kant, rațiunea reprezintă facultatea principiilor „regulative”, care ordonează și unifică cunoașterea: rațiunea încearcă să extindă unitatea sintetică, gândită prin una sau alta din categoriile intelectului, până la necondiționatul

absolut, pe care nu îl va cunoaște însă niciodată. Cu toate acestea, ea are rolul de a pune intelectul în acord cu el însuși. Când se raportează la Absolut, rațiunea teoretică ajunge la antinomii, ceea ce înseamnă (pentru Kant) că domeniul cunoașterii trebuie restrâns la fenomene, Absolutul putând fi doar gândit. Dimpotrivă, rațiunea hegeliană sesizează antinomicul pretutindeni, antinomicul făcând parte din însăși structura Absolutului. Cum arată Hegel în *Logica* sa, „*antinomiile nu se găsesc doar în cele patru obiecte particulare ale cosmologiei, ci, dimpotrivă, în toate obiectele de orice fel, în toate reprezentările, conceptele și ideile*”⁴¹. Dar, în legătură cu rațiunea antinomică, în introducerea la *Știința logicii*, nu este uitat meritul lui Kant de a fi considerat „*că dialectica este un procedeu necesar al rațiunii*” și că „*obiectivitatea aparenței*” și „*necesitatea contradicției*” țin „*de natura determinațiilor gândirii*”⁴². Numai că Immanuel Kant s-a oprit doar la aspectul abstract-negativ al dialecticului, rațiunea fiind incapabilă să cunoască lucrul în sine. Să adăugăm și faptul că, pentru Hegel, rațiunea teoretică, așa cum o concepe Kant, este speculativă prin judecățile sintetice *a priori*, care sunt „*latura cea mare a acestei filosofii. Kant demonstrează că gândirea este în sine concretă, că ea posedă judecăți sintetice a priori, judecăți care nu sunt scoase din percepție. Ideea cuprinsă în această concepție este mare*”⁴³.

Ideea incognoscibilității lucrului în sine este considerată de Hegel „*o abstracție pură*”, „*identitate goală*”; pentru el cunoașterea nefiind posibilă doar cu privire la fenomene (o cunoaștere ce presupune ca momente necesare experiența, ordonată de intuițiile pure, și conceptul), ci și cu privire la lucrul în sine (o cunoaștere ce se realizează doar prin concepte). Categoriile nu sunt goale, spune Hegel, ci ele își au conținutul lor, care nu este însă intuiția, nu este perceptibil cu simțurile, nu este ceva spațio-temporal, ci este *gândul*. Încă din prefața *Științei logicii* aflăm că, „*intelectul determină și menține fixe determinațiile sale; rațiunea este negativă și dialectică, deoarece ea rezolvă în neant determinațiile intelectului; ea este pozitivă deoarece crează universalul și cuprinde-n el particularul*”⁴⁴. Intelectul rămâne deci o facultate de cunoaștere a științelor, ce formulează determinații fixe, scindate una de alta, dându-ne doar o cunoaștere abstractă. Rațiunea doar, prin cele două momente ale sale, dialectic și speculativ, poate realiza cunoașterea Absolutului. Ca rațiune dialectică, ea pune în relație determinațiile intelectului, teza și antiteza. Rațiunea speculativă transcende contradicția dintre teză și antiteză, elaborând sinteza. Toate aceste specificări apar exprimate și în *Logica*, unde Hegel afirmă că: „*gândirea ca intelect se oprește la determinația rigidă și la deosebirea acesteia față de alte determinații [...]. Universalul pus de intelect este unul abstract, fiind fixat în fața particularului*”⁴⁵. Momentul dialectic al rațiunii va fi definit ca „*propria autodepășire a unor atare determinații finite (ale intelectului) și trecerea lor în determinațiile opuse lor*”⁴⁶. Speculativul rațiunii este cel care „*prinde unitatea determinațiilor în opoziția lor, adică afirmativul ce e conținut în disoluția și trecerea lor*”⁴⁷. Rațiunea este dialectico-speculativă, pentru că însuși Absolutul este în același timp contradictoriu și unitar.

Cu privire la *imaginație*, să remarcăm mai întâi aprecierea lui Hegel din *Prelegeri de istorie a filosofiei*, cum că un lucru evident remarcabil în concepția kantiană asupra facultăților de cunoaștere este schematismul transcendental. Sensibilitatea și intelectul, după ce au fost

opuse, sunt conexate prin schemele transcendente, Hegel văzând în această situație existența unui intelect intuitiv; „*însă Kant nu ia și nu înțelege lucrurile astfel, el nu îmbină laolaltă aceste gânduri, nu-și dă seama că aici el a unit într-una două piese ale cunoașterii, – pe în sinele lor. Gândirea, intelectul rămâne ceva particular, tot așa și sensibilitatea, legate fiind una de alta în chip exterior, superficial, cum am lega o bucată de lemn și una de os cu o sfoară*”⁴⁸. De altfel, Hegel descoperă mai multe elemente speculative în *logica transcendentă* kantiană și își declară intenția de a le duce până la capăt, „*acolo unde Kant ezită și nu își asumă consecințele proprii sale gândiri*”.

Am văzut că, în cazul lui Hegel, *fantezia* ce elaborează *semnul* reprezintă o manifestare a *imaginației productive*. Credem că ea, această formă a fanteziei, poate fi asemănată cu imaginația productivă în semnificație kantiană sub doar câteva aspecte; ambele sunt facultăți pure productive: una produce *semnul*, cealaltă – o sinteză a diversului intuiției. Fantezia este pură pentru că elementul sensibil a fost aneantizat; dar ea nu intră în alcătuirea unei cunoștințe. Rolul ei este să producă semne, care ar putea constitui ele însele cunoștințe. Imaginația productivă kantiană intervine în cunoașterea sensibilă, fenomenală, fiind neputincioasă atunci când o raportăm la lucrul în sine. Spre deosebire de ea, fantezia ce elaborează *semnul* este presupusă de Hegel ca o fază în dezvoltarea Spiritului: în ea, Spiritul se eliberează de conținutul sensibil. Totuși, *semnul* nu este treapta cea mai înaltă a Spiritului, acesta recunoscându-se pe sine, în mod absolut, abia prin conceptul filosofic. În ceea ce privește conceptul, categoria, putem sesiza că atât imaginația productivă (la Kant), cât tipul de fantezie vizat aici, se apropie de universalul acesteia, rămânând totuși scindate de el, într-o anumită măsură. Din nou însă intervin deosebiri: categoria kantiană este vidă dacă nu o raportăm la diversul intuiției, pe când conceptul hegelian „funcționează” în plan suprasensibil.

Fantezia simbolizantă este și ea pură: cu ajutorul imaginii sensibile, ea înfățișează Ideea, universalul. Doar că ea nu ține, precum imaginația productivă kantiană, de planul teoretic, fiind presupusă în arte. De aceea, am putea încerca să comparăm fantezia simbolizantă cu ceea ce susține Kant în *Critica facultății de judecare* referitor la semnificația imaginației în abordarea sublimului. „*Numim sublim ceea ce este mare în mod absolut...; ceea ce, prin simplul fapt că-l putem gândi, dovedește existența unei facultăți a sufletului, care depășește orice unitate de măsură a simțurilor*.”⁴⁹ Și, continuă Kant, „*tocmai pentru că în imaginația noastră există o tendință spre progresie infinită, iar în rațiunea noastră, pretenția la totalitatea absolută, înțeleasă ca o idee reală, chiar cea inadecvare a facultății noastre de apreciere a mărimii lucrurilor sensibile pentru această idee trezește în noi sentimentul unei facultăți suprasensibile*”⁵⁰. Facultatea de judecare, adaugă Kant, raportează imaginația, în jocul ei liber, „*atunci când apreciază ceva ca sublim, la rațiune, în vederea unui acord subiectiv cu ideile acesteia (nedeterminate), cu alte cuvinte, pentru a produce o dispoziție a sufletului conformă și în armonie cu dispoziția determinată de influența anumitor idei (practice) asupra sentimentului*”⁵¹.

Rudolf Makkreel, în studiul său *Imaginația și temporalitatea în teoria lui Kant asupra sublimului*⁵², considera că aici, în *Critica facultății de judecare*, imaginația nu mai apare ca

determinație transcendențială de timp, ca în filosofia teoretică, ci ea, „în jocul ei liber”, instituie, de fapt, o anihilare a timpului. Or, sublimul presupune această ieșire în afara timpului. În cadrul sublimului, matematic sau dinamic, imaginația încearcă să întruchipeze o idee a rațiunii. Sentimentul sublimului este, mai întâi, o elevație. „*Spiritele care au acest sentiment «sunt antrenate pe nesimțite spre sentimentele elevate ale prieteniei, disprețului față de lume, eternității în calmul și tăcerea unei nopți de vară etc.»*. Sublimul se găsește în apeiron, în «absența de limite»: obiect depășind orice formă, totuși inteligibil, precum Ideea divină. Frumosul exaltă viața, sublimul, dimpotrivă, începe prin a o opri momentan, ca mai apoi să o facă să izbucnească și mai puternic. El nu generează, ca frumosul; e un joc: e mai grav, e o «indeletnicire serioasă a imaginației» [...]. Natura este numită sublimă, doar întrucât înaltă imaginația pentru a înfățișa acele cazuri în care sufletul poate simți sublimul propriei meniri, care este superioară naturii [...]. Această vocație superioară constă într-o tensiune a spiritului spre suprasensibil.”⁵³ „Infiniutul este mare în mod absolut [...]. Ceea ce este esențial, posibilitatea fie și doar de a-l gândi ca pe un întreg, indică existența unei facultăți a sufletului, care depășește orice unitate de măsură a simțurilor.”⁵⁴ Imaginația, în jocul ei liber, percepe faptul că este depășită, căci ideile rațiunii merg mai departe de ea, și de aici ia naștere o penibilă frustrare, „compensată printr-un sentiment de plăcere, care se hrănește dintr-o consimțire loială la această inadecvare a facultății sensibile față de idei [...]. Sublimul se produce când imaginația, transportată dincolo de sensibil, își pierde suporturile și «se simte nelimitată, tocmai datorită depășirii limitelor sale»: întruchipare «abstractă» a infinitului, pur negativă, dar care totuși «extinde sufletul»”⁵⁵. Să mai precizăm că, în ambele variante ale sublimului, sublimul matematic și sublimul dinamic, avem de-a face cu o imagine sensibilă, care semnifică însă o idee suprasensibilă a rațiunii; este și cazul fanteziei simbolizante hegeliene, unde simbolul ca imagine care înfățișează Ideea suprasensibilă.

Note

¹ KANT, Immanuel. *Critica rațiunii pure*. Traducere de N. Bagdasar și Elena Moisiuc. București: Editura IRI, 1994, p. 172.

² TILLIETTE, Xavier. *Le Christ de la Philosophie*. Paris: Les Edition du Cerf, 1990, p. 88, 89.

³ SCHELLING, F.W.J. *Sistemul idealismului transcendențial*. București: Humanitas, 1995, p. 185-188, 193.

⁴ *Idem*.

⁵ SCHELLING, F.W.J. *Sistemul idealismului transcendențial*. Traducere de Radu Gabriel Pârvu. București: Humanitas, 1995, p. 305.

⁶ KANT, Immanuel. *Critica rațiunii pure*, p. 172.

⁷ KANT, Immanuel. *Prolegomene*. Traducere de Mircea Flonta și Thomas Kleininger. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987, p. 101-102.

⁸ FLONTA, Mircea. Note. În: KANT, Immanuel. *Prolegomene*, p. 203.

⁹ KANT, Immanuel. *Critica rațiunii pure*, p. 157-158.

¹⁰ *Ibidem*, p. 130-131.

¹¹ *Ibidem*, p. 133-134.

- ¹² *Ibidem*, p. 137.
- ¹³ *Ibidem*, p. 136-137.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 138.
- ¹⁵ *Ibidem*, p. 161-162.
- ¹⁶ *Idem*.
- ¹⁷ *Ibidem*, p. 166-168.
- ¹⁸ *Ibidem*, p. 169.
- ¹⁹ *Ibidem*, p. 139.
- ²⁰ *Ibidem*, p. 143-144.
- ²¹ Vezi scrisoarea adresată de Kant lui Reinhold, 12 Mai 1789. În: *Kant. Philosophical Correspondence 1759-1799*. Edited and translated by Arnulf Zweig. Chicago: University of Chicago Press, 1967. „And finally, Mr. Eberhard says on page 316: 'one seeks in vain for Kant's principle for synthetic judgments'. But this principle is unequivocally presented in the whole Critique from the chapter on the schematism on, though not in a specific formula. It is this: 'All synthetic judgments of theoretical cognition are possible only by the relating of a given concept to an intuition. If the synthetic judgment is an experimental judgment, the intuition must be empirical; if the judgment is a priori synthetic, there must be a pure intuition to ground it'”).
- ²² *Ibidem*, p. 170.
- ²³ „The schematism of the concepts of the understanding, according to the form of a syllogism: (1) the major premise; (2) the subsumption of the minor premise; (3) the inference or conclusion, for the sake of experience in general—that is, the requirements for the possibility of experience, which presents a priori the system of perceptions, according to its form, and contains the empirical element of representation in its through going determination from intuition through the Anticipations of Perception, to Analogies of Experience.” KANT, Immanuel. *Opus Postumum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 142, 22:494.
- ²⁴ ALLISON, Henry E. *Kant's Transcendental Idealism. An Interpretation and Defense*. Yale University Press, 1983, p. 96, 97.
- ²⁵ KANT, Immanuel. *Critica ratiunii pure*, p.154: „Spațiul, reprezentat ca obiect, cum de fapt este necesar în geometrie, conține mai mult decât numai forma intuiției, anume sinteza într-o reprezentare intuitivă a diversului dat după forma sensibilității, astfel încât forma intuiției dă numai diversul, iar intuiția formală unitatea reprezentării.”
- ²⁶ ALLISON, H.E. *Op. cit.*, p. 182.
- ²⁷ LONGUENESSE, Béatrice. *Kant et le pouvoir de juger*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993, p. 238.
- ²⁸ HEIDEGGER, Martin. *Kant et le problème de la métaphysique*. Traduction par Alphonse de Waelhens et Walter Biemel. Paris: Gallimard, 1953, p. 162.
- ²⁹ HEIDEGGER, M. Despre esența temeiului. În: *Repere pe drumul gândirii*. București: Editura Politică, 1988, p. 82.
- ³⁰ HEGEL, G.W.F. *Enciclopedia științelor filosofice*. Partea a III-a: *Filosofia spiritului*. Traducere de C. Floru. București: Humanitas, 1996, p. 219.
- ³¹ *Ibidem*, p. 245.
- ³² *Ibidem*, p. 273, 268.
- ³³ *Ibidem*, p.245.
- ³⁴ *Ibidem*, p. 251.
- ³⁵ *Ibidem*, p. 245
- ³⁶ SALLIS, John. Imagination and Presentation in Hegel's Philosophy of Spirit. În: *Hegel's Philosophy of Spirit*. State University of New York Press, 1987, p. 76.

- ³⁷ HEGEL, G.W.F. *Op. cit.*, p. 254.
- ³⁸ *Ibidem*, p. 256.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 268.
- ⁴⁰ *Ibidem*, p. 271.
- ⁴¹ HEGEL, G.W.F. *Logica*. București: Editura Academiei Populare Române, 1965, p. 112.
- ⁴² HEGEL, G.W.F. *Știința logicii*. Traducere D.D. Roșca. București: Editura Academiei Române, 1966, p. 38.
- ⁴³ HEGEL, G.W.F. *Prelegeri de istorie a filosofiei*. Vol. II. Traducere D.D. Roșca. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1963, p. 590.
- ⁴⁴ HEGEL, G.W.F. *Știința logicii*, p. 10.
- ⁴⁵ HEGEL, G.W.F. *Logica*, p. 145, 146.
- ⁴⁶ *Ibidem*, p. 148.
- ⁴⁷ *Ibidem*, p. 153.
- ⁴⁸ HEGEL, G.W.F. *Prelegeri de istorie a filosofiei*, p. 599.
- ⁴⁹ KANT, Immanuel. *Critica facultății de judecare*. Traducere de Vasile Dem. Zamfirescu și Alexandru Surdu. București: Editura Trei, 1995, p. 87, 90.
- ⁵⁰ *Ibidem*, p. 90.
- ⁵¹ *Ibidem*, p. 95.
- ⁵² MAKKREEL, Rudolf. Imagination and Temporalitz in Kant's theory of the Sublime. În: *The Journal of Aesthetics*, XLIIIB, Spung, 1984.
- ⁵³ BESANÇON, Alain. *Imaginea interzisă*. București: Humanitas, 1994, p. 212-214.
- ⁵⁴ KANT, Immanuel. *Critica facultății de judecare*, p. 148.
- ⁵⁵ BESANÇON, Alain. *Op. cit.*, p. 216.

Bibliografie

- ALLISON, Henry E. *Kant's Transcendental Idealism. An Interpretation and Defense*. Yale University Press, 1983.
- BESANÇON, Alain. *Imaginea interzisă*. București: Humanitas, 1994.
- HEGEL, G.W.F. *Enciclopedia științelor filosofice*. Partea a III-a: *Filosofia spiritului*. Traducere de C. Floru. București: Humanitas, 1996.
- HEGEL, G.W.F. *Logica*. București: Editura Academiei Populare Române, 1965.
- HEGEL, G.W.F. *Prelegeri de istorie a filosofiei*. Vol. II. Traducere D.D. Roșca. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1963.
- HEGEL, G.W.F. *Știința logicii*. Traducere D.D. Roșca. București: Editura Academiei Române, 1966.
- HEIDEGGER, M. Despre esența temeiului. În: *Repere pe drumul gândirii*. București: Editura Politică, 1988, p. 82.
- HEIDEGGER, Martin. *Kant et le problème de la métaphisique*. Traduction par Alphonse de Waelhens et Walter Biemel. Paris: Gallimard, 1953.
- Kant. Philosophical Correspondence 1759-1799*. Edited and translated by Arnulf Zweig. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

KANT, Immanuel. *Critica facultății de judecare*. Traducere de Vasile Dem. Zamfirescu și Alexandru Surdu. București: Editura Trei, 1995.

KANT, Immanuel. *Critica rațiunii pure*. Traducere de N. Bagdasar și Elena Moisiuc. București: Editura IRI, 1994.

KANT, Immanuel. *Opus Postumum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KANT, Immanuel. *Prolegomene*. Traducere de Mircea Flonta și Thomas Kleininger. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.

LONGUENESSE, Béatrice. *Kant et le pouvoir de juger*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

MAKKREEL, Rudolf. Imagination and Temporalitz in Kant's theory of the Sublime. În: *The Journal of Aesthetics*, XLIIB, Spung, 1984.

SALLIS, John. Imagination and Presentation in Hegel's Philosophy of Spirit. În: *Hegel's Philosophy of Spirit*. State University of New York Press, 1987.

SHELLING, F.W.J. *Sistemul idealismului transcendențial*. Traducere de Radu Gabriel Pârvu. București: Humanitas, 1995.

TILLIETTE, Xavier. *Le Christ de la Philosophie*. Paris: Les Edition du Cerf, 1990.

Rezumate

Anamaria FILIMON-BENEA – Descoperirea documentarului Web: probleme preliminare

„Televiziunea, acest animal perfid, această Meduză care transformă un miliard de oameni în stană de piatră, care ne ține cu ochii ațintiți în fiecare seară, această Sirenă a chemat, a cântat și a promis atât de multe, și în final, a dat atât de puține.” (Ray Bradbury) Aceste lucruri însă nu mai sunt la fel în prezent. Era digitală și internetul schimbă într-un mod fundamental industria televiziunii. Consumatorii au posibilitatea să aleagă dintr-o mulțime de noi experiențe TV. Interactivitatea și socializarea sunt doi termeni de bază ce definesc televiziunea modernă, digitală și online. Efemeritatea și linearitatea tind să devină, cu fiecare zi, o amintire. Cercetarea noastră își propune să prezinte și să analizeze un gen creat exclusiv pentru mediul virtual: *documentarul web*. Documentarul web este creat pentru internet și combină elemente diferite, precum: material video, fotografie, sunet, text, design de grafică, benzi desenate, muzică, animație, grafice cu informații, date jurnalistice. Toate se datorează faptului că web-ul oferă o gamă largă de posibilități. Un documentar web este totuși un documentar! Altfel spus, este un film de graniță între jurnalism și creativitate, care conține perspectiva originală a autorului asupra lumii. Vom încerca să identificăm asemănările dintre genul documentar tradițional și documentar web și să analizăm modul în care internetul și noile tehnologii transformă producția de documentar audiovizual tradițional. Un alt obiectiv este acela de a propune un model de analiză a documentarului interactiv multimedia.

Cuvinte-cheie: *jurnalism, internet, documentar web, new media, interactivitate*

Lucian-Vasile SZABO – Viitorul comunicării: de la new media la postmedia

Cum se va schimba lumea în viitorul apropiat, în următorii cinci ani, spre exemplu? Întrebarea are mai multe răspunsuri, fiecare putând fi nuanțat în funcție de zona de interes. În ceea ce privește comunicarea și comunicațiile, câteva elemente sunt extrem de probabile. În opinia mea, în următoarea perioadă vom asista la câteva schimbări majore în ceea ce privește interacțiunea umană: (1) Vor fi utilizate echipamente electronice integrate; (2) Generalizarea interconectării; extinderea conexiunilor wireless și accesul la serviciile furnizate de sateliți se vor generaliza, scăzând și costurile; (3) Extinderea și generalizarea domeniului cloud computing; cele mai multe persoane, unele cu o instruire scăzută în domeniul utilizării computerelor și a celorlalte instrumente electronice, vor beneficia de servicii și aplicații fără să fie nevoie să știe cum sunt construite. Aceste servicii și aplicații (de la găzduirea de website-uri și nevoia de lățime de bandă la folosirea telefoanelor mobile pentru diagnostice medicale) vor putea fi (unele sunt accesibile deja de o bună perioadă) utilizate liber sau contracost (prin cumpărare sau

închiriere). În aceste condiții se dezvoltă conceptul de redacție online (newsroom), nemaifiind nevoie de un spațiu de lucru fizic. Noțiunea poate fi generalizată, urmărind traseul informației de la sursă la destinatar, prin culegere, selecție și redactare, și în alte sectoare, cum ar fi educația, relațiile publice sau servicii de informații (intelligence).

Cuvinte-cheie: *new media, convergențe, social media, veghe strategică, comunicare virtuală*

Ioana Laura VID – **Limba română curentă în mass-media. Noul limbaj**

Presă scrisă utilizează figuri stilistice și retorice asemenea celor folosite în literatură, pentru a descrie lumea înconjurătoare și o multitudine de evenimente care au avut loc. În ceea ce privește partea de ficțiune, se poate spune că există un specific al mass-media care nu pierde din vedere funcțiile conotative și referențiale. Expresia de tip *Newspeak* [noul limbaj] descrie clișeele folosite în prezent în media. Acest mod de frazare se regăsește în stereotipurile din limbajul politicienilor, în expresiile oamenilor de media sau chiar în comunicarea verbală curentă. Tatiana Slama-Cazacu spune că „*newspeak a fost prezent în comunism*” și a persistat chiar și după schimbările politice. Diverși autori, din presa scrisă și online, susțin că *newspeak* a acumulat forme noi, fraze și clișee. Există o preocupare evidentă pentru un anumit tip de comunicare, bazată pe forme caracteristice ale *newspeak*-ului, așa cum rezultă din diverse studii și articole ale unor cercetători. Tatiana Slama-Cazacu realizează o grupare a termenilor care „*au distorsionat comunicarea în limba română*” și care stau la baza existenței acestor noi forme de *newspeak*: reminiscențe din vechiul *newspeak*, neofilie verbală, păstrarea unei strategii vechi a *newspeak*-ului, anume mobilizare și aranjamente, eufemisme, hiperbole și abrevieri. Vom face o trecere în revistă a limbajului românesc din presă în ceea ce privește termenii de *newspeak*, din diferite texte aparținând mass-media scrisă și audio-vizuală.

Cuvinte-cheie: *noul limbaj, limbă, media scrisă, media audiovizuală, media online*

Simona PLOPEANU – **Le recherchiste – Omul din umbră**

Articolul prezintă una dintre profesiile mai puțin cunoscute din domeniul jurnalismului de radio și televiziune din Québec, Canada: *jurnalismul de recherche* [jurnalism de documentare n.r.]. Munca *recherchiste*-ului constă în culegerea de informații din surse documentare scrise, dar și de pe teren, stabilind date esențiale și luând legătura cu persoane care vor participa la anumite emisiuni sau serii documentare. Deși foarte important în lanțul de producție, rolul său nu este bine definit, existând mari diferențe de la o echipă de producție la alta.

Cuvinte-cheie: *jurnalism, televiziune, căutarea informației, interviu*

Oana-Roxana IVAN – **Biblioteca universitară – spațiu al experienței academice internaționale**

Bibliotecile fac parte din instituțiile care exercită influențe multiple asupra unei națiuni; ele se adresează tuturor, ajutând nevoii de informare și recreere a fiecăruia. Biblioteca universitară este legată de procesul de învățământ în mod direct și la nivelul cel mai înalt de complexitate, este vectorul accesului la informația științifică în cadrul universității și are o contribuție importantă la creșterea nivelului de competitivitate pe plan intern și internațional

al acesteia. Așadar, bibliotecile universitare trebuie să devină surse de informare permanentă și la zi, prezențe active în viața și lumea studenților, iar cei care răspund de activitatea lor trebuie să aibă în vedere găsierea unor noi forme și metode de muncă cu cartea, care să corespundă cât mai bine procesului de modernizare a învățământului. Această modernizare vine în întâmpinarea ideii că studentul trebuie să fie pregătit bine și din timp pentru viitor și că el trebuie să devină totodată cât mai receptiv la nou, capabil să studieze și să se informeze singur.

Cuvinte-cheie: *informație, modernizare, biblioteci universitare, cercetare academică*

Maria MICLE – Autostereotipuri ale bibliotecarilor școlari

În prezenta lucrare am încercat o reconstruire a portretului bibliotecarului școlar din spațiul românesc, pe baza unor autocaracterizări, deoarece am considerat relevant să aflăm cum cred și simt bibliotecarii înșiși că sunt percepuți de către publicul lor, în special de către profesori și elevi, și dacă există autostereotipuri profesionale diferite de cele internațional vehiculate. Pentru a culege datele referitoare la autostereotipurile profesionale am apelat la metoda focus-grupului; am organizat două focus-grupuri la care au participat bibliotecari școlari din județele: Timiș și Caraș-Severin. Caracterizarea bibliotecarului școlar se nuanțează între „profesor fără catalog” și „omul bun la toate”, „gardian al colecțiilor” dintr-o școală. Atribuirile pozitive – sociabili, inovativi, adaptabili la cerințele actuale de informare într-o „societate a cunoașterii” bazată pe noi tehnologii de cunoaștere – corespund cu cele ale utilizatorilor, însă pe lângă acestea bibliotecarii școlari se simt ignorați, marginalizați în colectivul unei școli. În spatele acestor atribuiri negative se pot ascunde forme mai puțin vizibile de discriminare.

Cuvinte-cheie: *stereotipuri, autostereotipuri profesionale, bibliotecă școlară, bibliotecari (România)*

Carmen-Leocadia PESANTEZ POZO – Comunicare și educație interculturală prin intermediul bibliotecilor școlare și publice

Comunicarea și educația interculturală reprezintă teme actuale ale societății globale, unde școlii și structurilor infodocumentare, în cazul de față bibliotecile școlare și publice, le revine un rol deosebit de important în deschiderea orizontului de gândire și percepție a realităților în care trăim, a evoluției omenirii, în ultimă instanță. Este un proces specific oricărei societăți democratice, care trebuie acceptat ca un factor de dinamism și de eficiență, un concept recunoscut și promovat la nivel european. Educația interculturală prin școală și prin intermediul bibliotecilor școlare și publice vizează să dezvolte: o mai bună cunoaștere a diverselor culturi; comunicarea între persoane aparținând unor culturi diferite; o atitudine pozitivă față de diversitatea culturilor și grupurilor din societatea modernă; participarea la interacțiunea socială; stimularea creativității și accesul liber la informație; cultivarea unor valori-cheie precum democrația și respectarea drepturilor omului, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța, pacea, solidaritatea, cooperarea; familiarizarea cu patrimoniul cultural și valorificarea

memoriei culturale naționale și universale. Pentru realizarea acestor deziderate este importantă formarea competențelor interculturale și cultivarea unei viziuni integratoare la educatori care, la rândul lor, trebuie să inducă atitudini interculturale elevilor și comunității. Programele de formare în spiritul educației interculturale sunt deschise schimbării, permițând celor care le urmează să dobândească abilități și instrumente pentru înțelegerea codurilor culturale, a propriilor identități și valori; cultivarea respectului față de valorile celuilalt; dezvoltarea autonomiei personale și a încrederii în societate; cunoașterea mediului social și a relațiilor interumane; înțelegerea relațiilor economice și politice; cunoașterea asociațiilor și a instituțiilor cu rol educativ și de informare. Alături de școală, bibliotecile școlare și publice reprezintă, prin misiunea și deschiderea lor către lume, o parte integrantă a procesului instructiv-educativ și de învățare pe tot parcursul vieții, funcționând ca centre de învățare, culturale și de informare pentru întreaga comunitate.

Cuvinte-cheie: *diversitate culturală, educație interculturală, comunicare interculturală, biblioteci școlare și publice, parteneriat cultural bibliotecă-școală*

Mariana Rodica TROFIN, Delia Anca POTRE – **Comunicarea didactică în structurile infodocumentare**

Procesul de comunicare reprezintă chintesența dezvoltării umane, a manifestărilor culturale și spirituale. În secolul comunicării, distanța nu e o problemă, indiferent că te afli pe vârf de munte sau în mijlocul oceanului și nici timpul, căci mesajele vin, pe toate căile imaginabile, practic instantaneu. Asaltați de mesaje și deveniți dependenți de ele, ca de drogul cel mai periculos, pierdem, pe zi ce trece, spiritul comunicării și inima ei. Comunicarea umană este o modalitate specifică de interacțiune, o relație de schimb informațional între parteneri și, totodată, un proces în cadrul căruia aceștia se înțeleg și se influențează reciproc. Comunicarea didactică presupune o interacțiune de tip feedback, privind atât informațiile specifice, cât și cele adiacente, intenționate sau formate în cursul comunicării. Orice intervenție educativă are la bază comunicarea didactică. Funcționând pe principiul feedback-ului, procesul de comunicare facilitează realizarea sarcinii prin transmiterea și receptarea informației. Prin intermediul procesului de comunicare se urmăresc întotdeauna patru obiective principale: să fim receptați (auziți sau citați); să fim înțeleși; să fim acceptați; să provocăm o reacție (o îmbogățire a cunoștințelor interlocutorului, o schimbare de comportament sau de atitudine). Când nu este atins unul dintre aceste obiective înseamnă că s-a dat greș în procesul de comunicare. Comunicarea se bazează, în cea mai mare parte, pe limbajul verbal și nonverbal, centrate pe înțelegerea enunțurilor. Limbajul didactic are caracteristici proprii, este mai întâi un limbaj intențional sau instrumental și abia mai apoi este un limbaj descriptiv. De aceea, limbajul didactic este explicit pe tot parcursul utilizării. Comunicarea didactică are obiectiv, vrea efect și se poate modifica în funcție de reacția interlocutorului, de feedback.

Cuvinte-cheie: *comunicare, limbaj, feedback, comunicare didactică*

Mugurel Gabriel DRAGOMIR – **Violența din cultura-media și comportamentul deviant la vârsta adolescenței**

În cele ce urmează, încercăm să prezentăm câteva din datele unei investigații cu caracter evaluator, realizată în perioada 2005-2007, în legătură cu influența mass-media asupra comportamentului la vârsta adolescenței, insistând pe un studiul de caz realizat cu privire la felul în care grupuri diferite de adolescenți reacționează la vizionarea unui film cu scene violente. Ceea ce ne-a interesat pe noi, cu precădere, în această cercetare, a fost creșterea gradului de devianță juvenilă sub influența culturii-media și, în mod special, influența filmelor cu caracter comercial și violent asupra comportamentului adolescentului.

Cuvinte-cheie: *cultură media, adolescenți, devianță juvenilă, dificultăți ale procesului educativ, activități de grup creativ*

Liliana DACHE – **Educația tehnologică în societatea cunoașterii**

Educația tehnologică este o componentă a culturii generale, aceasta contribuind la deschiderea orizontului elevilor pentru cunoaștere și pentru stimularea creativității, la integrarea acestora în spațiul social, economic și cultural al societății. Prin conținutul său, Educația tehnologică implică elevul în descoperirea mediului în care trăiește, îi oferă cunoștințe privind lumea materială și spirituală, îl inițiază în confecționarea unor lucrări simple, utile, necesare, rezultat al imaginației și al gândirii lui creatoare. Lucrarea tratează importanța educației și formării profesionale în societatea cunoașterii, dezvoltând relația dintre economia bazată pe cunoștințe și societatea cunoașterii. Investiția în educație se dovedește cea mai profitabilă cale pentru asigurarea unei forțe de muncă calificate și cu posibilități de reconversie profesională. Educația tehnologică este prezentată ca o disciplină care se găsește în toate școlile din țările europene, ea fiind nevoită să țină pasul cu dezvoltarea tehnicii și cu noile tehnologii specifice societății cunoașterii. În acest sens, lucrarea aduce în atenție scopul și obiectivele generale ale Educației tehnologice impuse de societatea cunoașterii.

Cuvinte-cheie: *societatea cunoașterii, educație, tehnologie*

Ion DUMITRU – **Educația dincolo de cunoaștere**

Lucrarea prezintă câteva idei, reflecții și probleme referitoare la educație și relația acesteia cu știința, într-o societate bazată pe cunoaștere, căutând posibile răspunsuri la întrebări precum: (1) Este posibilă educația fără cunoaștere (cunoaștere științifică)? Sau viceversa? Accesul la cunoașterea autentică poate fi posibil în afara școlii?; (2) Care este locul și rolul educației și al cunoașterii în societatea contemporană?; (3) Cum poate școala, în calitate de instituție fundamentală de educație, ce produce și transmite informație, să fie mai atractivă?; (4) Ce ar trebui să ofere educația (prin școală), dincolo de transmiterea și asimilarea de cunoștințe?

Cuvinte-cheie: *educație interactivă, cogniție, instruire*

Nicolae HURDUZEU, Ramona HURDUZEU – Muzeul școlar ca mediu educațional

Vizita la muzeu, la obiectivele istorice, stimulează explorarea, dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor cognitive: curiozitate, bucurie, descoperirea adevărului. Pentru captarea atenției în procesul de predare-învățare a istoriei, profesorul trebuie să recurgă la prezentarea unor elemente-surpriză, de efect și contrast. Printre principalele mijloace de învățământ larg folosite în predării istoriei amintim: obiecte și urme istorice, etnografice, numismatice care, în fond, exprimă realitatea, conținutul unor fapte și evenimente istorice. Avantajul apelării la astfel de mijloace de învățământ constă în faptul că permit intrarea elevilor în contact cu urmele vieții din trecut, contribuind la formarea, dezvoltarea și consolidarea unor reprezentări și noțiuni de istorie. Este recomandat ca profesorul să folosească ceea ce îi oferă muzeul de istorie care poate fi vizitat cu elevii, explicațiile date în cursul vizitei constituindu-se în elemente substanțiale ale formării unor reprezentări foarte sugestive ale realității istorice dintr-o anumită epocă. În cazul în care în zona în care se află școala nu există astfel de obiective, profesorul este dator să-și procure unele reprezentări grafice împreună cu membrii comunității școlare, în special cu elevii. Aceste colecții pot fi expuse în muzeul școlar. Realizarea unui muzeu școlar poate crește dimensiunea acțională, gradul de responsabilitate al fiecărui elev față de patrimoniul cultural al comunității ducând implicit la o serie de avantaje ale dimensiunii civice ale predării istoriei în școală.

Cuvinte-cheie: *muzeu școlar, educație muzeală, educație non-formală*

Ioana BACĂU, Geanina JURJ, Marius IGNEA – Factorii de rezistență în integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (C.E.S.) în câteva școli din Timișoara

Datorită unor articole din presa virtuală care indicau faptul că anumite școli refuză înscrierea copiilor cu C.E.S în anul școlar 2012-2013, o echipă de studenți din cadrul Universității de Vest din Timișoara, Departamentul de Științe ale Educației, specializarea Psihopedagogie specială, a demarat un mini proiect de cercetare prin care se încearcă identificarea anumitor factori facilitatori, dar și frenatori ai integrării copiilor cu C.E.S. în câteva școli de masă din Timișoara. Prin urmare, s-a recurs la chestionarea a 30 de cadre didactice din 4 școli din Timișoara. Rezultatele acestei cercetări au indicat mai mulți factori frenatori decât facilitatori față de integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă. Putem constata faptul că există o reticență destul de mare din partea cadrelor didactice chestionate cu privire la integrarea în învățământul de masă a copiilor cu C.E.S. Nu știm însă cu certitudine opinia altor cadre didactice cu privire la elevii cu C.E.S., o chestionare a acestora ar fi utilă și necesară; așadar, nu putem trage concluzii universale doar bazate pe răspunsurile oferite de acest eșantion selectat pentru proiectul de cercetare demarat de echipa noastră. Sperăm însă că la o chestionare a tuturor cadrelor didactice din învățământul de masă timișorean rezultatele să fie cu totul altele decât cele oferite de prezenta cercetare.

Cuvinte-cheie: *copii cu C.E.S., integrare, școli, factori facilitatori, factori de rezistență*

Lidia Giana IVĂNESCU, Emanuela LĂZĂU – Rolul școlii și al comunității locale în păstrarea identității în epoca globalizării în Țara Galilor (Marea Britanie)

Programele de învățare pe tot parcursul vieții finanțate din fonduri europene oferă oportunități tuturor celor interesați în a-și îmbogăți experiența personală și profesională prin vizite/ cursuri/ contacte cu persoane – comunități din alte țări. CROCUS – Course CROCUS Cross-Cultural Workshop for Staff in Early Years Education (22-29 June 2013), finanțat prin Programul Comenius mi-a oferit ocazia de a vedea cum se implică diferite instituții, dar și persoane, dintr-o comunitate relativ redusă, în păstrarea și valorificarea valorilor locale, în această perioadă a globalizării. Parteneriatele și proiectele în care fiecare instituție de învățământ este implicată, dar și disponibilitatea multor persoane private de a se implica activ în tot felul de acțiuni de voluntariat, toate sunt menite să creeze o atmosferă de permanentă colaborare pentru susținerea, promovarea și dezvoltarea valorilor proprii în Crickhowell, un orașel din Țara Galilor și împrejurimile acestuia. Ceea ce m-a impresionat în mod deosebit a fost, pe de o parte, faptul că voluntariatul este pentru cei de acolo un mod de viață și, în acest fel, practic nu există segmente de populație (cum sunt, din păcate, la noi pensionarii) care să nu fie implicate în vreun proiect, în vreo activitate de mai lungă sau mai scurtă durată cu rol de susținere a comunității din care fac parte, iar, pe de altă parte, multitudinea de proiecte, parteneriate, activități în care sunt implicate instituțiile de învățământ și care, toate, conduc la o mare coeziune socială în comunitate, dar și la promovarea tradițiilor, obiceiurilor, limbii (care este absolut fascinantă și cu totul diferită de limba engleză) etc., într-o Europă a unității prin diversitate.

Cuvinte-cheie: *comunitate, școală, educație nonformală, voluntariat*

Anca LUȘTREA – Tehnologii asistive pentru elevii cu deficiențe de auz integrați

Integrarea în învățământul de masă a elevilor cu deficiență de auz este o etapă hotărâtoare a terapiei sociale și un pas necesar spre incluziunea socială dorită. În cadrul articolului sunt analizate principalele tehnologii de suport ce trebuie oferite elevilor cu deficiență de auz, care să le permită comunicarea eficientă în școală și participarea cu succes la programul educațional. Cercetarea vizează tipul de tehnologii de suport folosite în învățământul timișorean de către elevii deficienți de auz, răspunzând la întrebările: ce tipuri de tehnologii de suport există, cine suportă costurile materiale ale acestora, care sunt nevoile elevilor deficienți de auz privind tehnologiile de suport. Rezultatele obținute arată că tehnologiile de suport folosite în școală nu sunt oferite de școală, ci de către părinți și acoperă doar minimum necesar al nevoilor lor.

Cuvinte-cheie: *tehnologii asistive, deficiență de auz, integrare școlară*

Cristian Gabriel Vlad – Aspecte ale activității bisericii și școlii în societatea și cultura din Banat la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea

În progresul societății din Banatul istoric de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, școala și biserica au fost instituțiile de bază care au fost chemate să educe

comunitatea în spiritul valorilor societății moderne, caracterizată de numeroase transformări și progrese științifice, fără a pierde din vedere valorile morale și estetice. Episcopia s-a implicat pe mai multe planuri în susținerea școlii românești bănățene prin: sprijinul financiar acordat școlilor și învățătorilor, apărarea de legislația școlară promovată de Guvernul Maghiar, care afecta școlile românești și poziția națională pe care a adoptat-o cu privire la școlile confesionale românești, însemnând opoziția față de maghiarizarea lor. Implicarea bisericii se face simțită și în privința conferințelor învățătorilor. Biserica, prin reprezentanții ei în teritoriu, era nelipsită de la activitățile culturale, dar și de la cele educative (conferințele învățătoarești); comuna și învățătorul formau o unitate care avea același ideal – progresul societății românești. De asemenea, biserica, prin vocația morală și prin cuvântul de învățătură pe care-l răspândea în cadrul comunității, s-a integrat în marele proiect cultural național – ASTRA (înființată la Sibiu, în 1861). În strategia de ridicare morală și materială a poporului gândită de ASTRA, preoții și învățătorii erau cei care țineau conferințe și prelegeri pe teme culturale și economice în comunele lor sau difuzau broșuri de popularizare a cunoștințelor agrotehnice. Așadar, în zorii epocii contemporane și în preajma realizării visului reîntregirii statului român, într-o epocă de mari frământări în plan economic, social, cultural, politic, generate de progresele tot mai rapide ale științei din cadrul societății europene, și societatea din Banatul istoric a încercat să se conecteze la modernismul societății, fără a-și pierde identitatea dată de tradiții, obiceiuri, credință creștină.

Cuvinte-cheie: *rolul bisericii, rolul școlii, secolul al XIX-lea, secolul al XX-lea, Banat, cultura română*

Ioan BIRIȘ, Bianca DRĂMNESCU – Analiza tehnicilor de manipulare și a efectelor sale în cadrul discursului politic

Acest articol vizează descrierea teoretică a conceptului de manipulare în raport cu discursurile politice. Limbajul joacă un rol central în procesul de manipulare și puterea cuvântului poate schimba comportamentul oamenilor. Studiile demonstrează că oamenii, odată ce au luat o decizie, au tendința de a menține perseverență în luarea deciziilor de reflexie. Manipularea este un fenomen care poate fi tratat în mai multe moduri, însă pentru concepția acestei lucrări am ales să includ modul în care puterea cuvântului poate afecta mintea publicului. Considerăm că interpretarea cea mai captivantă și interesantă a conceptului are loc într-o campanie electorală. Discursul politic este un instrument eficient de analiză în care sunt utilizate și adaptate contextual tehnicile de manipulare. De asemenea, discursul este un tip distinct de vorbire deoarece acesta respectă atât normele lingvistice, cât și normele de politică. Scopul principal al acestuia este de a direcționa gândirea, atitudinea și comportamentul alegătorilor creându-se decalaje de opinii și decizii. Pentru a evidenția fenomenul în cauză am realizat o analiză a discursului candidatului pentru președinția Consiliului Județean Cluj în campania alegerilor locale din 2012. Mesajul general al campaniei sale a fost pozitiv, dar în discursurile sale s-au evidențiat mai multe aspecte negative. Prezenta lucrare face parte dintr-un

studiu mai amplu privind manipularea în campania electorală, având studiu de caz alegerile locale din Cluj-Napoca, în anul 2012.

Cuvinte-cheie: *manipulare, discurs, limbaj*

Ligia NICULAE – Percepția liceenilor despre regimul comunist român și relația acestora cu trecutul: putem generaliza?

După mai bine de 20 de ani de la schimbarea sângerosului regim, fantoma trecutului ne urmărește încă. În ciuda faptului că a avut toate motivele de a merge mai departe și de a se separa total de trecut, România a decis să nu urmeze modelul fostelor țări comuniste din estul și centrul Europei: membri ai Partidului Comunist din eșalonul secund au fost aleși după 1989, legea lustrației nu a fost adoptată și aplicată, deși s-au depus eforturi în acest sens, deschiderea dosarelor a fost făcută defectuos, iar urmărirea în justiție a persecutorilor a început cu stângul. Cu toate acestea, care este percepția curentă asupra a ceea ce s-a întâmplat și a însemnat acest regim pentru țara noastră, dar, mai ales, cum putem prezenta copiilor noștri trecutul comunist? Ce le spunem? Este ceea ce îi învățăm la școală despre comunism diferit de ceea ce le spun părinții acestora acasă? Plecând de la aceste întrebări, prezenta lucrare analizează percepția elevilor de liceu asupra regimului comunist și modul în care aceștia se raportează la trecut. Am pornit de la presupunția că majoritatea elevilor de liceu au cunoștințe limitate atât despre trecut, cât și despre procesul de desprindere de comunism și am realizat un studiu de caz în două licee din București. Am realizat un chestionar în rândul liceenilor din clasele a IX-a și a XII-a, referitor la regimul trecut, care a avut ca teme încălcarea drepturilor omului, lustrația, deschiderea dosarelor și înregistrărilor și am încercat să verific dacă presupunția noastră este una corectă. Iar dacă presupunerea noastră este confirmată, ce se poate face? Sunt elevii de liceu ignoranți sau, în fapt, sistemul este cel care ignoră acest subiect? În final, problema principală este: putem generaliza concluziile rezultate din acest studiu la nivel național?

Cuvinte-cheie: *comunism în România, lustrație, democratizare, liceeni*

Mihai Sebastian CHIHAILA – India – Pakistan: tensiuni neîntrerupte

Plecând de la teoria complexului de securitate elaborată de Barry Buzan, lucrarea de față va încerca să ofere o privire de ansamblu asupra unei regiuni dominate de tensiuni și conflicte – Asia de Sud. Se va folosi un demers plecând de la general spre particular. După stabilirea cadrului conceptual al noțiunii de complex de securitate, lucrarea se va axa pe complexul de securitate din Asia de Sud și mai ales pe cei mai importanți actori: India și Pakistan. Relațiile dintre cele două state, ambele create în urma partiției din 1947, au fost întotdeauna tensionate – confruntări religioase, negocieri eșuate, dispute teritoriale și numeroase războaie. Se va pune accentul pe sursele care au generat conflictul direct dintre cele două state în ultimii 66 de ani (cum ar fi disputa asupra Kashmirului sau confruntările de la graniță) cu scopul de a identifica posibile viitoare scenarii și pentru a sublinia soluții pentru pace și stabilitate regională. Un

alt punct important al lucrării se va referi la factorul nuclear care a determinat o creștere a rivalității dintre cele două puteri. Obținerea de arme nucleare de către India a marcat începutul unei curse a înarmărilor în regiune, deschizându-se astfel calea către și mai multe situații conflictuale, cum ar fi Războiul Kargil din 1999. De asemenea, va fi luată în considerare și problema terorismului care a dus la o creștere și mai mare a tensiunilor dintre cele două țări. În acest sens, vor fi punctate mai multe aspecte cum ar fi vulnerabilitatea statului indian în fața terorismului (aducând ca exemple atacuri recente cum ar fi atacul cu bombă din Mumbai – 2006 sau atacul din Mumbai – 2008), eforturile antiteroriste, precum și legăturile Pakistanului cu terorismul.

Cuvinte-cheie: securitate națională, teoria complexului de securitate, capacitate nucleară, terorism, rivalitatea India-Pakistan

Magdalena DUMITRANA – **Viață conștientă versus existență inconștientă. Filosofia practică a lui Anthony de Mello**

În pofida unei opinii generale, sursa filosofiei nu o găsim în înălțimile spirituale, ori în nevoia de explicație dincolo de înțelegerea obișnuită. Dimpotrivă, filosofia pare a se fi născut din necesitatea omului, din trebuința sa de bază de a-și ordona propria viață. Această nevoie el și-a satisfăcut-o prin diferite mijloace, laice ori religioase. Și, mai ales, omul a căutat un punct de sprijin, un Maestru, un văzător mai clar decât el însuși, om orbit de umbrele reflectate de peretele peșterii. Filosofii cei mai apreciați, cei mai înțeleși, cei mai utili – nu se înțelege utilitariști – au fost cei care au arătat oamenilor, să spunem, calea cea bună. Atât Occidentul, cât și Orientul aduc în diferite epoci, ghizi care, pornind de la teme ale existenței zilnice, ajung în cele din urmă la o formulă practică de viață – o formulă prin care omul obișnuit își re-cunoaște natura spirituală. Anthony de Mello este un asemenea filosof. De pe poziții religioase – fiind preot catolic, de pe poziții laice – fiind psiholog și filosof, dar mai ales de pe poziția înțelepciunii spirituale – născut fiind în India, el aduce omului modern o formă inedită, dar și inteligibilă de filosofie. Utilizând imaginarul uman și metaforele literar-spirituale, el pledează pentru o viață conformă scopului în care a fost creată – o viață trează, conștientă, liberă de diferitele forme de sclavie pe care ideologiile politice, financiare și religioase le creează sub umbrela ofertei de confort și fericire. Mai mult, utilizarea povestirilor-metaforă în stil oriental aduce, pe lângă surpriza originalității, și un ecou emoțional puternic, ce obține o înțelegere dincolo de rațiune.

Cuvinte-cheie: conștientizare, luciditate, energie, eliberare, independență

Daniel Sorin DUȚĂ – **Dimensiunea filozofico-religioasă a personalității umane la vârsta adolescenței**

Este deja un lucru comun afirmația că vârsta adolescenței constituie un punct crucial pentru ființa umană în dezvoltare. Identitatea începe să prindă contur, tânărul devine mai conștient în ceea ce privește relația cu lumea, văzută chiar la nivel cosmic. Este vârsta care

re-descoperă întrebările filosofice esențiale: Cine sunt eu? De unde vin? Ce se află dincolo?... Acest dincolo este experimentat de adolescent în multiple planuri, de care adesea nu este conștient. În funcție de mediul cultural și religios sau laic, personalitatea în formare caută soluții, de obicei în filosofie sau religie. În fapt, este vorba de același domeniu – al spiritualității. Lucrarea prezintă rezultatele unei cercetări în acest domeniu și pune în discuție cooperarea spirituală dintre consilierea psihologică și cea filosofică.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, scop, alegere, consiliere, adolescență

Alexandru PETRESCU – **Tematizarea imaginației în idealismul german. Kant și Hegel: analiză comparativă**

În cele ce urmează, vom reflecta asupra unor sensuri ale imaginației în idealismul german, cu precădere în filosofia kantiana și hegeliană. În ceea ce-l privește pe Kant, ne vom referi la următoarele aspecte: (a) funcția imaginației în *Deductia transcendențială a categoriilor* (prima ediție, a doua ediție) și a schematismului transcendențial; (b) sinteza transcendențială a imaginației – înțelesă ca „iubire de sine”; (c) semnificații ale imaginației în teoria sublimului din *Critica rațiunii*. În continuare, vom încerca să lămurim câteva noțiuni referitoare la *Funcția ontologică revelatoare a imaginației în „Psihologia” lui Hegel*. Ontologia este știința Existenței. Obiectul de studiu al ontologiei este Existența în/ și cu modurile sale specifice de manifestare. Pentru Hegel, ontologia este Cunoaștere absolută, Auto-cunoaștere Absolută a propriului Spirit: „*Ontologia se termină în auto-cunoaștere și auto-cunoașterea este ontologic semnificativă*”. În capitolul despre *Psihologie*, Hegel încearcă să dezvăluie momentele sau modurile de manifestare ale Spiritului absolut în propriul proces de auto-cunoaștere. Astfel, momentul final va fi cel al Cunoașterii Absolute a propriului spirit. Imaginația este prezentată ca fiind *una dintre etapele necesare* spre această împlinire sau auto-realizare a spiritului, și anume ca Spirit Teoretic (Inteligența).

Cuvinte-cheie: imaginație, schemă transcendențială, iubire de sine, intuiție formală, fantezie, inteligență

Abstracts

Anamaria FILIMON-BENEA - Discovering Web Documentary: Preliminary Issues

“The television, that insidious beast, that Medusa which freezes a billion people to stone every night, staring fixedly, that Siren which called and sang and promised so much and gave, after all, so little.” (Ray Bradbury) But things are not so anymore. The digital era and the internet change television industry fundamentally. Consumers have a choice of a lot of new TV experience. Interactivity and socialization are two of the basic terms of modern television, digital and online. Transience and linearity are each day closer to become a souvenir. Our research aims to present and analyses a genre created exclusively for online: *web documentary*. Web documentary is a documentary designed for the internet. It combines different elements: video, photography, sound, text, graphic design, comics, music, animation, info graphics, data journalism. That’s because the web offers a wide range of possibilities. A web documentary is still a documentary! That means it’s a movie set between journalism and creative, which contains the original perspective of the author on the world. We will try to identify the convergence between the traditional documentary genre and the web documentary and analyse how the internet and the new technologies are transforming the production of the traditional audio-visual documentary. Another objective is to suggest an analysis model of the interactive multimedia documentary.

Keywords: *journalism, internet, web documentary, new media, interactivity, non-linearity*

Lucian-Vasile SZABO – The Future of Communication: From New Media to Postmedia

How is the world going to change in the near future, say, the next five years? This question has several answers, each having a different nuance depending on the area of interest. As far as communication and communications are concerned, a few elements are extremely probable. In my opinion, in the following period we are going to witness at least major changes concerning human interaction: (1) Integrated electronic equipment will be employed; (2) Generalization of interconnection; Diversification of available services and applications; (3) Widening and generalization of the field of cloud computing. All components are in view, from the interpersonal to the global one, including mass-media and social media. The tablet and the mobile telephone will be used both for communication proper, as well as for content creation. In this case, they will be used to edit, store, process information, create communication products, modify and archive them. The new applications will prove useful in the processes of surveillance and control, activity monitoring, elements that are essential in intelligence. The area is wide, because there are already programs being developed that will boost the level in

media and technological integration. Health and education are top fields. Thus, the telephone and the tablet will be taking X rays, also supplying the first clues on possible diseases. Under these circumstances the online newsroom concept takes shape, there no longer being a need for physical work space. The notion can be generalized, tracing information from source to receiver, by typing, selecting and editing, in other fields, as well, such as education, public relations and information services (intelligence).

Keywords *new media, convergence, social media, surveillance, virtual communication*

Ioana Laura VID – **The Current Romanian Language of the Media. The Newspeak**

The written press benefits from the rhetorical and stylistic maneuvers that the literature benefits to describe the world around us and the multitude of events that occurred. In relation with the fiction zone one can say that there is a specific of media that does not lose sight of the conative and referential functions. The expression – the Newspeak – comes to describe the clichés used today. The phrase makes its way into the questions that are asked by the ones that detect common patterns in politicians' expressions, media people expressions or even in current verbal communication. Tatiana Slama-Cazacu says that “*the Newspeak was there outside communism*” and it persisted even after the political changes. Various authors from written and online media sustain that the Newspeak has gained new forms, phrases and clichés. There is an obvious concern to a particular type of communication that is based on characteristic formulas of Newspeak, as demonstrated by several studies and articles written by some researchers. Tatiana Slama-Cazacu makes a grouping of terms that “*distorted communication in Romanian language*” to support the existence of this new forms of Newspeak: fossils of the old Newspeak, verbal neofilia, keeping the old stratagem of the Newspeak, namely, mobilization and commitments, euphemisms, hyperboles and abbreviations. We will review the current Romanian language press in terms of Newspeak in several texts belonging to written and audiovisual media.

Keywords: *newspeak, language, written media, audiovisual, online*

Simona PLOPEANU – **Le recherchiste – The Man from Behind**

This article presents one of the lesser known professions of radio and television journalism in Québec: journalism researcher. Researcher's work is to gather information from documentary sources, but also on the ground, setting key dates and people involved in a certain broadcast or documentary series. Although very important in the production chain, its role is not well defined because there are big differences from one production team to another.

Keywords: *journalism, television, search, information, interview*

Oana-Roxana IVAN – **The University Library – A Suitable Space for International Academic Experience**

Libraries are part of the institutions that have multiple influences on a nation; they address everybody, assuring the need for information and leisure. The university library is

directly connected to the process of education in the most complex manner, providing the access to scientific information in the university and has an important contribution to increasing the level of competitiveness both internally and internationally. Thus, university libraries must become permanent and updated sources of information, actively present in the students' world, and those who run them should bear in mind the need for new ways and methods of working with a book, which should correspond to the process of modernizing the education. This modernization should meet the idea that the student must be well prepared for the future and that he must also become receptive to everything that is new, capable of studying and get informed on his own.

Keywords: *information, modernization, university library, academic research*

Maria MICLE – **Auto-Stereotypes of School Librarians**

In this paper we tried a reconstruction of the school librarian portrait from the Romanian space, based on some auto-characterizations because we considered relevant to know how the librarians think and feel that are perceived by their audience, especially by teachers and students, and if there are professional self-stereotypes different from those circulated internationally. To collect data on professional self-stereotypes we used the focus group method; we organized two focus groups attended by school librarians from Timis and Caras-Severin. The school librarian characterization is nuanced between “*teacher without catalog*” and “*handyman*”, “*guardian of collections*” from a school. Positive attributions – sociable, innovative, adaptable to the actual information in a “*knowledge society*” based on new technologies for knowledge - correspond to the user, but besides this, the school librarians feelings are also ignored, marginalized in a school team. Behind these negative attributions can be hidden less visible forms of discrimination.

Keywords: *stereotypes, professional self-stereotypes, school library, librarians (Romania)*

Carmen-Leocadia PESANTEZ POZO – **Communication and Intercultural Education Through School and Public Libraries**

Intercultural communication and education represent current themes of global society, where the school and info-documentary structures, in this case the school and public libraries, play an important role in opening the thinking and perception's horizon of the reality in which we live, and finally, for the mankind's evolution. It is a specific process to any democratic society and it must be accepted as a factor of dynamism and efficiency, a recognized and promoted concept at the European level. Intercultural education through school and through the public and school libraries aims to develop: a better understanding of the different cultures; the communication between people from different cultures; a positive attitude regarding cultures and groups diversity in modern society; the participation in the social interaction; to stimulate the creativity and the free access to information; to promote some key-values, such as democracy

and human rights respect, social justice, ecological balance, tolerance, peace, solidarity and cooperation; to accustom to the cultural heritage and to the national and universal cultural memory capitalization. To achieve these goals it is important to have intercultural abilities training and an integrating vision development for the pedagogues who, in their turn, should increase intercultural attitudes to the high-school students and to the community. Training programs in the intercultural education spirit are open to the change, allowing to those who are following them to acquire skills and tools for the cultural codes understanding, as well as their own identities and values understanding too; to improve the esteem for other's values; to develop the personal autonomy and the trust in society; to understand the social environment and the human relationships; to grasp the economic and political relationship; to comprehend the associations and the institutions with an educational and informational role. Together with the school, public and school libraries represent, by their mission and openness to the world, an integrating part of the instructive-educative process and of the lifelong learning, functioning as learning, cultural and information centres for the entire community.

Keywords: *cultural diversity, intercultural education, intercultural communication, public school libraries, cultural partnership library-school*

Mariana Rodica TROFIN, Delia Anca POTRE – **Didactical Communication in the Info-Documentary Structures**

Communication is the essence of human development, cultural and spiritual manifestations. In the age of communication, distance is not a problem, whether you're on top of the mountain or in the middle of the ocean and neither is the time, because the messages come on all imaginable ways, virtually instantaneously. Assaulted by the messages and became addicted to them as to the most dangerous drug, we lose, every day, the spirit of communication and its heart. Human communication is a specific way of interaction, it is an information exchange relationship between the partners and also a process in which they understand and influence each other. Didactical Communication assumes an interaction of feed-back type, looking of specific information and also at the adjacent ones, intentional or formed during the communication. Any educational intervention is based on didactical communication. Operating on the principle of feed-back, the communication process facilitates the task by sending and receiving information. Through the communication process are always pursued four main objectives: to be receptive (heard or read); to be understood; to be accepted; to provoke a reaction (an enrichment of interlocutor's knowledge, a change of behavior or attitude). When not achieved one of these goals, it means that you have failed in the communication process. Communication is based mostly on verbal and nonverbal language, focused on understanding utterances.

Keywords: *communication, language, feed-back, didactical communication*

Mugurel Gabriel DRAGOMIR – **Violence in Media-Culture and the Deviant Behaviour in Teenagers**

In the following, we try to present some of an evaluative investigation's data, made between 2005 and 2007, regarding the influence of mass-media on the behavior of teenagers, insisting on the case study that observed the way in which different teenagers' groups reacted at seeing a movie with violent scenes. What mainly concerned us, in this research, was the increase of the level of juvenile deviance under the influence of media-culture and, especially, the influence of commercial and violent movies on the teenagers' behavior.

Keywords: *media-culture, teenagers, juvenile deviance, difficulties of educational process, group creative activities*

Liliana DACHE – **Technological Education in the Knowledge Society**

Technological education is part of the general culture of the students helping to open horizon for knowledge and to stimulate creativity, to their integration in the social, economic and cultural society. Through its content, technological Education involves the student in discovering the environment in which he lives, it provides knowledge about the material world and spiritual, it initiates the production of simple, useful, necessary, a result of imagination and of his creative thinking. The paper deals with the importance of education and vocational training in the knowledge society by developing the relationship between knowledge-based economy and knowledge society. Investing in education is the most profitable way for ensuring qualified work force and retraining. Technological education is presented as a discipline that is found in all schools in European countries, being forced to keep pace with developing technology and new technologies specific to the knowledge society. In this sense, the work brings into focus the scope and general objectives of the technological Education of the knowledge society.

Keywords: *knowledge society, education, technology*

Ion DUMITRU – **Education Beyond Knowledge**

This paper presents a few ideas, reflections and interrogations regarding education and its relationship with science, in a knowledge-based society, seeking possible answers to questions such as: (1) Is education possible without cognition (scientific knowledge)? Or vice versa? The access to authentic knowledge can be achieved from outside the school? (2) What is the place and role of education and cognition in the contemporary society? (3) How can the school, as a fundamental institution of education, production and knowledge transmitter, be more attractive? (4) What should education (through school) offer beyond the release and assimilation of knowledge?

Keywords: *education, cognition, training*

Nicolae HURDUZEU, Ramona HURDUZEU – The School Museum as Educational Environment

A visit to the museum stimulates the need for exploration, the development of cognitive emotions and feelings. In order to get the attention of students during the process of teaching and learning of history the teacher must use some surprise elements of effect and contrast. It is recommended for the teacher to use what the history museum has to offer as a non-formal educational environment which can be visited with the students. The explanations given during the visit help the students in creating a very suggestive representation of a historic reality from a certain epoch and thus coming in direct contact with objects and historical, ethnographic and numismatic relics which, in fact, illustrate the reality and content of certain historical acts and events. When there is no museum in the area where the school is located, the teacher must obtain a few graphic representations together with the members of the school community, especially together with the students, collections which can be displayed at the school museum. Creating a school museum can determine students to become more active and responsible in relation to the community's cultural patrimony and thus leading to a series of advantages for the civic dimension of teaching history in schools.

Keywords: *School museum, museum education, non-formal education*

Ioana BACĂU, Geanina JURJ, Marius IGNEA – The Resistance Factors in Children with Special Educational Needs (S.E.N.)' Mainstream Within Some Schools in Timisoara

The virtual press articles indicate that some schools refuse enrolment in the 2012-2013 school year for children with S.E.N., a team of students from the West University of Timisoara, Department of Educational Sciences, specialization in Special Education, started a mini research project which seeks to identify certain factors facilitators, and phrenic integration of S.E.N. children within mainstream schools in Timisoara. Therefore, we resorted to interviewing 30 teachers from four schools in Timisoara. The results of this research indicated several factors phrenic than facilitators for the integration of children with S.E.N. in mainstream education. We can conclude that there is a pretty big reluctance by teachers surveyed about integration into mainstream education for children with S.E.N. We do not know with certainty reviews from other teachers about students with S.E.N., questioning their need for fresh would be useful, therefore we cannot draw universal conclusions based only on the responses given by the sample selected for the research project started by our team. We hope that the questioning of all teachers in mainstream education Timisoara results is quite different than those offered by this research.

Keywords: *children with S.E.N., integration, schools, facilitator factors, phrenic factors*

Lidia Giana IVĂNESCU, Emanuela LĂZĂU – **The Role of School and the Local Community in Preserving Identity in the Age of Globalization in Wales, UK**

The European Programs for Lifelong Learning offers opportunities to all interested parties to improve their personal and professional experience through visits/ courses/ contact with people – communities in other countries. CROCUS – Course CROCUS Cross-Cultural Workshop for Staff in Early Years Education (22-29 June 2013), funded by the Comenius program gave me the opportunity to see how different institutions and people, from a relatively small community, are involved in the preservation and development of local values in this period of globalization. Partnerships and projects in which every school is involved, the availability of many individuals to be actively engaged in all sorts of volunteering activities are all designed to create a permanent atmosphere of collaboration in order to support, promote and develop their own values in Crickhowell, a small town in Wales, and its surroundings. What particularly impressed me was, on one hand that volunteering is a lifestyle there and in this way every population segment (not like in our case the pensioners) is involved in a project or activity of longer or shorter duration with the supportive role of the community they belong to, and on the other hand, the multitude of projects, partnerships, activities involving schools and all of which lead to greater social cohesion in the community and promotion of the traditions, customs, language (which is absolutely fascinating and completely different from English) and so on, in a Europe of unity through diversity.

Keywords: *community, school, non-formal education, volunteering*

Anca LUȘTREA – **Assistive Technology for Mainstreamed Hearing Impaired Students**

Integration into mainstream education of hearing impaired students is a crucial stage of social therapy and a necessary step toward social inclusion. This study examined the main assistive technologies that can be offered to students with profound hearing impairment, and that can enable effective educational communication and the successful participation in the educational program. This study was aimed at investigating the assistive technologies for deaf students used in Timisoara's mainstreamed schools. Research objectives were to assess the types of assistive technologies used, the costs implied and the assistive needs of the deaf students. The results indicate that assistive technologies used in schools are not provided by the school, but by parents, and covers only what is absolutely necessary for their needs.

Keywords: *assistive technology, hearing impairment, school integration*

Cristian Gabriel VLAD – **Aspects of Church and School Activity in the Society and Culture from Banat in the Late Nineteenth Century and Early Twentieth Century**

In the progress of society in the historical Banat from the late nineteenth century and early twentieth century, school and church were the institutions involved in the community education in the spirit of modern society, characterized by numerous changes and scientific

advances without losing the moral and aesthetic values. Diocese has been involved in several plans in supporting Romanian school from Banat, through: financial support for schools and teachers, the defence by the school law promoted by the Hungarian government, which affect Romanian schools and national position adopted regarding Romanian denominational schools, meaning opposition to their Magyarization. Church involvement is felt on teachers conferences to. The Church, through its representatives in the territory, was mainstay from the cultural and educational activities (educational conferences); the commune and schoolteacher formed a unit with the same ideal - Romanian society progress. Also, the church, through the moral vocation and sermon which it spread in the community, was integrated into the great national cultural project - ASTRA (founded in Sibiu in 1861). In the strategy of moral and material lifting of the people thought by ASTRA, the priests and schoolteachers were those who held conferences and lectures on cultural and economic issues in their communes or those who disseminated popular brochures of agro-technical Knowledge. So, at the beginning of the contemporary era and nearly of achieve the dream of reunion of the Romanian state, in a period of great turmoil in economic, social, cultural and political plan, generated by the rapid progress of science in the European society, the society in historical Banat tried to connect to the society modernism without losing the identity given by traditions, customs, Christian faith.

Keywords: *church role, the school role, nineteenth century, twentieth century, Banat, Romanian culture*

Ioan BIRIȘ, Bianca DRĂMNESCU – Manipulation Techniques Analysis and its Effects in the Political Speech

This article aims at describing the theoretical concept of manipulation in relation to political speeches. Language plays a central role in the handling and power of the word that can change people's behaviour. Studies show that people, once they have taken a decision, they tend to maintain perseverance in decisions making reflection. Manipulation is a phenomenon that can be treated in several ways, but for the design of this study, we chose to include how the power of the word can affect the public mind. The most exciting and interesting interpretation of the concept takes place in an election campaign. Political discourse is an effective tool for analysis in which are used and adapted contextual manipulation techniques. The speech is a distinct type of speech because it respects both linguistic rules and policy rules. Its main goal is to direct the thinking, attitude and behaviour of voters creating differences of opinions and decisions. To highlight this phenomenon we performed an analysis of discourse candidate for the presidency of the Cluj County Council in the 2012 local election campaign. The overall message of his campaign was negative, but his speeches have highlighted several positive aspects. This paper is part of a broader study concerning manipulation of local election campaigning in Cluj-Napoca 2012.

Keywords: *manipulation, speech, language*

Ligia NICULAE – **High School Students’ Perception of the Romanian Communist Regime and Process of Dealing with the Past: Can We Generalize**

After more than 20 years from the bloody regime change, the ghost of the past still haunts us. Despite having all the reasons to go for a total break from the past, Romania decided not to go on the same pattern as the rest of East and Central European post-communist countries: second-echelon Communist party members were elected after 1989, the lustration law was not adopted and implemented, although there had been attempts, the disclosure of the files was faultily done and the criminal prosecution of the perpetrators started on the wrong foot. Still, which is the nowadays perception of what has happened and what the regime meant for this country, but more importantly, how do we present the communist past to our children? What do we tell them? Is what we teach them at school different from what their parents tell them at home? Having these questions in mind, this current presentation looks at high school students’ perception about the communist regime and on the process of dealing with it. I start from the assumption that most of the high school students have limited knowledge on both the past and on the de-communization process and based on this I focused on two high schools located in Bucharest. Asking 9 to 12 grade students questions related with the previous regime, human rights violations, lustration, disclosure and movies, I try to see if my assumption is right. And if my assumption is right, what can be done? Are high school students ignorant, or the system does not focus upon this topic? In the end, the main question is, can we generalize the findings from the two high schools at a national level?

Keywords: *Romanian communism, lustration, democratization, high school students*

Mihai Sebastian CHIHALA – **India – Pakistan: Never-Ending Tensions**

Starting with the security complex theory elaborated by Barry Buzan, this paper aims to provide an overview over an area long troubled by tensions and conflicts – South Asia. We are going to use an approach going from general to particular. After establishing a theoretical framework regarding the phrase security complex, the paper will focus on the South Asian security complex and more specifically on the two most important actors: India and Pakistan. The relations between the two countries, both born after the partition of 1947, have always been characterized by turmoil – religious clashes, failed peace talks, territorial disputes not to mention the numerous wars conducted. We will emphasize the sources that generated direct confrontation over the last 66 years (such as Kashmir dispute or cross border issues) in order to be able to identify some future scenarios and eventually outline solutions for regional peace and stability. Some special attention will be paid to the nuclear dimension that determined an escalation in the rivalry between the two powers. India obtaining nuclear weapons has started an arms race in the region, thus opening the path to more conflictual situations such as the Kargil War of 1999. Furthermore, an insight in the issue of terrorism that raises even more tensions in the dispute between India and Pakistan will be useful. Taking into account this

problem, we will discuss India's vulnerability to terrorism (pointing out some recent attacks such as the 2006 Mumbai train bombings or the 2008 Mumbai attack), its counterterrorism efforts as well as Pakistani ties with terrorism.

Keywords: *national security, security complex theory, nuclear capabilities, counterterrorism in South Asia, India – Pakistan rivalry*

Magdalena DUMITRANA – **Conscious Life Unconscious Living. Anthony de Mello's Practical Philosophy**

In spite of a general opinion, the source of philosophy cannot be found in the spiritual heights or in the need for an explanation beyond the common understanding. On the opposite, philosophy seems that it was born from a man's necessity, from his need to put order in his own life. He fulfilled this necessity by different means, laic or religious. But mainly, man was in search for a fulcrum point for a Master, a visionary able to see more clearly than him – a man blindfolded by the shades reflected by the cave walls. The most appreciated, most understood and utile – but not utilitarian, were the ones showing to people let's say, the right path. Both the Occident and the Orient bring, in different periods of history, guides who, starting from the daily existence topics, reach finally, a practical formula of life – a formula through which the average man re-cognizes his own spiritual nature. Anthony de Mello is such a philosopher. From the religious positions, being a Catholic priest, from the laic positions, being also a psychologist and philosopher but mainly from the position of the spiritual wisdom, being born in India, Anthony de Mello offers to the modern individual an inédit but also an intelligible form of philosophy. Utilizing the human imaginary and the literary-spiritual metaphors, he pleads for a life in accord with the goal it was created – an awake and conscious life, free from the different categories of slavery created by the political, financial and religious ideologies, under the umbrella of the offering comfort and happiness. Moreover, the use of the metaphor-stories in an Oriental style brings alongside of the surprise of the originality, a strong emotional echo, too, which reaches an understanding beyond the reasoning.

Keywords: *awareness, awakening, energy, liberation, independence*

Daniel Sorin DUȚĂ – **The Philosophical-Religious Dimension of the Human Personality at the Adolescence Age**

There is already a common place the affirmation that adolescence constitutes a crucial point for the human being in the process of development. The identity starts to take a certain shape; the youth becomes more aware in what concerns his relation with the world which is seen even at a cosmic level. It is the age which re-discovers the essential philosophical questions: Who am I? Where am I from? What is behind?... This behind is experienced by the adolescent on multiple planes, of which, he is seldom not aware. Depending on the cultural background which could be religious or laic, the developing personality searches for solutions, usually in

philosophy or religion. In fact, is actually the same domain – the field of spirituality? The paper presents the results of a research in this field and takes up the topic of the spiritual cooperation between the psychological counselling and the philosophical one.

Keywords: *development, goal, choice, counseling, adolescence*

Alexandru PETRESCU – The Theming of Imagination in German Idealism. Kant and Hegel: Comparative Analysis

In what follows, we have in view to consider some meanings of imagination in the German idealism, especially in the kantian and hegelian philosophy. As far as Kant is concerned, we refer to the following aspects: (a) the function of imagination in the *Transcendental Deduction of categories* (first edition, second section) and of the *transcendental schematism*; (b) the transcendental synthesis of imagination – understood as “self-affectation”; (c) meanings of imagination in the theory of sublime from the *Critique of judgement*. Further on, we try to precise some notions concerning “The Ontologically Revealing Function of Imagination in Hegel’s *Psychology*”. Ontology is the science of Being. The subject matter of ontology is Being in/ and its particular modes of manifestation. For Hegel, ontology is Absolute Knowing, Spirit’s own Absolute Self-Knowing: “*Ontology terminates in self-knowledge and self-knowledge is ontologically significant*”. Hegel’s attempt in the section on *Psychology* is nothing other than to reveal the moments or modes of manifestation of the Absolute Spirit in its own self-knowing process. The final moment will thus be Spirit’s own Absolute Self-Knowledge. Imagination is presented as *one of the necessary stages* towards this completion or self-realization of Spirit, namely as Theoretical Spirit (Intelligence).

Keywords: *imagination, transcendental schema, self-affectation, formal intuition, phantasy, intelligence*

Biblioteca Națională a României

oferă utilizatorilor săi următoarele produse documentare și servicii:

Cataloge:

- În regim tradițional:
 - Catalogul Alfabetic General
 - Catalog Sistematic General
- În regim informatizat:
 - Catalogul Cărții Românești (1992 -)
 - Catalogul Cărții Străine (1995 -)

Publicații:

- *Abstracte în Bibliologie și Știința Informării în România* (ABSI)
- *Aniversări Culturale*
- *Bibliografia cărților în curs de apariție* (CIP)
- *Bibliografia Națională Română* cu seriile:
 - Articole din publicații periodice. Cultură
 - Cărți. Albume. Hărți
 - Documente muzicale tipărite și audiovizuale
 - Publicații seriale
 - Românică
 - Teze de Doctorat
- *Biblioteca: Revistă de bibliologie și știința informării*
- *Biblioteconomie: sinteze, metodologii, traduceri*
- *Catalogul cărților străine intrate în bibliotecile din România*
- *Catalogul structurilor infodocumentare din România* (CASIDRO)
- **Informare și documentare: activitate științifică și profesională**
- *Raportul anual de activitate al Bibliotecii Naționale a României*
- *Repertoriul periodicelor străine intrate în bibliotecile din România*

- *Revista Bibliotecii Naționale a României*
- *Revista Română de Conservare și Restaurare a Cărții*
- *Revista Română de Istorie a Cărții*

Servicii informaționale:

- Acces la publicațiile din colecțiile Bibliotecii
- Asigurarea catalogării înaintea publicării (CIP)
- Atribuirea numerelor internaționale standardizate (ISBN, ISMN, ISSN)
- Consultarea, în cadrul Centrelor Culturale Românești din străinătate, a publicațiilor culturale și științifice românești furnizate de Bibliotecă
- Informații bibliografice
- Împrumut interbibliotecar internațional de publicații
- Îndrumare în utilizarea instrumentelor de reflectare, prezentare, organizare și consultare a publicațiilor
- Accesibilizarea de informații și documente pentru persoanele cu dizabilități vizuale



BIBLIOTECA
NAȚIONALĂ
DIN
BUCUREȘTI
A ROMÂNIEI

Preț: 27 lei

