

**LIVIU PLUGARU      MARIELA PAVALACHE**  
*COORDONATORI*

# **EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ**

Editor: lector univ.drd. Ciprian Răulea

Redactor: Lucica Domșa

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**PLUGARU, LIVIU**

**Educație interculturală** / Liviu Plugaru, Mariela Pavalache-Ilie - Sibiu:

Psihomedica, 2007

ISBN 978-973-1753-22-5

821.135.1-31

**ISBN 978-973-1753-22-5**

Copyright © 2007 by PSIHOMEDIA

Toate drepturile rezervate editurii și autorului.

Sibiu, Brașov - 2007

Printed in Romania by

**PSIHOMEDIA PUBLISHING HOUSE**

Tel.: ++ 40788 774477; ++40723 765543

Fax: ++ 40269 233725

e-mail: [office@phihomedia.ro](mailto:office@phihomedia.ro)

[www.psihomedica.ro](http://www.psihomedica.ro)

Editură acreditată de **Consiliul Național al Cercetării Științifice din**

**Învățământul Superior**

**Cod CNCISIS: 76**

First printing,

2007

**LIVIU PLUGARU**

**MARIELA PAVALACHE**

**EDUCAȚIE  
,  
INTERCULTURALĂ**

**PSIHOMEDIA**

**2007**



# CUPRINS

1. VALORI, DIMENSIUNI ȘI OBIECTIVE ALE EDUCAȚIEI	
INTERCULTURALE.....	7
1.1. Interculturalitate și valori europene.....	7
1.2. Dimensiunile educației interculturale.....	11
1.3. Obiectivele educației interculturale.....	14
1.4. Metodologia educației interculturale.....	
2. FUNDAMENTELE EPISTEMOLOGICE ALE PEDAGOGIEI	
INTERCULTURALE (Liviu Plugaru).....	18
2.1. Universalismul pedagogiei interculturale .....	18
2.2. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale.....	21
2.3. Perspective epistemologice asupra intercunoașterii și aculturației.....	29
2.4. Formarea actorilor vieții școlare în spirit intercultural .....	32
3. ISTORIE ȘI INTERCULTURALITATE (Dorica Bucur).....	40
3.1. Antichitate și interculturalitate .....	40
3.2. Creștinismul și impactul său intercultural .....	45
3.3. Etnicitatea în spațiul românesc .....	48
3.4. Vocația interculturalității la români.....	50
3.5. Aspecte contemporane ale conviețuirii în spațiul românesc.....	52
4. DEMOCRAȚIE ȘI INTERCULTURALITATE (Gabriela Răușulea).....	55
4.1. Democrația – clarificări conceptuale .....	55
4.2. Pluralism, democrație, cetățenie .....	57
4.3. Educație și democrație .....	58
4.4. „Drepturi culturale” și democrație .....	60

5. ATITUDINILE FAȚĂ DE MINORITĂȚI - Stereotip, prejudecată și discriminare (Mariela Pavalache-Ilie) .....	62
5.1. Atitudinile: natura atitudinilor, formarea atitudinilor .....	62
5.2. Stereotipurile .....	65
5.3. Pejudecățile .....	68
5.4. Discriminarea .....	73
6. COMUNICAREA ÎN PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ .....	77
6.1. Conceptele de comunicare și de relativism cultural.....	77
6.2. Teoriile comunicării. Deschideri interculturale .....	82
6.3. Noua filozofie a comunicării școlare în perspectiva interculturală.....	87
6.4. Comunicarea ca mediere interculturală.....	91
6.5. Metode și tehnici de comunicare în perspectiva interculturală....	100
7. PROFESORUL □I INTERCULTURALITATEA (LIVIU PLUGARU, MIHAELA GOTEA).....	106

# 1.

## VALORI, DIMENSIUNI ȘI OBIECTIVE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

### 1.1. Interculturalitate și valori europene

### 1.2. Dimensiunile educației interculturale

### 1.3. Obiectivele educației interculturale

### 1.4. Metodologia educației interculturale

Motto: Toți egali, toți diferiți  
Deviza Consiliului Europei<sup>1</sup>

### 1.1. Interculturalitate și valori europene

Într-o epocă în care unul dintre cuvintele foarte des vehiculate este *schimbarea*, valorile pe care vechii greci își întemeiau existența - Adevăr, Bine, Frumos - rămân totuși de o inalterabilă actualitate. Evoluțiile istorice jalonate de cele trei mari revoluții politice moderne (engleză, americană și franceză) le-au adăugat însă și altele menite să consolideze *nucleul tare*<sup>2</sup> al cadrului valoric pe care se întemeiază actualul model cultural european; aceste noi valori sunt legalitatea, libertatea, egalitatea, fraternitatea/solidaritatea și sentimentul creștin al sacralului.

A fi european înseamnă a împărtăși valorile europene, interiorizând referențialul său axiologic, independent de zona de origine. Modelul cultural european nu are granițe geografice, el fiind împărtășit și de țări precum Japonia sau Australia.

---

<sup>1</sup> Antonesei, L., Modernitatea, globalizarea și dialogul culturilor privite din perspectiva educației interculturale p. 22 În T. Cozma (coord.) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Ed. Polirom, 2001, p. 11-23.

<sup>2</sup> Antonesei, idem, p. 12.

## Fațete ale culturalității

Ideologiile universaliste consideră că entitățile culturale vor dispărea în favoarea unei culturi unice, mondiale<sup>3</sup>, centrată pe o anumită matrice culturală. O astfel de teză păcătuiește nu numai prin etnocentrism, ci și prin simplism făcând abstracție de complexitatea culturală, de imposibilitatea stabilirii unor ierarhii și de potențialele contradicții care însoțesc evoluția culturală.

Pluralismul cultural afirmă că fiecare cultură dezvoltă o viziune proprie despre lume cu semnificații de valoare universală plecând de la experiență particulară. Pe lângă apărarea diversității, pluralismul cultural pune problema comunicării dintre culturi care recunosc că fiecare contribuie tocmai prin diferențele specifice la îmbogățirea experienței umane.

Multiculturalitatea este o realitate a existenței în același orizont spațio-temporal a unor grupuri de indivizi provenite sau raportate la mai multe culturi care își afirmă notele specifice în mod izolat, evitând, de regulă, contaminările. (Rey p.153). Multicultural și pluricultural au o predominantă dimensiune statică; într-o abordare multiculturală interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt implicate conceptului<sup>4</sup>. Așa se explică de ce multiculturalismul care consideră suficientă juxtapunerea culturilor lasă drum liber unor practici rasiste precum apartheidul.

Interculturalitatea se conturează ca un concept cu o conținut mai larg decât cele anterior prezentate grație prefixului *inter* care trimite spre „interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate”<sup>5</sup>. Aceeași autoare definește termenul cultură: „recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între culturi diferite în timp și spațiu”.

Pot fi evaluate două dimensiuni ale abordării interculturale. Prima vizează nivelul *realității*, al *descrierii obiective și științifice*, cea de a doua

---

<sup>3</sup> Cucuș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Ed. Polirom, 2000, p. 159.

<sup>4</sup> Rey, M., „De la Logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară” p. 153, În Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*, Iași, Ed. Polirom, 1999, p. 129- 203.

<sup>5</sup> *Id.*, p., 152.



*proiectul de educație și de organizare socială*. Din perspectivă interculturală sunt posibile:

- recunoașterea diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor
- dialogul, schimbul și interacțiunile dintre aceste diverse reprezentări și referințe
- dialogul și schimbul între persoanele și grupurile ale căror referințe sunt diverse, multiple și, adesea, divergente
- dinamica și relația dialectică, de schimbări reale și potențiale, în timp și spațiu. O dată cu dezvoltarea comunicării, culturile și identitățile se transformă și fiecare participă la transformarea altor culturi.

Interculturarea este explicată de Denoux<sup>6</sup> în felul următor:” Pentru indivizii și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim *interculturare* procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze”. Astfel, conceptul intercultural are o conotație interacționistă, dinamică; ei trimite la schimb, reciprocitate, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog.

### **Contemporaneitate și educație interculturală**

Problematica lumii contemporane<sup>7</sup> include numeroase discriminări (rasism, apartheid, sexism), dorința popoarelor de autodeterminare și înțelegere, sărăcia și foametea, terorismul internațional, intoleranța religioasă, fundamentalismul, traficul de persoane și stupefiante, noi forme de rasism și de epurare etnică, poluarea mediului, dezarmarea.

Problematica educației contemporane este reverberația în câmpul educațional a problematicii lumii contemporane, căreia îi sunt specifice:

- Caracterul universal – nici o țară sau regiune nu se poate plasa în afara acestei problematici;
- Caracterul global - afectează toate sectoarele vieții sociale;

---

<sup>6</sup> Denoux, P., *Les modes d'appréhension de la différence*. Thèse d'habilitation, Université de Toulouse, Toulouse, Le Mirail, 1992, apud Cucoș, C..

<sup>7</sup> Conceptul de *problematică a lumii contemporane* a fost introdus de Aurelio Peccei, fostul președinte al Clubului de la Roma.

- Evoluție rapidă și imprevizibilă – oamenii sunt puși în fața unor situații complexe pentru care nu au metode de abordare sau soluții adecvate
- Caracterul pluridisciplinar;
- Caracterul presant – pentru soluționarea problemelor sunt necesare răspunsuri prompte, ingeniozitate și eforturi financiare importante<sup>8</sup>.

În fața acestor imperative, responsabilii educației din diferite țări se plasează pe două poziții diferite. De pe poziția celor sceptici școala este văzută în declin, sistemele educative nemaifiind capabile să pregătească lumea de mâine. De pe poziția celor specialiștilor optimiști școala dispune de resursele necesare pentru constituirea viitorului, fiind însă nevoie să își adapteze serviciile educaționale la exigențele dezvoltării lumii contemporane.

Omul este o ființă culturală și, în consecință, una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale<sup>9</sup>.

Educația, definită în termeni de proces, semnifică o transformare intenționată, pozitivă și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate, elaborate la nivelul macrostructurii societății. Modificare teleologică și creatoare a naturii umane, educația este, deopotrivă, un proces individual, de transformare a umanului pe baza apropiării intelectuale a culturii (de umanizare) și un proces social de transformare a omului pe baza apropiării pe termen lung și planificat a unor forțe esențiale fixate în valorile culturii (de socializare)<sup>10</sup>.

Educația permanentă reprezintă un principiu integrator al tuturor modalităților de educație de care dispune societatea, compuse armonios într-o nouă structură ale cărei obiective sunt:

- crearea structurilor și metodelor favorabile formării-dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale;
- pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Cucuș, C., Cozma, T., Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane, p. 29, În Cozma, T., (coord.) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001, p. 24-49.

<sup>9</sup> Antonesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației.*, Iași, Ed. Polirom, 1996, p. 13-45.

<sup>10</sup> Panțuru, S., *Fundamentele pedagogiei.*, Brașov, Ed. Universității Transilvania, 1995, p. 8.

<sup>11</sup> Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă.*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1973, p. 50.

Organizațiile internaționale sau regionale, (UNESCO 1945 și Consiliul Europei 1949) au fost preocupate de necesara dimensiune politică, internațională și democratică a educației. Acest deziderat generos s-a putut realiza doar în mică măsură din cauza tendinței generale de a plasa educația în planul secund al responsabilităților asumate de state și comunități. Adunarea generală a Organizației Națiunilor Unite a proclamat că la 1 ianuarie 1995 începe *Deceniul Educației pentru Drepturile Omului*. Aceasta subliniază rolul pe care îl joacă educația în societate postmodernă și pe care îl va juca probabil tot mai mult într-o lume în care resursele umane și creativitatea vor valora mai mult decât resursele industriale.

## 1.2. Dimensiunile educației interculturale

Cu toate că diversele aspecte ale educației pentru înțelegere internațională sunt interdependente, cele mai bine individualizate sunt:

- educația pentru drepturile omului
- educația pentru democrație și civism
- educația pentru pace și dezarmare
- educația pentru toleranță
- educația pentru dezvoltare
- educația pentru mediu
- educația interculturală

Există concepte corelate cu cel de educație interculturală, precum educația multiethnică și educația globală. Educația multiethnică este un concept ce s-a impus în state care sunt conglomerate etnice încă de la constituire – SUA, Canada, Australia. Scopurile educației multietnice<sup>12</sup> sunt:

- cunoașterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori;
- familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe și atitudini necesare desfășurării activităților în profesie, dar și conturarea culturii generale;

---

<sup>12</sup> Banks, J., A., *Multicultural education*, Boston, London, Allyn and Bacon, 1988, apud Cucos, *op. cit.*, p. 168.

- reducerea discriminării și segregării dintre membrii grupurilor etnice în școli și în societate;
- dezvoltarea competențelor culturale de graniță; procesul se derulează pe cinci niveluri: observații, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă și asimilare de către cultura străină.

Alături de încercările de definire a interculturalității, Dasen<sup>13</sup> consideră utilă și precizarea a ceea ce nu este educația interculturală, pentru a evita confuzii și simplificări:

1. Nu este vorba de o educație compensatorie pentru străini, vizând aplanarea problemelor copiilor de imigranți. În viziune interculturală nu copiii au probleme, ci instituția școlară are dificultăți de adaptare la diversitatea culturală. Școala trebuie să ajute acești copii să învețe limba țării gazdă și să se conformeze normelor școlare locale pentru a le maximiza șansele de reușită școlară și profesională. Diferențele culturale în performanțe nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural defavorizant, ci sunt considerate o reflectare a adaptării la contexte diferite.
2. Educația interculturală nu este doar o nouă disciplină școlară, ci o nouă abordare a disciplinelor clasice. Profesorul va (re)valoriza culturile de origine ale elevilor, sensibilizându-i la diversitatea culturală și evitând stereotipiile și prezentarea culturilor în mod static. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de integrare mai degrabă, decât de asimilare.
3. Educația interculturală nu se confundă cu cursurile de limba și cultura de origine pentru elevii imigranți. Ea se adresează tuturor elevilor și ar trebui să se înscrie într-un demers care să acopere toate ciclurile de învățământ.

În continuare sunt prezentați câțiva termeni.

Direcții prin care educația poate facilita în România procesul de modernizare, deci de integrare în structurile europene<sup>14</sup>:

a) La nivelul *idealului educativ* se impune depășirea sintagmei încărcate de formalism din legea învățământului<sup>15</sup> conform căreia idealul

<sup>13</sup> Dasen, P., „Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale”, p.39, În Dasen *et al. Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*, Iași, Ed. Polirom, 1999, p.21-82.

<sup>14</sup> Antonesei, L., *op. cit.*, p. 22.

educativ al modernității este *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative și proiectarea de strategii și acțiuni educative care să transforme în realitate acest deziderat.*

b) La nivelul *obiectivelor* este necesară deducerea obiectivelor educaționale din corpul valorilor modernității.

c) La nivelul *conținuturilor*:

c.1) Regândirea locului și ponderii disciplinelor antropologice și sociale la nivelul tuturor ciclurilor de învățământ, menite să ofere absolventului cunoștințe privind problematica legată de valorile modernității, de drepturile și libertățile cetățenilor, de funcțiile statului, de funcționarea instituțiilor europene și mondiale.

c.2) Studiarea limbilor străine în strânsă legătură cu cultura și civilizația de care aparțin, deoarece limba este atât un instrument cu utilitate practică în relații de diverse naturi, cât și un vector al specificității definiției a unei culturi. Totodată, încurajarea cunoașterii/studiului limbilor din vecinătatea apropiată (areal micro și macro - administrativ, geografic etc.) va determina perceperea limbilor nematerne ca fiind ale prietenilor și nu a inamicilor, știut fiind că *Nu iubim ceea ce nu cunoaștem (Ignoti nulla cupido)*<sup>16</sup>.

c.3) Promovarea studiilor comparatiste în domenii ca istoria, literatura în scopul înțelegerii raporturilor dintre universal și particular, pe de o parte, și schimbării de perspectivă și descurajării abordării etnocentrice, pe de altă parte.

d) La nivelul *formatorilor* este necesară recalificarea cadrelor didactice în spiritul valorilor europene, mai puțin prin acțiuni dominate de formalism, cât prin perfecționare în colaborare cu instituții academice din afara spațiului românesc (burse universitare, stagii de masterat și doctorat, proiecte de cercetare și intervenție comune). Astfel de contacte externe au un aport explicit de natură informativă în direcție profesională, dar și un efect formativ implicit datorită contactului nemijlocit, necenzurat și nealterat cu o altă cultură. Elitele universitare pot deveni în calitatea lor de formatori ai

---

<sup>15</sup> Legea învățământului, art. 31.

<sup>16</sup> Ovidius Publius Naso „Ars amandi”, În Barbu, M., *Dicționar de citate și locuțiuni străine.*, București, Ed. Enciclopedică română, 1973, p. 74.

formatorilor și ca urmare a funcției de iradiere culturală îndeplinită de Universitate agenți ai difuzării competente a valorilor modernității europene.

### 1.3. Obiectivele educației interculturale

Scopul educației internaționale, concept supraordonat celei interculturale este să dezvolte sensul responsabilității sociale și al solidarității cu grupuri defavorizate și să inducă respectul principiului egalității în comportamentul cotidian<sup>17</sup>.

Educația interculturală permite structurarea unei identități culturale deschise<sup>18</sup>, având ca scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înțelegerea punctului de vedere al altuia prin poziționarea relativistă;
- legitimarea identității culturale, împiedicând sacralizarea;
- asigurarea respectului diferențelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce.

Rey<sup>19</sup> propune obiective de mare generalitate ale educației interculturale menite să ajute la depășirea etnocentrismului prin abilitarea individului pentru:

- a-și pune întrebări asupra certitudinilor ego, socio sau etnocentriste și a normelor monoculturale;
- a transforma imaginile și reprezentările stereotipe și a depăși prejudecățile generatoare de judecăți și acțiuni;
- a transforma și diversifica raporturile de forță și a face loc, în mod egal acelor indivizi care sunt depreciați, ca și a competențelor, referințelor lor culturale și modalităților proprii de expresie;
- a favoriza decompartmentarea, recunoașterea complexității și relațiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituțiile, ciclurile de învățământ, disciplinele școlare, obiectele științifice, cât și între ființele umane indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie;

---

<sup>17</sup> Recomandare pentru înțelegere internațională, 1974 apud Rey, M., *op. cit.*, p. 146.

<sup>18</sup> Cucoș, C., *op. cit.*, p. 173.

<sup>19</sup> Rey, M., „Human Rights and Intercultural Education” În Starkey, H., (ed.) *The Challenge of Human Rights Education.*, London, Cassell/Council of Europe, 1991, p. 135-151.

- a învăța și dezvolta negocierea și comunicarea între indivizi, grupuri sau comunități și a le face să fie benefice pentru fiecare dintre părți
- a articula responsabilitățile care revin fiecăruia prin raportare la comunitățile locale și naționale, ca și prin raportare la comunitatea internațională.

Obiective majore și generice ale educației interculturale la nivelul școlii:

- *Păstrarea și apărarea diversității culturale*

Școala, ca instanță de transmitere a valorilor se va concentra pe pluralitatea culturilor; nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia<sup>20</sup>.

- *Formarea competențelor interculturale ale cetățenilor*

Se impune subliniată caracteristica dinamică și continuă a procesului de formare a conduitelor și atitudinilor interculturale, proces care nu se încheie în școală, ci ar trebui să continue și să se rafineze de-a lungul întregii vieți.

Desfășurată în școală, educația interculturală îi vizează pe toți elevii, autohtoni sau imigranți, propunându-și să îi sensibilizeze la respectarea diversității, toleranță și solidaritate.

Conduite interculturale<sup>21</sup>:

1. Disponibilitatea spre a cunoaște .
2. Acceptarea alterității dintr-o perspectivă neutră. De cele mai multe ori, celălalt este perceput fie ca similar, și deci acceptat, fie ca dușman, și deci respins.
3. Aptitudinea de a percepe ceea ce este străin într-o manieră reliefatoare, flexibilă prin refuzarea grilelor de lectură rigide, simplificatoare și nivelatoare, care au avantajul de a fi familiare și prin aceasta ușor de utilizat, dar sărăcesc realitatea de multe din dimensiunile sale.
4. Trăire situațiilor ambivalente fără teamă, ca premisă pentru acceptarea diferitului.
5. Dominarea și înfrângerea fricii față de celălalt.
6. Capacitatea de a pune în discuție și a reformula propriile norme. Sistemul referențial socio-cultural ne determină comportamentul, iar prin

---

<sup>20</sup> Cucoș, C., *op. cit.*, p. 176.

<sup>21</sup> Cucoș, C., *op. cit.*, p.177-178.

recunoașterea relativității acestui sistem individul devine capabil să îl îmbunătățească și astfel să se adapteze mai ușor.

7. Atitudinea favorabilă de a experimenta moduri existențiale, de gândire și de raportare diferite.
8. Aptitudinea de a asuma conflicte, ca a treia și cea mai pozitivă variantă de conduită în cazul divergențelor, celelalte două fiind refuzul realității și transformarea divergenței în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și negociate într-o abordare de tip câștig-câștigi.
9. Capacitatea de a dobândi identități mai largi (de european, de cetățean al lumii) dezvoltând o loialitate de tip nou, în care să se integreze identitățile națională, regională, profesională, socială.

Încurajând atitudinea interculturală se deschide calea spre dialog și comunicare între grupurile culturale, cu consecințe benefice asupra înțelegerii dintre ele. Cultivând valori precum respectul pentru celălalt, toleranță față de diversitate, complementaritatea dintre valori, școala este în măsură să fructifice bogăția potențială a multiculturalității fără a anula identitatea nici unei culturi.

## SEMINAR

- Valorile religioase și posibilitatea deschiderii interculturale Cucos p.183,
- Comentarea textului din Rey, Micheline „De la Logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”. P. 141-142 În Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*. Iași: Ed. Polirom, 1999, p. 129- 203.
- De argumentat pro sau contra viziunii lui Toffler privitoare la evoluția învățământului formulată în Șocul viitorului în 1983 (Cucos, C., Cozma, T. Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane p. 29 În Cozma, T. (coord.) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Ed. Polirom, 2001, p.24-49.)
- Metodologia educației interculturale



## BIBLIOGRAFIE

- Antonesei, L., Modernitatea, globalizarea și dialogul culturilor privite din perspectiva educației interculturale, p. 22, în Cozma, T. (coord.) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
- Antonesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației.*, Iași, Ed. Polirom, 1996.
- Barbu, M., *Dicționar de citate și locuțiuni străine.*, București, Ed. Enciclopedică română, 1973.
- Cucoș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.*, Iași, Ed. Polirom, 2000.
- Cucoș, C., Cozma, T., Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane, În Cozma, T. (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
- Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
- Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă.*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
- Barbu, M., *Dicționar de citate și locuțiuni străine.*, București, Ed. Enciclopedică română, 1973.
- Panțuru, S., *Fundamentele pedagogiei.*, Brașov, Ed. Universității Transilvania, 1995.
- Rey, M., „De la Logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”, În Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
- Rey, M., „Human Rights and Intercultural Education”, În Starkey, H., (ed.) *The Challenge of Human Rights Education.*, London, Cassell/Council of Europe, 1991.
- Rey, M., „Piège et défi de l’interculturalisme”, În *Education permanente.*
- Schaub, H., Zenke, K., G., *Dicționar de pedagogie.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.

## 2.

### FUNDAMENTELE EPISTEMOLOGICE ALE PEDAGOGIEI INTERCULTURALE

- 2.1. Universalismul pedagogiei interculturale**
- 2.2. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale**
- 2.3. Perspective epistemologice asupra intercunoașterii și aculturației**
- 2.4. Formarea actorilor vieții școlare în spirit intercultural**

#### **2.1. Universalismul pedagogiei interculturale**

Ceea ce diferiți sociologi desemnează prin „social” este o existență dublu construită într-un efort colectiv: ea este produsul experienței cotidiene a actorilor obișnuiți, pe de o parte, cât și produsul experienței cognitive a cercetătorului, pe de altă parte. Societatea și educația sunt structuri corelate și aflate, totodată, într-o schimbare, dezvoltare, realizabile și realizate în spațiu și în timp. Determinările spațio-temporale marchează cu o deosebită forță întregul circuit praxeologic al continuumului educație-societate, conferind aspecte proprii logicilor ce ascultă de acest continuum și ritmurilor și particularităților fiecăruia din elementele componente ale acestui circuit (subiectul acțiunii educaționale, obiectul acțiunii educaționale, subiectivitatea obiectului concretizată mai ales în idealuri, scopuri și obiective, dispozitiv pedagogic, mesaje educaționale, ambianța educațională, situațiile educaționale etc.), în cadrul căruia fiecare se modifică în funcție de celălalt, păstrându-și autonomia în ansamblul circuitului, care se definește ca un „câmp social de forțe”. (I. Nicola, 1996, p. 37)

Spațiul socio-educațional sau comunitatea spațială ca „realitate matriceală” (I. Bădescu, 1993, p. 287) reprezintă coexistența în spațiu a tuturor elementelor sistemului, adică relaționarea lor față-în față, plină de concretețe și specificitate. Ca prezență corporală, spațiul acesta se prezintă ca

„etnotip” a cărui „imediatitate” îl poate face obiect al experienței noastre directe, iar ca sistem de scheme interpretative și expresive el se prezintă ca „etnonim”, implicând o limbă vernaculară (Schutz, apud I. Bădescu, idem). Același reprezentant al fenomenologiei sociologice construiește o așa numită paradigmă a „străinului”, a cărui intrare în intimitatea relației cu ceilalți este condiționată de un proces de emancipare afectivă al cărei model I. Bădescu îl consideră iubirea universală a creștinismului. În consecință, coordonarea spațială este o lume intersubiectivă între hotarele experienței noastre comune, în raport cu care lumile devin transparente (cunoaștere bună) sau nu, ele făcând obiectul „epistemologiei celui de la margine”, chiar dacă acesta își arogă calitatea de „expert”.

Timpul socio-educational își dezvăluie interesante particularități dincolo de semnificațiile timpului strict fizic sau cosmic și dincolo de relativismul perspectivei filozofice. Reluând aceeași „paradigmă a străinului”, sociologia fenomenologică vorbește despre diversificarea calitativă a temporalității „fenomenologice” – durata pură care se diferențiază în raport cu cele 4 lumi (stratificate în raport cu gradul de *intimitate* și de *intensitate*):

1. Lumea nostratică, întemeiată pe experiența nostratică, adică pe împărtășirea reciprocă a experiențelor într-o comunitate spațială și temporală neîntreruptă, reprezentând relațiile sociale concrete într-o situație față-în față, obiect de studiu al unei științe pure, numită știință noologică;
2. Lumea contemporanilor, reprezentând domeniul cheie al noologiei, reunind aproapele de față și aproapele de departe (ca tipificări, ca tipuri ideale), dar și a asociațiilor sau consociațiilor (ca persoane „trăite” în urma experiențelor);
3. Lumea predecesorilor, având un caracter de constanță, de invarianță chiar, caracter închis reprezentând cadrul amintirii;
4. Lumea succesorilor, complet indeterminantă și indeterminabilă, care este complet liberă. Întrucât ea este dincolo de aria de cuprindere a înțelegerii noastre, deși putem exercita o anumită influență asupra ei, lumea succesorilor este o lume regională și atât; despre ea știința nu ne poate spune nimic relevant, deci „sociologia viitorului”

(„viitorologia”) nu are sens, căci în viitor putem penetra exclusiv cu ajutorul profețiilor.

Cronologia sociologică construiește o „teorie a relativității” sui genesis a timpului social-istoric și cultural în cadrul căreia se distinge între timpul de muncă (profesional) și timpul liber (extraprofesional, loisir) ca părți ale bugetului de timp; între difuziune, evoluție, modernitate, postmodernitate) ca evoluții în timp raportate la epoci istorice și civilizații; o categorie aparte de perspective temporale sunt, de asemenea, **fenomenele de sincronizare**, ca tipuri de raporturi temporale care există între culturi și societăți diferite.

În acest sens, I. Bădescu distinge între **katacronie** (rămăneri în urmă), **protocronie** (anticipări culturale, științifice, istorice), **sincronie** (egalizare, nivelare a ritmurilor și stadiilor culturale), **metacronie** (relativism temporal, de factura „tranzienței” toffleriene, asociabile și cu concepte de genul „pancroniei” sau „anticroniei”), **euacronie** (paralelism creator al „invenției”), sau moment de grație, care permite apariții în interiorul unei culturi a unei perspective „paradigmatică” prin excelență creatoare și prototemporală și **neosincronism** (o nouă perspectivă asupra fenomenelor de sincronizare, care vede în eforturile de dezvoltare nivelatoare a popoarelor un factor de schimbare care, deși nu exclude subdezvoltarea sau chiar involuția (katacronii), poate fi o dorită protocronie în care fostele periferii sau suburbii culturale (popoarele și națiunile rămase în urmă, defavorizate), pot, prin punerea la lucru în „laboratorul culturilor naționale” a literaturii, științelor, instituțiilor naționale să caute și să creeze soluții salvatoare. În acest sens, I. Bădescu consideră „de vreme ce tocmai periferiile sunt confruntate în modul cel mai critic cu problemele mondializate (prezente atât în metropole, cât și în periferii), înseamnă că tocmai ele sunt candidate la găsirea unor soluții cu valoarea paradigmatică cea mai mare!” (1993, p. 393).

Aceste perspective fac din problematica interculturalității o temă de deosebită actualitate. Aspectul intercultural nu poate fi neglijat azi, indiferent de locul unde se găsește el: între zidurile școlii, sau în interiorul ei și indiferent de pozițiile exprimate în legătură cu această problemă: în timp ce unii privesc acest punct de vedere cu suspiciune, considerându-l o „strategie ideologică cu conotații mondialiste” (C. Cucoș, 2000, p. 91), alții sunt de părere că el este un punct de vedere obligatoriu în zilele noastre. Acest punct

de vedere exprimă o „metatemă” larg etalată de științele socio-umane în ultimele decenii, realitatea teoretică vizată de perspectiva interculturală este eminentemente filosofică, epistemologică și metodologică, cu deschideri speciale spre filozofia și sociologia educației.

C. Cucuș definește pedagogia interculturală ca un răspuns în plan educațional, sub aspect teoretico-metodologic, la fenomenele de creștere a interconexiunilor și globalizării, prin lansarea unor interogații și angajarea unor teoretizări asupra „fenomenului educației în perspectiva diversității culturale (ibidem, p. 107). Obiectul ei este educația interculturală, înțeleasă ca educație pentru toți (și nu doar pentru niște grupuri sau indivizare, astfel, ar putea fi victimele unor tentative de marginalizare sau chiar discriminare), care privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt., (ibidem, p. 108).

## 2.2. Bazele teoretice ale pedagogiei interculturale

Ca nou tip de metodologie (A. Perotti, 1992, apud C. Cucuș), educația interculturală și pedagogia care aspiră să o legitimeze teoretic și epistemologic; pe plan social ea încurajează contactele interculturale și atitudinile intercomprehensive, care conduc la micșorarea „distanței sociale”; pe plan epistemologic dezvoltă o perspectivă multi-, inter- și transdisciplinară, evitând „imperialismele” epistemologice și însușindu-și diversele „topici disciplinare” ale partenerilor teoretici: **antropologia, sociologia, psihologia, etica, dreptul, psihologia socială, sociolingvistica, semiotica, demografia, geografia umană, filosofia, istoria, științele politice** etc., cu care angajează abordarea comună a problemelor diversității culturale în cadrul unui demers pe care îl putem numi, împreună cu C. Cucuș, „enculturația științelor umane” (idem), care însoțește fenomenul enculturației ca atare.

Conlucrarea și interdisciplinaritatea permit adaptări, ajustări, corecții ale perspectivelor oferite de fiecare din aceste științe, modelele, discursurile, predicțiile, instrumentele teoretice, metodele, sau manierele de vizare a fenomenelor putându-și găsi o mai deplină adecvare pe terenul pedagogiei interculturale, favorizând producerea acelor „decentrări” care dezvoltă conștiința de sine a subiecților prin angajarea unor operații cognitive complexe, la nivelul unor strategii interpretative.

Dacă putem vorbi despre perspective „deschise” sau „închise” în raport cu problematica interacțiunilor culturale, aceasta nu poate fi o caracteristică oarecum „inerentă” științelor respective, ci, mai degrabă aparține „opticii” teoreticienilor. A considera că psihologia, spre exemplu, ar fi prin natura ei etnocentrică și dezinteresată e contextul real în care se mișcă individul este o falsă etichetă. Mai mult, date fiind posibilitățile de conexiune a studiului manifestărilor subiectului individual (specifice psihologiei), cu cele din câmpul psihologiei sociale, sociologiei, antropologiei, pedagogiei, istoriei etc., aceste deschideri sunt apte să fundamenteze o psihologie care poate fi considerată „interculturală” (efectuând analize comparative și descoperind mecanisme prin care subiectivul se raportează la transsubiectiv, adică la societate și la cultura (culturile) acesteia).

Spre exemplu, vorbind despre prietenie, Traian Herseni (1969), considera că, deși aceasta include viața psihică a persoanelor aflate într-o astfel de relație, ea este transindividuală, socială, în măsura în care se desfășoară în planul asociației, al afilierii.

Este surprinsă aici o caracteristică a cunoașterii acestui tip de „obiecte de studiu” care face superfluă delimitarea perspectivelor fizică, psihologică sau socială, generând un veritabil sincretism epistemologic, în raport cu care nici personalitatea umană nu mai poate fi exclusiv psihologică, nici relațiile interumane exclusiv fizice, producându-se interferențe și amestecuri reciproce. Acest lucru îl determină pe I. Radu să considere că „ceea ce numim trăsături de caracter și de temperament – de exemplu, onestitatea, modestia, firea închisă sau deschisă, impulsivitatea etc. – se relevă ca fiind fapte sau forme ale relațiilor interpersonale și nu pot fi definite în afara acestora (...). Toate aceste însușiri rezultă din contactele cu alții și capătă un nume grație cadrului social, relațiilor cu ceilalți. Chiar și trăsăturile fizice – înălțime, greutate, înfățișare generală etc. – capătă semnificație prin raportarea la alții, din comparația cu ceilalți (1994, p. 6), aspect care deschide o tulburătoare perspectivă asupra întregului câmp al edificării și perfecționării motricității, care ne apare ca „psihomotricitate”, „sociomotricitate”, dar mai ales ca aspect al culturii și civilizației, dimensiuni care ne obligă să considerăm construcția fizică a individului uman și edificarea competențelor și calităților sale psihomotrice drept procese guvernate de anumite valori și norme pe care societatea le cultivă cu o

lăudabilă consecvență (dintre care putem aminti pe cele ale dezvoltării armonioase atât de sugestiv exprimată de dictonul „mens sana in corpore sano”, sau chiar cele ale olimpismului, care prin acel „citius, altius, fortius” inspiră cele mai nobile fațete ale spiritului de competiție și de autodepășire), acest lucru fiind o condiție, alături de altele, și a împlinirii ei culturale: într-o asemenea ordine de idei, mișcarea, sportul, educația fizică, devin ele însele, cum ar spune Traian Herseni, regiuni ontologice ale omeneșului. Această osmoză, departe de a fixa o anumită dependență a fiecăruia dintre termenii relației față de ceilalți, presupune găsirea dozajului optim al raportului dintre poli între care oscilează raportul reciproc – acțiune și retroacțiune – care conduc la ideea unei raportări active a fiecăruia la fiecare. Cu referire la raportul persoană – colectivitate, I. Radu solicită căutarea ideii de „identitate pozitivă” (ibidem), în conformitate cu care personalitatea nu este o „simplă marionetă la discreția rolurilor sociale” (idem), un ecou al relațiilor externe, ci un „centru de acțiune” (idem), un subiect epistemic și praxeologic, agent al transformărilor, care își construiește destinul într-o măsură mai mică sau mai mare. Exemplificând, același autor apreciază că „în viața școlii copilul evoluează într-un grup stabil – clasa de elevi, deci într-un cadru socio-cultural. Tot ceea ce se întâmplă aici are relevanță maximă pentru construcția personalității sale. Din acest grup copilul își extrage atitudini, valori, clișee etc., prin imitație, contagiune sau preluare conștientă. În fața aceluiași grup copilul răspunde la lecții, prestația lui este notată de profesor și are drept martor colectivul de elevi, care nu constituie de loc un public indiferent (...). Prețuirea sau ironia colectivului joacă un rol însemnat în formarea imaginii de sine, în selecționarea tiparelor de comportare proprii. Elevul se situează, astfel, într-o rețea complexă de relații complexe de relații psihosociale – de comunicare reciprocă, de influență și autoritate, de simpatie, antipatie sau indiferență etc. (...). Pe lângă nivelul individual (intrapsihic) de desfășurare a fenomenelor psihice, apare un nivel de convergență, de integrare a conștiințelor individuale, adică la un nivel de grup.” (ibidem).

Sinele, eul, reprezintă o sinteză sui-genezis, de factură noologică pentru a folosi o expresie introdusă de Ilie Bădescu (1996), spirituală și socială, sau, cum ar spune Traian Herseni, acea stare de conștiință fundamentată pe simțământul de „noi”, corelat cu acela de „eu” (apud Ilie

Bădescu, 1996, p. 442-443). În același loc este surprinsă și caracteristica fundamentală a unei temerare întreprinderi herseniene de constituire a unei sociologii care să fixeze „limitele regionale ale existenței umane” (Ilie Bădescu) și care se definește ca o sociologie a sintezei individ–societate–cultură, indetașabile în calitatea lor de „generatoare ale realității sociale”. Plecând de la considerația că regiunea existențială a societății este lumea creatoare de cultură a coexistenței umane, T. Herseni conchide: „În afară de regiunea realității fizice, de regiunea realității organice, a celei sufletești (psihologice) și a celei spirituale, există o regiune aparte: a omului social prin excelență și a lumii creată de el, regiunea existențială a societății” (ibidem).

În acest context ne putem referi la faptul că în literatura sociologică, psihosociologică și pedagogică este extrem de frecventă surprinderea *caracterului plural al sinelui*, care implică distincția între eul personal (individual, de bază), eul social, eul total, în fapt, fațetele unității contradictorii și evolutive ale personalității umane, care parcurge și un traseu către o identitate socială.

*Eul personal* este definit de E. Stănculescu (1996, p.203), drept un concept care „exprimă raporturi de diferențiere între individ și colectivitate, comportând un ansamblu de premise biologice înnăscute și altele dobândite, dar în egală măsură originale și comportând tensiuni în raportarea la structurile sociale și exprimând tendințe de resemnificare și schimbare”. Conform lui Mihai Golu, conceptul de eu personal (personalitate de bază) „reprezintă matricea primară care definește modul de raportare la lumea externă a membrilor unei colectivități” (1981, p. 190), calitate în care reunește „un ansamblu structural stabil de componente psihice interne (cognitive, afective, motivaționale și atitudinale) și de tipuri de răspunsuri – componente fundamentale, constituite în cadrul interacțiunii individului cu o realitate socio-culturală istoricește determinată” (ibidem). Ea se construiește piramidal pe fundamentul unui etaj inferior conținând un algoritm generic primar, de esență biologică, comun tuturor ființelor umane. Cei mai mulți sociologi și antropologi sunt unanimi în a considera că „eul de bază exprimă acțiunea pe care mediul social o exercită asupra individualităților, precum și capacitatea membrilor colectivității de a se adapta la mediul respectiv” (ibidem), iar, A. Kardiner și R. Linton disting ca principale nivele ale



personalității de bază constituite prin interacțiunea individului cu mediul social-cultural dat următoarele:

- a) anumite tehnici și modalități de gândire – înțelegere, interpretare, evaluare;
- b) sisteme tipice de acțiune;
- c) sisteme de securitate individuale;
- d) structura supraeului, prin interiorizarea normelor și îngrădirilor impuse de cultură;
- e) sistemele de convingeri și atitudini față de problemele fundamentale ale existenței (apud M. Golu, p. 191-192).

Chiar dacă la o primă aproximație tot ceea ce ființează în universul uman poartă amprenta socialului, o serie de autori consideră că nu orice relație interpersonală este cu adevărat un fapt social. Pentru Mikel Duffrene, spre exemplu, faptele sociale sunt legate indisolubil de funcționalitatea socială a agenților ale căror exteriorizări sunt. Astfel, simpla coprezență a unor actori sociali nu înseamnă neapărat un act social propriu-zis; există multe exemple (cum ar fi intimitatea unui cuplu, o conversație în tren, o discuție între vecinii de palier, modul de îngrijire a copilului de către mama sa), în care lipsesc elementele care se consideră a fi indispensabile consacrării unui fapt social: raportarea explicită la un grup, la un sistem de norme, valori, reguli sociale prin care distincția privat-public, formal - informal capătă valoare discriminativă, iar celălalt devine un „altul semnificativ”, investit fiind cu o funcție socială. Chiar dacă aprecierea este discutabilă, în sensul că orice ființă umană este, din capul locului, cum ar spune Marx, un produs social, sublinierea de mai sus este extrem de utilă în demonstrarea pluralității (pluridimensionalității) eului: eul de bază, eul social, eul total în sensul distincțiilor operate de interacționismului simbolic prin G. H. Mead, dobândirea conștiinței de sine fiind indisolubil legată de stabilirea unor relații (interacțiuni) cu societatea (altul generalizat) și cu alți indivizi (altul semnificativ). Cât de plastic subliniază, în deplin acord cu G. H. Mead, această idee Mielu Zlate în paginile unei recente cărți dedicate eului și personalității (2002, p. 145): „Dacă vrem să ne cunoaștem mai bine este necesar să ne deschidem ușile și obloanele casei noastre sufletești, să pătrundem în ea, să ne analizăm gândurile, sentimentele, acțiunile, să ne cântărim calitățile și defectele, să ne punem ordine în ele, păstrând ceea ce

merită și azvârlind ce este vechi, uzat, nefolositor. Mai mult decât atât, este utilă deschiderea ușilor și obloanelor casei noastre sufletești nu doar pentru noi, ci și pentru alții, deoarece numai astfel ne vom „vedea” mai bine pe noi înșine. Să ne reamintim că n-am venit pe lume cu o oglindă în mână, ci că mai întâi ne oglindim în altul, pentru ca abia apoi, prin intermediul și cu ajutorul acestuia, în noi înșine!”

În literatura psihologică, psihosociologică și sociologică s-au dezvoltat ample capitole dedicate cunoașterii de sine și intercunoașterii, centrate pe concepte de genul: imagine de sine, percepție socială, atribuire și pe probleme ale metodologiei utilizate în aceste investigații.

Dacă *percepția socială* reprezintă modul în care individul se apreciază pe sine și îi apreciază pe alții, rezultatul acestora fiind *imaginea de sine* și *imaginea celuilalt*, acest proces de percepție sau de *autoproprieție socială* evoluează (posibil în ambele sensuri) între două limite extreme: între iluzie și obiectivitate; matricea imaginii de sine face referire la experiența succesului / insuccesului, prețuirea colectivă etc., adică situarea în repere oferite de cadrul social, orice creștere a cotei de obiectivitate în (auto)apreciere însemnând o anumită *decentrare* (confruntare cu persoane sau grupuri de referință care determină schimbări în percepția de sine, modifică nivelul de aspirație, vectorii motivaționali etc.).

Psihologia umanistă – orientare care transcende, în realitate, domeniul strict al psihologiei, ancorând analizele și discursurile pe un teren mult mai vast, care înglobează cam toate disciplinele socio-umane al căror numitor comun devine, într-o inspirată formulare a lui M. Zlate, obiectul de cercetare reprezentat de „omul concret și problematica sa proprie, viața sa personală și relațională presărată cu nimicurile cotidiene dar și cu marile ei drame, ipostazele devenirii și autoconstrucției omului și experienței sale, atitudinea omului față de propria sa existență. Cu alte cuvinte, *sinele individual și unic al omului*, după cum se exprima Rogers, sau omul care trebuie să devină *ceea ce este capabil să fie*, după reușita expresie a lui Maslow. Acest obiect de cercetare, privit din aceeași perspectivă umanistă, este centrat pe tavanele mai înalte ale naturii umane: creativitate, valorizare, autorealizare, responsabilitate, demnitate, alegerea și crearea de sine, maturizarea psihică și socială, sănătatea psihică.” (M. Zlate, 2002, p. 7).

Ce este imaginea de sine? Ea este un factor al percepției sociale, care exprimă modul în care individul se apreciază pe sine și îi apreciază pe alții; glisând permanent între iluzie și obiectivitate, matricea imaginii de sine reunește cumulativ experiența succesului / insuccesului, prețuirea / respingerea, deci trăirea în repere oferite de cadrul social, condiția creșterii obiectivității sale fiind reprezentată de fenomenele de decentrare a imaginii de sine, ale cărei factori sunt raporturile cu ceilalți, care se structurează stadial, prin parcurgerea câtorva faze: faza comparațiilor comportamentale, faza utilizării unor constructe psihologice și faza comparațiilor psihologice propriu-zise. Spre exemplu, conștiința eficienței proprii este condiționată de modul de raportare la persoane de referință, la exigențele grupului de referință, la nivelul propriu de aspirație și alți vectori motivaționali.

Cercetarea sociologică, psihosociologică și psihologică însumează astăzi o paletă diversificată de metode de studiere a imaginii de sine; **portretul psihologic** permite ordonarea unor caracteristici și atribuirea de note (pe o scară în 5 trepte) pentru diferite trăsături de personalitate; **inventarul multifazic de personalitate Minnesota (MMPI)** permite, la rândul lui, măsurarea influenței factorului de „dezirabilitate socială”; testul **„Who are you?”** (W.A.Y.), în diferitele sale variante, reprezintă un test proiectiv care permite, conform aprecierilor lui M. Zlate, o abordare analitico-sintetică a personalității, furnizând informații relevante care pot fi interpretate în termenii „calității Eu-lui” (2002, p.121); în varianta proprie, M. Zlate modifică proba în sensul orientării interesului subiectului spre propria persoană, aceasta devenind testul **„Cine sunt eu?”**, bazat pe trei tipuri de analiză (preliminară, primară și secundară) și mai multe modalități de valorizare: *analiza preliminară* scoate la iveală o serie de particularități ale subiectului cum ar fi sensibilitatea / opacitatea, complexitatea / simplitatea, profunzimea / infantilismul, inerția / mobilitatea conduitelor intelectuale; *analiza primară* cuprinde o analiză de conținut a cunoașterii de sine concretizată în 27 teme și 52 de subteme (de la identitate, înfățișare fizică, trăsături psihice, rezultate la învățătură sau în muncă, preferințe, sistem relațional, opinii și experiențe, la atitudini față de viață, față de sine, sistemul orientativ de valori, marile întrebări și frământări specifice vârstei sau persoanei în cauză, conflicte și contradicții, idealul de sine, statutul persoanei în lume etc.), a căror evaluare se realizează după un sistem de

criterii (completitudinea / incompletitudinea lucrărilor, dominanța temelor, conținutul, coerența / incoerența, contradicțiile și contrazicerile, relevanța însușirilor descrise pentru persoana în cauză); *analiza secundară* urmărește stabilirea manierei generale de redactare a lucrărilor, furnizând informații despre firea subiectului și calitatea procesului de autodezvăluire, respectiv atitudinea față de aceasta, putând fi distinse șase asemenea maniere: maniera autoanalizei reci, obiective, maniera filosofării, maniera exaltării poetice, maniera tip „eschivă” și maniera tip „amalgam”; **metapercepția**, despre care vorbește Piaget, insistă asupra determinantelor sociale ale autoaprecierii văzută ca un drum zigzagat pe care îl parcurge subiectul în procesul de asimilare – acomodare; într-o perspectivă apropiată, Stotzel consideră că, a percepe pe altul înseamnă a-l clasifica în anumite categorii semnificative sub unghiul unei culturi și a lua act de statutul și rolul său; alte metode insistă pe **analiza procesului empatic**, ca demers participativ, cu ajutorul biografiilor, descrierilor – portret, înregistrărilor sonore, filmului, chestionarelor; **teoria constructelor personale**, are în vedere analize ale comportamentului observabil și alcătuirea unor inventare de personalitate.

Pierre Dasen își explică preferința pentru termenul de pedagogie interculturală pentru a desemna generic sistemul acțiunii teoretice și practice care vizează acea manieră de a instrui care înlesnește „interacțiunea solidară în respectul diversității culturale” (1999, p.421), mai generoasă decât simpla primire a discipolilor migranți, dorind să sublinieze, după cum explică el însuși, că aceste practici „nu sunt independente de teoriile pe care le relevă științele umane și sociale” (idem). Printre ele, așa numita „psihologie interculturală”, inspirată în mare măsură din teoria lui Vîgotski, potrivit căruia ontogeneza contemporană creează filme specifice de comportament în care experiențele socio-culturale prezente și trecute sunt intercorelate și se condiționează în multiple sensuri, asigurând o unitate internă a percepției sociale, care poate genera atât stereotipuri, cât și restructurări de perspectivă și comportament. Este vorba despre acele atitudini, valori, stereotipuri, reprezentări sociale în virtutea cărora sunt elaborate evaluările, judecățile și comportamentele intergrupale, pe care psihologia socială le studiază și le valorifică: este extrem de sugestivă referirea pe care Dasen o face la *stereotipuri*: acestea pot juca un rol pozitiv atunci când, într-o societate

multiculturală, care predică integrarea mai degrabă decât asimilarea, este de dorit ca identitățile grupurilor să fie menținute, reliefate (1999, p.23).

Pentru Berry (apud Dasen, ibidem, p.43), asimilarea semnifică abandonul identității proprii în favoarea comunităților dominante, în timp ce integrarea are în vedere menținerea ei, concomitent cu deplina participare a indivizilor în cadrul noii societăți – patrie.

Acolo unde lipsește dorința de a stabili relații cu comunitatea dominantă apare „separația”, iar acolo unde stabilirea relațiilor este obstrucționată de grupul dominant se manifestă „segregația”.

### **2.3. Persepective epistemologice asupra învățării și aculturației**

Orice proces de socializare este, în esență și în primul rând învățare, proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbări de conduită (L.Vlăsceanu, 1993, p.321). Obiectivul ei este experiența în ipostazele de experiență individuală sau colectivă cu referire la diferențele ei subiective (indivizi, grupuri, organizații sau chiar societăți integrale), iar conținutul ei îl reprezintă normele, valorile, rolurile sociale, cunoștințele, deprinderile, atitudinile, modelele de comportare morală, politică sau profesională practicate în contexte microsociale (interacțiuni și relații interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunități sociale). Corespunzător acestor ultime două tipuri de contexte, o parte din cercetările dedicate învățării vizează explicarea învățării sociale ca o formă de învățare inovatoare, bazată pe anticipare și participare, pe asumarea responsabilității individuale și colective în identificarea, înțelegerea și reformularea problemelor sociale în perspectiva asumării de roluri în edificarea strategiilor și proceselor dezvoltării sociale; o altă direcție este cea inițiată de G. Tarde, urmărind focalizarea cercetării pe învățarea socială, practică de indivizi și care mizează în mod special pe rolul fenomenului psihologic al imitației în învățarea comportamentelor sociale. Miller și Dollard analizează învățarea socială în contextul relației care se stabilește între un model (conduita unor persoane semnificative) și un observator (imitator). Orice persoană dispune de tendința sau impulsul de a imita, generează motivații de asimilare a unor comportamente, care reduc energia impulsului, fapt ce constituie gratificația

care determină întărirea comportamentului. Bandura a dezvoltat de pe poziții sociobehavioriste această teorie, cu referire la situații microsociale, considerând că, în învățarea prin imitație a comportamentelor sociale sunt implicate patru tipuri de procese:

- atenționarea (identificarea comportamentelor modelului)
- stocarea (comportamentele observate sunt codificate sub forma reprezentărilor senzoriale sau verbale, care vor ghida imitația)
- reproducerea psihomotorie a comportamentelor
- întărirea sau eliminarea comportamentelor în funcție de valoarea lor adaptativă.

Cu referire la relația cultură – structură socială Karl Mannheim circumscrie sfera sociologiei cunoașterii la *ideologii* (sisteme de idei care oferă imaginea unei ordini existente) și *utopii* (ideologii încă neactualizată), ca reflectări subiective (interesate, denaturate) ale unor grupuri având anumite mobiluri. Concis, sociologia cunoașterii radiografiază dependența ideilor de cadrul lor social. Se poate, totuși, chiar și după Mannheim să existe și „intelectuali liberi”, ce nu au o anumită poziție de clasă, capabili să profeseze o „supraideologie” (ca un fel de sinteză a ideologiilor cunoscute: fascism, comunism, liberalism, conservatorism), care ar putea alimenta o veritabilă nouă utopie sui genesis prin suprasolicitarea valorii paradigmei sociologiei cunoașterii (apud Gheorghiu Geană, 1993, p.566).

La noi, Pavel Mureșan a dedicat un amplu studiu învățării sociale, cu referire atât la specificul teoriilor amintite și al altor teorii, cât și surprinderii dimensiunilor extrem de variate ale acestui proces complex, evidențiate prin valorificarea unei laborioase cercetări. În viziunea lui P. Mureșan, cele mai semnificative deosebiri între învățarea socială și învățarea cognitivă sunt următoarele:

ÎNVĂȚARE COGNITIVĂ	ÎNVĂȚARE SOCIALĂ
1. Formează dimensiunea intelectuală a personalității: procese de cunoaștere, concepte, noțiuni, judecăți, raționamente, gândirea.	1. Formează dimensiunile: - <i>afectivă</i> (emoții, sentimente și pasiuni intelectuale, morale, artistice, științifice profesionale etc.) - <i>morală</i> (modele de conduită, trăsături de personalitate, atitudini, convingeri, valori)

ÎNVĂȚARE COGNITIVĂ	ÎNVĂȚARE SOCIALĂ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>motivațională</i> (interese, aspirații, scopuri)</li> <li>- <i>socială</i> (mentalități, concepții, modele de viață, stiluri interacționale) a personalității și grupurilor sociale.</li> </ul>
2. Caracter <i>indus, unidirecțional</i> (de la subiect la obiect); pe plan didactic se realizează de la profesor la elev.	2. Caracter <i>biunivoc</i> (subiect-subiect): se realizează cu precădere ca inter-învățare într-un context interpersonal (ambii parteneri de interacțiune învață).
3. Caracter <i>personal individual</i> .	3. Caracter <i>interpersonal și colectiv</i> .
4. <i>Bidimensionalitate</i> : - nivel senzorial; - nivel logic.	4. <i>Cvadrimensionalitate</i> : - nivel cognitiv socio-perceptiv, socio-gnostic; - nivel valoric; - nivel instrumental; - nivel interacțional–interpersonal
5. Caracter <i>operațional</i> : pregătește omul pentru condiția tehnică a muncii și existenței.	5. Caracter <i>umanist</i> : pregătește omul pentru condiția socială, interumană a muncii și existenței.
6. Conținutul ei se schimbă sau se îmbogățește odată cu descoperirea de noi adevăruri științifice (caracter științifico – didactic).	6. Caracter <i>istoric</i> : conținutul ei se schimbă odată cu schimbarea structurilor, sistemelor, normelor și valorilor sociale.
7. <i>Mecanism</i> : se realizează ca învățare de semnale, condiționări de asociații stimul – răspuns, înlănțuiri și serieri de asociații verbale, învățare de discriminări, de concepte și reguli, rezolvări de probleme, etc.	7. <i>Mecanism</i> : se realizează ca inter-învățare prin auto-experimentare și interexperimentare, întărire și pedeapsă, observare și imitare, condiționare socială asociativă și instrumentală, prin instrucțiuni verbale, participare, identificare (empatie), argumentare, convingere, învățare de roluri sociale.
8. Caracter <i>parțial și subordonat</i> : privește formarea numai a unei dimensiuni a personalității și se subordonează formelor ce privesc formarea integrală a personalității.	8. Caracter <i>sistemic, holodinamic și integrator</i> își subordonează sistemic, într-o integralitate evolutivă, toate celelalte forme ale învățării și abordează într-o perspectivă integral-dinamică formarea personalității. (holodinamic = termen inventat de Titone, care înseamnă o modalitate de abordare interdisciplinară și dinamică a unui obiect, proces, fenomen).

## 2.4. Formarea actorilor câmpului școlar în spirit intercultural

Într-o recentă lucrare privind conceptele esențiale ale sociologiei, Lisa J. Mc Intyre (1999, p.42-49), povestește cum, la un curs, un student s-a apropiat de ea și i-a spus: „Sociologia este lucrarea diavolului!”, după care a dispărut. Nu l-a mai văzut niciodată, dar a considerat că aprecierea lui, profund greșită și de neacceptat, i-a oferit șansa să reflecteze asupra acestei chestiuni și să devină sigură că, dacă diavolul există, atunci el trebuie să urască sociologia mai mult decât orice altceva. Este adevărat că sociologia a apărut într-o perioadă în care numeroși oameni (inclusiv sociologi), au lansat interogații cu privire la autoritatea liderilor religioși. Este, de asemenea adevărat că unii dintre acești sociologi timpurii au năzuit să reașeze cândva pe alte poziții religia. Dar asta nu semnifică în nici un caz o eventuală vocație antireligioasă a sociologiei. Faptul că sociologii și sociologia adoptă o atitudine sceptică sau interogativă poate constitui o amenințare pentru anumite persoane (să zicem, pentru niște lideri religioși), nu înseamnă, însă, că sociologii resping instituția socială a religiei sau pun sub semnul întrebării divinitatea, probleme care ies din câmpul propriu de cercetare al sociologiei. Sociologii își focalizează preocupările pe *faptele observabile*, deci, cu alte cuvinte, ei sunt interesați de *realitatea empirică* – realitatea care poate fi observată în sens fizic, adică poate fi văzută, auzită, pipăită, mirosită, sau gustată.

Spre exemplu, sociologul care cercetează se va întreba: „Sunt oamenii dintr-o anumită societate credincioși (religioși)?”, „Ce influență au idealurile lor religioase asupra comportamentului indivizilor?”, sau „Care sunt funcțiile manifestate sau latente ale religiei în societate?” și nicidecum nu se va întreba: „Există Dumnezeu?”, „Care Dumnezeu este mai iubitor: al catolicilor, al musulmanilor, al evreilor sau al protestanților?”, sau „Este religia X superioară sub aspectul ideilor și practicilor religiei Y?”, aceasta nereprezentând probleme de ordin sociologic.

Spiritul obedient îi este cu totul străin sociologiei. Experiența multor țări ilustrează că dictaturile încep prin a înregimenta, ori, dimpotrivă a concedia pe sociologi atâta vreme cât pun întrebări incomode sau primesc cu



scepticism deciziile dictatorului. Sociologia poate înflori doar în societățile libere.

Formularea studenților sociologi (lucru valabil și pentru alte specializări) a pus-o de multe ori pe autoare, profesoară de sociologie, la o facultate de sociologie, în situația de a observa că unii studenți deveneau contrariați când aflau rezultatele unor cercetări sociologice, ceea ce ilustra existența unui șoc al momentului în care aflau că ceea ce ei știau că ar fi adevărat, este în realitate fals. Pentru asemenea situații Max Weber vorbește despre fapte „incomfortabile” („inconvenient facts”), iar în accepție weberiană menirea profesorului de sociologie este de a-l învăța pe student să recunoască aceste adevăruri aparent paradoxale pentru cei cu prejudecăți de tipul atitudinilor partizane sau opiniilor politice. Exemple de asemenea fapte inconfortabile culese de autoare dintr-o serie de cercetări sociologice despre viața în Statele Unite sunt: salarizarea discriminatorie a bărbaților în raport cu femeile, sau a albilor în raport cu afro-americanii pentru exact aceleași slujbe și cu același nivel de calificare; constatarea că majoritatea adulților care abuzează sexual de copii sunt heterosexuali; promovarea în învățământul superior ține seama mai mult de statutul socio-economic al părinților decât de inteligența și calitățile dovedite în liceu; femeile cu standard de viață mai ridicat au mai puțini copii decât cele cu standard scăzut; prietenii dintre oameni de rase diferite sunt mai statornice decât cele dintre oamenii aceleiași rase. Deseori studenții reacționează ca și cum acestea ar fi emergente din gândirea profesorului. În fond, profesorul aspiră să dezvolte spiritul critic al studentului și capacitatea acestuia de a descoperi fapte care demonstrează complexitatea realității sociale. Aspectul cel mai caracteristic al acestei complexități îl constituie modurile diverse în care analiza și percepția faptelor și realității sociale sunt subiectivizate sau alterate prin intermediul unor efecte sau fenomene individuale sau de grup, de genul atribuirii sau raționalizării, efectului halo, efectului Pygmalion, groupthink etc.

Autoarea exemplifică cu referire la etnocentrism, definit drept „procesul de apreciere a altor popoare, a normelor și obiceiurilor lor, ca inferioare în raport cu propriul popor și propriile norme și obiceiuri. Ca și în cazul fenomenelor amintite mai sus, și în analiza etnocentrismului sunt de avut un aspect pozitiv și unul negativ. Aspectul pozitiv al etnocentrismului este faptul că generează un climat de solidaritate socială. Partea negativă este

cea disfuncțională și discriminativă, care aduce prejudicii și generează situații extrem de grave de tipul „genocidului” sau „purificării etnice”.

Un tabel sugestiv este cel preluat de autoare după Levine și Campbell (1972):

Atitudini etnocentrice în raport cu propriul grup și alte grupuri:

În raport cu propriul grup:	În raport cu alte grupuri:
Membrii grupului sunt apreciați ca virtuoși și superiori.	Membrii celorlalte grupuri sunt apreciați ca nevrednici, imorali, și inferiori.
Propriile valori sunt apreciate ca universale și intrinsec adevărate.	Valorile celorlalte grupuri (atunci când diferă de valorile propriului grup) sunt apreciate drept false.
Propriile obiceiuri sunt apreciate ca originale profund omenești și reflectând cu adevărat „natura umană”.	Obiceiurile celorlalte grupuri sunt apreciate drept suspecte, inferioare și lipsite de attribute umane.

Se exemplifică asemenea tendințe precum cele prezentate în tabel prin actele la care s-au dat colonizatorii Americii, care au considerat acest continent ca „nelocuit de oameni” și care i-au asimilat pe indigeni de multe ori „animalelor sălbatice”, ceea ce a constituit o justificare a uciderii lor.

Alte exemple îi privesc pe americanii înșiși sau pe europeni, supuși, la rândul lor unor procese de discriminare: pentru mulți asiatici americanii miros urât (cu referire specială la mirosul produs de consumul de produse lactate), iar pentru populația africană Tonga sărutul este un obicei care produce dezgust și oroare.

Pentru sociologi, afirmă aceeași autoare, etnocentrismul este în mod special periculos întrucât el se refuză înțelegerii: a înțelege înseamnă a-i vedea pe ceilalți în propriul lor context social; ori, etnocentrismul, dimpotrivă, îi judecă pe ceilalți în termenii propriei societăți, propriei culturi. A evita etnocentrismul este, tocmai un lucru care poate fi extrem de dificil, pentru că presupune depășirea, de cele mai multe ori, a unui „șoc cultural” și pentru că implică cu necesitate acel „relativism cultural” și acea empatie fără de care este imposibilă explicația și înțelegerea fenomenelor aparținătoare altor culturi.

Educația umanistă și interculturală este astăzi în atenția tuturor sistemelor de educație și a tuturor educatorilor. Și ele sunt un rezultat al

învățării sociale a cărei misiune este într-o continuă expansiune, fapt ilustrat de Pavel Mureșan în următoarea tipologie (op. cit., p.38-39):

### Tipuri de învățare socială și rezultatele lor

1. Prin observare și organizare Comportamente sociale elementare, moduri de prezentare, adresare, comunicare, salut, tehnici de rezolvare a unor situații sociale, expresii verbale, faciale, emoționale.
2. Prin auto și inter -  
experimentare Trăiri afective pozitive sau negative, experiențe de viață, cunoștințe, abilități și capacități de acțiune socială elementară și complexă.
3. Prin recompensă și pedeapsă Reacții, mișcări intenții, tendințe, dorințe etc., acceptate și condiționate social, dezvățarea celor indezirabile social.
4. Prin condiționare socială operantă Reacții, acțiuni, atitudini, mișcări sociale condiționate pozitiv.
5. Învățare incidentală Experiențe de viață, capacități de decizie și de acțiune rapidă în situații critice, strategii și tehnici de control social și de prevenire a situațiilor sociale conflictuale, vigilență socială etc.
6. Prin condiționare asociativă Reflexe, stereotipuri, deprinderi și automatisme, simboluri, semne sociale condiționate.
7. Învățare directă, prin  
instrucțiuni verbale,  
argumentare și convingere Opinii, atitudini, convingeri, stiluri cognitive orientări valorice, capacități și aptitudini de comunicare, argumentare și convingere, tehnici de persuasiune.
8. Învățare prin imitație Concepții, mentalități, aspirații, interese, idealuri, valori, modele și stiluri de muncă și viață, moduri de trăire, gândire, acțiune, sentimente etc.
9. Învățarea rolurilor sociale Stiluri inter - acționale, orientări valorice, concepții despre lume și viață, trăsături de personalitate, de grup și de clasă, capacități și aptitudini psihosociale de organizare și conducere a grupurilor; aptitudini de decizie, control și previziune socială; autocontrolul și concepția despre sine; autocunoașterea și intercunoașterea; interiorizarea normelor și valorilor sociale, a conți-nuturilor rolurilor sociale; modele de gândire, trăire și comportare individuală, colectivă și socială, inteligență socială etc.

O serie de autori fac distincție între *învățarea socială* și *învățarea societală*. În timp ce prima are în vedere în mod deosebit însușirea de către indivizi a comportamentului social (A. Tucicov – Bogdan), cea de-a doua evidențiază un proces de învățare în care subiectul acesteia este întreaga societate (C. Mamali). Deși există o serie de similarități și mecanisme comune, totuși, cele două se disting calitativ:

- *Învățarea socială* implică o notă emoțională de participare afectivă a subiectului în procesul însușirii experiențelor, rolurilor, comportamentelor sociale, implicării în relațiile sociale și interumane, asimilării unor semnificații și valori, fie că învățarea este de tip observațional, fie că se realizează participativ, fie că este competitivă, fie că este cooperativă, fie de participare ierarhică, fie cu efort integral și ea poate fi relativ precis evaluată prin analiza dezvoltării psihice și sociale a subiectului;

- *Învățarea societală* este impersonală, dar mai ales interpersonală și transpersonală, fiind mediată atât de mecanisme prin excelență psihologice, ca și în cazul învățării sociale, dar și de altele de factură psihosocială și sociologică, implicând sau nu unele, valori, relații interumane, constituind o premisă, dar și un rezultat al solidarității și coeziunii unor colectivități mai mici sau mai mari, care sunt angajate în procese de dezvoltare; principalele ei forme, descrise de A. Tucicov – Bogdan, C. Mamali, P. Mureșan, sunt învățarea de menținere și cea inovatoare, prima urmărind dezvoltarea în condițiile menținerii statu-quo-ului, iar cealaltă punând în discuție toate variabilele dezvoltării sociale, având un caracter problematizant și realizându-se prin participare și anticipare.

Principalele valori, pe care majoritatea autorilor care abordează educația interculturală le au în vedere în mod deosebit ca puncte de reper pentru o pedagogie interculturală sau relativismului cultural și acțiunea educativă ca mediere interculturală. *Relativismul cultural* este o concepție care implică evaluarea oricărui comportament prin raportarea la o realitate socială concretă, la un context concret (istoric, cultural, comunicațional). Conform Perregaux (1999, p.93), „a te întreba asupra locului culturii tale în multitudinea culturilor lumii, a renunța la impunerea acesteia și a nu o mai considera singura demnă de a fi împărtășită, toate acestea țin de conceptul de relativism cultural, considerat deseori (atunci când este practicat cu

moderație, neexclusivist), un principiu de bază al abordării interculturale în educație.”

a) Corespunzător celor două forme de învățare analizate, comunicarea interculturală presupune în opinia lui C. Cucuș, două componente: comunicarea personală și comunicarea socială. Cea personală depinde de competențele comunicaționale (cognitive, afective și operaționale) ale primitorului. Cea socială implică o comunicare interpersonală și o comunicare mediatică, ce presupune interacțiuni de ordin social.

## SEMINAR

### • Științele socio – umane și deschiderile lor spre interculturalitate

- Analizați specificul diferitelor științe socio – umane și evidențiați concepte și arii problematice cu specific intercultural;
- Analizați mecanismele prin care un cercetător poate pătrunde în sistemul cultural al alterității;
- Ce este „șocul cultural” și care sunt elementele sale definitorii? Cum poate fi el depășit?

### • Comprehensiunea interculturală ca „hermeneutică a alterității”

- Ce tipuri de mediere angajează competența interculturală a profesorului?
- Plecând de la tipurile cunoscute exemplificați și analizați două strategii care intervin în procesul medierii culturale.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Clement, E., Chantal, D., Hansen-Love, L., Kahn, P., Filozofia de la A la Z, București, Ed. All Educațional, 1999.
2. Cucuș, C., Educația. Dimensiuni culturale și interculturale., Iași, Ed. Polirom, 2000.
3. Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii, Iași, Ed. Polirom, 1999.
4. Kendall, D., Sociology in Our Times. Third Edition., Thomson Learning, 2000.

5. Moscovici, S., Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Iași, Ed. Polirom, 1998.
6. Neculau, A., Noi și Europa, Iași, Ed. Polirom, 2002.
7. Plugaru, L., Sociologia educației, Brașov, Ed. Universitatea „Transilvania”, 2003.
8. Dicționar de psihologie socială, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.

## 3.

### ISTORIE ȘI INTERCULTURALITATE

#### 3.1. Antichitate și interculturalitate

#### 3.2. Creștinismul și impactul său intercultural

#### 3.3. Etnicitatea în spațiul românesc

#### 3.4. Vocația interculturalității la români

#### 3.5. Aspecte contemporane ale conviețuirii în spațiul românesc

Moto: „A trăi și a lăsa și pe alții să trăiască...”

#### 3.1. Antichitate și interculturalitate

Tema își propune să prezinte diferite etape și aspecte ale interculturalității în decursul „*timpului istoric*” începând cu antichitatea și ajungând până în contemporanitate.

Realizată obligatoriu, ordonat, necesar sau benevol, interculturalitatea și-a găsit expresia în geneza civilizațiilor, contactele între civilizații, existența statelor universale, în religiile universale, între care și creștinismul, nașterea și evoluția unor popoare, între care și poporul român sau conviețuirea acestora cu alte etnii. Nu există în lume popor sau limbă pură.

În monumentală sa operă „Studiu asupra istoriei” Arnold J. Toynbee ajunge la concluzia că au existat în lume douăzeci și una de civilizații, din care șapte sunt încă în viață. Paisprezece s-au stins și din acestea cel puțin trei (cea egipteană, cea sumeriană și cea minoică) se cufundă până „în zorii istoriei”. Pe lângă societățile civilizate autorul identifică și peste 650 de societăți primitive, studierea cărora i-a permis să formuleze anumite legi. Din cele douăzeci și una de civilizații, câteva sunt atât de strâns legate între ele, adică cu atâtea aspecte de interculturalitate încât sunt greu de stabilit preemțiunile. Mai mult, societățile socotite primitive sunt tot atât de vechi pe

cât de vechi este neamul omenesc, iar un element permanent și fundamental de diferențiere între societățile primitive și civilizații nu a putut fi stabilit.<sup>1</sup>

Pornind de la mutația societăților primitive în civilizații s-a constatat că această evoluție consistă în tranzația de la o condiție statică, la o activitate dinamică, efectuată într-un cadru organizat.

### **Statele universale - spații de interculturalitate**

Statele universale, religiile universale, epocile istorice, sunt factori care unesc între ele civilizații care pot fi atât contemporane, cât și necontemporane în timp și spațiu. Statele universale se constituie după epoca de destrămarea a civilizațiilor cărora le asigură unitatea politică, niciodată înaintea acestei epoci. Asemenea state sunt întotdeauna produse ale minorității creatoare care constituie condiția indispensabilă pentru instituirea și menținerea lor. Ele constituie de asemenea expresia unei restaurări importante într-un proces de dezintegrare care se manifestă prin pulsații succesive pe ritmul anarhie - restaurare. Odată constituite ca state universale, toate au crezut în „mirajul nemuririi”, între ele numărându-se și Imperiul Roman.

Istoria Imperiului Roman, care a însemnat statul universal al civilizației elene, a fost considerat de către generația care a instituit *pax romana*, înzestrat cu harul nemuririi. Tit Liviu scria, cu nestrămutată credință, despre „cetatea întemeiată pentru vecie”. Unele din aceste imperii au supraviețuit într-adevăr prin statele succesoriale, prin instituții, prin limbile moderne care au avut la bază limba lor clasică, prin religii, prin popoarele sau comunitățile etnice păstrate. Francul Clovis, de pildă, care a fost cel mai mare norocos dintre toți întemeietorii de state succesoriale barbare în urma destrămării Imperiului Roman, a căpătat îndată după convertirea sa la catolicism, titlul de proconsul și însemnele consulare de la împăratul Anastasie care domnea în Constantinopol. Și succesul lui Clovis se poate măsura prin aceea că nu mai puțin de optsprezece regi care au domnit în Franța, țara cucerită de el, au purtat în scurgerea vremii, numele regesc Louis (Ludovic), adică o variantă a numelui lui Clovis.<sup>2</sup>

Imperiul Roman, la fel ca alte state universale au creat și implantat instituții care au adus la interculturalitate.

---

<sup>1</sup> Toynbee, A., *Studiu asupra istoriei, Sinteza a volumelor I- IV de Somervell, D., C.*, București, Ed. Humanitas, 1997, p. 66-68.

<sup>2</sup> Toynbee, A., op. cit., vol. VII- X, p. 14.



Comunicațiile sunt în fruntea listei pentru că ele reprezintă instituția cheie de care depinde existența însăși a unui stat universal. Ele reprezintă instrumente de control politic asupra lor. Aceste linii imperiale vitale sunt multe făcute de oameni, cum sunt șoselele amenajate, dar includ și căi de comunicație „naturale”, adică fluvii, mări, stepe, toate acestea neputând fi căi eficiente de comunicare dacă nu sunt controlate de autorități. Ele includ și mijloacele de transport, care în multe cazuri au fost organizate în serviciul poștal imperial pentru menținerea controlului asupra tuturor provinciilor. În același timp un sistem de comunicație odată constituit a fost folosit de beneficiari pentru care n-a fost conceput. Cazurile au fost atât de numeroase încât putem considera o asemenea tendință ca ilustrând o „lege” istorică; comunicațiile au dus în cele din urmă la o unificare la nivel global.

### **Garnizoane și colonii**

Posturile înaintate ale sprijinatorilor credincioși ai regimului imperial reprezintă parte integrantă din oricare sistem imperial de comunicații. Asemenea sprijinitori înarmați pot fi soldați în serviciul activ, veterani în retragere sau chiar civili. Prezența, îndemânarea și vigilența acestor străjeri asigură securitatea indispensabilă fără de care atât șoselele cât și podurile s-ar dovedi fără mare folos pentru autoritățile imperiale. Acest gând l-au avut împărații romani când au întemeiat colonii de cetățeni romani, dotate cu autonomie locală în ținuturi din cele mai îndepărtate, din Britania până în Mesopotamia, din Nordul Africii până în Europa centrală, inclusiv în Dacia.

Imperiul Roman a făcut masive colonizări cu locuitori din diferite provincii, în altele contribuind la interculturalitatea acestora. Garnizoanele militare permanente ajung să fie locurile în care se amestecă paznicii ținuturilor de graniță cu cetele războinice de barbari, care cu timpul se asimilează, mai întâi în domeniul tehnicii militare și ulterior în domeniul culturii.<sup>3</sup>

### **Provinciile**

Întocmai ca și garnizoanele și coloniile, provinciile au menirea de a păstra și apăra statul universal din care fac parte și de a păstra societatea al cărui cadru politic a ajuns să fie acest stat universal. Imperiul Roman este emblematic din acest punct de vedere, provinciile fiind menite să păstreze și

---

<sup>3</sup> Toynbee, A., op. cit., p. 43.

să apere supremația puterii și să umple vidul politic rezultat în urma prăbușirii sau nimicirii fostelor state locale (vezi Dacia lui Decebal).

### **Capitalele**

Capitalele statelor universale au reprezentat întotdeauna așezări prielnice pentru iradierea tuturor varietăților de influență culturală. (vezi Roma - „Cetatea eternă”) sau Constantinopolul devenit Istanbul, capitala celor două mari imperii: Bizantin și Otoman.

### **Limbaje și scrieri oficiale**

Orice stat universal își construiește mijloace oficiale de comunicație mentală și un sistem vizual de comunicație. În aproape toate cazurile, un sistem vizual a luat forma însemnării limbii oficiale. Limba latină, ca limbă oficială a Imperiului Roman a repurtat un triumf extraordinar în provinciile occidentale ale imperiului și în Dacia. În aceste provincii, după căderea Romei, s-au format popoarele și limbile neolatine, existente azi: poporul și limba italiană, franceză, spaniolă, portugheză și română, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a Imperiului Roman.

### **Dreptul**

În domeniul dreptului statul universal, de altfel ca și în alte domenii, trebuie să țină seama de moștenirea juridică a statelor cucerite. În Imperiul Roman a trăi sub acțiunea dreptului roman era un privilegiu specific și foarte prețuit al cetățeniei romane. Extinderea progresivă a cetățeniei romane în mase tot mai largi de supuși ai imperiului n-a ajuns la capătul ei decât în clipa promulgării edictului lui Caracalla, în anul 212 d. H. În prezent principalii moștenitori direcți ai sistemului juridic roman trebuie căutați printre canoanele Bisericii creștine – ortodoxe - răsăritene și ale Bisericii creștine-catolice occidentale.

### **Calendarele; moneda**

La orice nivel al vieții sociale care depășește stadiul primitiv, unitățile pentru măsurarea timpului, distanței, lungimilor, volumelor, greutateilor și valorilor, constituie nevoi sociale indispensabile. Sistemele de circulație de acest gen sunt mai vechi ca statele organizate. Ele devin probleme importante

de soluționat pentru state de îndată ce acestea se constituie, cu atât mai mult această obligație având-o statele universale.

Din toate felurile de măsuri standard, sistemul de măsurare a timpului este cel a cărui nevoie se resimte în mod deosebit. Din seria calendarelor cunoscute ne este mai aproape calendarul iulian și cel gregorian de azi. Iulius Cezar a impus pe cale dictatorială concluziile la care ajunseseră astronomii, a introdus calendarul ce îi poartă numele, care se apropia atât de mult de exactitatea astronomică încât a rămas în uz mai mult decât un mileniu și jumătate. Asocierea calendarelor cu religia este scoasă în relief de același calendar iulian. În sec. al XVI-lea acesta rămăsese în urmă cu zece zile, așa încât sarcina corectării acestuia și-a luat-o Papa Grigore al XIII-lea în 1582, de unde și numele calendarului gregorian. Nu toate statele și popoarele au acceptat ușor acest calendar. Anglia protestantă l-a adoptat în anul 1752, iar România în 1919. În prezent este un calendar universal folosit de unele popoare, în paralel cu cel propriu. (vezi la evrei, chinezi, etc.)

### **Moneda**

Primul pas spre baterea și răspândirea monedei a constat în alegerea unui anumit bun care să poată fi investit cu funcția de mijloc de schimb și prin acesta să capete o valoare de circulație, independentă față de valoarea lui intrinsecă, de folosință.

Din punct de vedere comercial au existat strânse legături între lumile egipteană, babilonică, siriacă și elenă. În cadrul acestor legături, folosirea metalelor prețioase ca măsură a valorilor, sub formă de bare ușor de cântărit, ajunsese să fie de uz curent, cu sute și chiar mii de ani înainte ca guvernele anumitor cetăți grecești de pe țărmul asiatic al Mării Egee să ajungă să bată moneda în primele decenii ale sec. al VI-lea î. H. De atunci moneda și-a urmat drumul ei glorios în istorie. Cărmuirea romană a băgat repede de seamă marea importanță a baterii unei monede de circulație universală - denarul – mai întâi republican și apoi imperial, care a unit „*orbis romanus*” în plan comercial. Metodele moderne de a răspândi știrile, mijloacele contemporane de propagandă, de la timbrele poștale până la presă și la radio, își află corespondența în sistemul monetar imperial roman, unde moneda și-a dovedit marea și unica ei capacitate ca mijloc de propagandă.

## **Administrația civilă**

Statele universale au adoptat soluții foarte diferite, chiar contrastante în ceea ce privește structura administrațiilor civile.

În Imperiul Roman pentru a se constitui cadrele administrative s-au folosit elementele transmise de moștenirea socială și culturală a epocilor anterioare. Ulterior în cadrul administrației civile romane s-a angajat ordinul ecvestru, sau cu alte cuvinte, clasa mijlocie, care se îndeletnicea cu negoțul și care a ajuns să câștige teren, atât pe seama lumii inferioare, a sclavilor, cât și pe seama aristocrației senatoriale. Biruința acestui ordin asupra rivalilor săi a fost îndreptățită prin eficiența și cinstea desăvârșită cu care funcționarii administrativi din ordinul ecvestru și-au îndeplinit îndatoririle. Provinciile romane au fost administrate eficient. Dar cele care au beneficiat cel mai mult de pe urma sistemelor administrative imperiale romane au fost bisericile, care au preluat acest model prin mai mulți funcționari deveniți clerici <sup>4</sup> și mari prelați.

## **3.2. Creștinismul și impactul său intercultural**

### Izvoarele

Creștinismul, la fel ca toate marile religii, iudaismul, islamismul, hinduismul și budhismul, se definește ca mare religie prin ponderea influenței istorice, originalitatea și profunzimea mesajului său, precum și prin numărul mare al adeptilor săi. Marile religii au modelat și continuă să modeleze cultura universală a omenirii. Creștinismul a devenit în timp cea mai globală și universală dintre toate marile religii care au apărut în trecut în Orientul apropiat și îndepărtat, iar influența sa a crescut devenind tot mai mare. Creștinismul, ca expresie a interculturalității poate fi urmărit de la apariția, dezvoltarea, afirmarea și globalizarea sa până în prezent. O asemenea analiză fiind prea amplă pentru scopul nostru, am selectat câteva aspecte ale evoluției creștinismului ca expresie a interculturalității.

Mediul în care a apărut l-a constituit Imperiul Roman, unde exista un sentiment al unității omenirii sub o lege universală. Acest mediu a fost favorabil pentru primirea unei Evanghelii care proclama unitatea omenirii

---

<sup>4</sup> Toynbee, A., op. cit., p. 102-104.

căreia i se oferea salvarea din păcatul original și apartenența la Biserica creștină, cea a trupului lui Hristos. Această lume, relativ pașnică, care beneficia de un sistem de drumuri excelente, a ușurat deplasarea primilor creștini dintr-un loc în altul, astfel că aceștia au putut predica Evanghelia oamenilor de pretutindeni. Imperiul Roman poate fi asociat cu mediul politic al creștinismului, Atena a fost cea care a ajutat la asigurarea unui mediu intelectual propice pentru propagarea Evangheliei. Romanii au fost cuceritorii politici ai grecilor, care, așa cum spune poetul Horațiu, i-au cucerit pe romani din punct de vedere cultural. Evanghelia universală avea nevoie de o limbă universală ca să poată avea un impact cât mai mare asupra lumii. Așa cum engleza a devenit limba universală în lumea modernă și cum latina a devenit limba universală în lumea învățaților medievali, tot așa greaca a fost limba universală pentru lumea antică. În Imperiul Roman orice om cult cunoștea atât greaca cât și latina. Doar recent s-a descoperit că greaca Noului Testament a fost greaca omului de rând în timpul lui Iisus Hristos.

La rândul ei, filozofia greacă a pregătit apariția creștinismului prin faptul că a distrus religiile mai vechi. În timpul venirii lui Iisus Hristos filozofia greacă decăzuse, iar acest faliment a predispus mințile oamenilor spre o abordare mai spirituală a vieții. Creștinismul a fost singurul capabil să umple golul din viața spirituală a vremii.<sup>5</sup> Contribuțiile religioase la împlinirea vremii le include atât pe cele ale grecilor și romanilor cât și pe cele ale iudeilor. Dar oricât de mari au fost contribuțiile Romei și Atenei la creștinism, cele ale iudeilor ies în evidență ca ereditatea creștinismului. „Creștinismul s-a dezvoltat în mediul politic al Romei și a trebuit să facă față mediului intelectual creat de gândirea greacă, dar legătura lui cu iudaismul a fost mult mai intimă. Iudaismul poate fi considerat ca tulpina pe care să înflorească trandafirul creștinismului.”<sup>6</sup>

Poporul evreu a oferit creștinismului Vechiul Testament, datorită căruia mulți prozeliți evrei au putut trece de la iudaism la creștinism. Cărțile Vechiului Testament și cele ale Noului Testament, date sub inspirația Duhului Sfânt, aveau să fie literatura Bisericii, întruchipate în Biblie, cartea sfântă a creștinismului. Sinagoga a fost instituția care a fost de mare folos pentru apariția și dezvoltarea creștinismului primar, ea făcând parte

---

<sup>5</sup> Cairns, E., E., *Creștinismul de-a lungul secolelor*, Oradea, Ed. Cartea Creștină, 1997, p. 33-34.

<sup>6</sup> Cairns, E., E., *idem*, p. 35.

integrantă a vieții evreiești. Ea a fost locul în care apostolul Pavel, evreu prin origine, cunoscător al limbii grecești și cetățean roman, a mers să predice în toate orașele în care a ajuns în cursul călătoriilor sale misionare. Însuși Iisus Hristos, ca orice evreu s-a rugat rostind psalmi. (pe cruce El a repetat psalmul 21, în care își exprima credința în Dumnezeu)

Urmând exemplul lui Iisus Hristos creștinii reiau mereu psalmii compuși de regele David, în rugăciunile publice ale Bisericii.

### **Întemeierea bisericii și lucrarea apostolilor**

Încă de la începutul misiunii sale, Iisus Hristos a adunat mulțimi, a atras ucenici, și i-a ales pe cei doisprezece apostoli. Adunarea oamenilor începe cu fiii lui Israel dar ea se extinde în rândul păgânilor, cei din Antiohia fiind alături de evrei primii convertiți și care întâia oară „s-au numit creștini”.<sup>7</sup> Începând cu Cinzecimea, când evreii din toate părțile lumii mediteraneene au fost prezenți la Ierusalim (devenit centrul celor trei mari religii) a fost fondată Biserica. Creșterea a fost rapidă. Hristos i-a însărcinat pe cei doisprezece apostoli să propovăduiască Evanghelia și să adune Biserica „în Ierusalim, în toată Iudeea și în Samaria și până la marginea pământului,,

Cei doisprezece apostoli au cutreierat lumea răspândind cuvântul lui Dumnezeu interpretându-L pe Iisus Hristos pentru popoarele în mijlocul cărora au propovăduit noua credință. În părțile noastre la Dunărea de Jos, a propovăduit Apostolul Andrei, cel care avea să fie martirizat pe cruce în forma literei X, în orașul Patras din Grecia, care îi poartă și astăzi numele. În cele trei secole de mare martiraj creștin Biserica a fost silită să se concentreze și asupra modalității de a face față problemelor interne ridicate de eretici. Persecuția a încetat odată cu Edictul de la Milano, din anul 313, d. H., emis de împăratul Constantin cel Mare. Metoda adaptată de Biserică pentru rezolvarea diferențelor de opinie, vitale în legătură cu sensul Evangheliei, a fost conciliul ecumenic sau universal, de obicei convocat și prezidat de împăratul roman. Primul conciliu ecumenic de la Niceea, în 325 d. H. a fost prezidat de împăratul Constantin cel Mare. Au avut loc șapte concilii care au fost reprezentative pentru întreaga Biserică creștină. Marii conducători ai

---

<sup>7</sup> Philippe, G. (coordonator), *Faptele Apostolilor 11,27 Marile religii*, București, Ed. Orizonturi, 1995, p. 235.

Bisericii creștine din toate părțile imperiului își reprezentau localitățile lor și își dădeau concursul la elaborarea soluțiilor pentru probleme teologice care dominau gândirea creștinilor în această epocă.<sup>8</sup>

În paralel opera de evanghelizare s-a extins în toată Europa aducând sub semnul crucii popoarele păgâne, în provinciile Imperiului Bizantin și în Nordul Africii. Totodată Biserica de Răsărit, mai mult decât cea de Apus a fost slăbită de pierderea teritoriilor luate de mahomedani și s-a concentrat asupra apărării Constantinopolului, după pierderea Ierusalimului și a Țării Sfinte. Această luptă grea și îndelungată a împiedicat activitatea misionară de anvergură a Bisericii Creștine de Răsărit. Papa a folosit aceste împrejurări pentru a-și întări propria poziție. În această epocă s-au accentuat și diferențele de opinie. La 16 iulie 1054 s-a produs marea schismă, care a rupt unitatea Bisericii, cele două biserici mergând pe drumuri separate. Excomunicarea reciprocă a fost îndepărtată abia în 7 decembrie 1965 și a început mișcarea ecumenică de refacere a unității creștine. Cu toate diferențele din rândul Bisericii creștine și a desprinderilor ulterioare, precum și a unor perioade de regres, rolul cultural al creștinismului a crescut mereu până în contemporaneitate.

Universitățile, arta plastică, literatura religioasă, filozofia teologică, școlile ecleziastice, sunt câteva demersuri culturale inițiate și dezvoltate de Biserica creștină, luată în ansamblul său. În prezent creștinismul se confruntă cu noi provocări cărora încearcă să le facă față cu mari eforturi.

### **3.3. Etnicitatea în spațiul românesc**

Factorul geografic, definit de spațiul carpato-danubiano-pontic, în care s-a născut poporul român, și influența acestuia asupra evoluției sale a fost evaluat diferit de specialiști, dar toți sunt de acord că nu poate fi ignorat.

Definirea cea mai succintă a dat-o Grigore Ureche, când a constatat că țara sa, constatare valabilă pentru tot spațiul românesc, este situată „în calea răutăților”, adică pe direcția expansiunilor și năvălirilor.

Încă înainte de etnogeneză, în acest spațiu geografic, au existat contacte, atât violente cât și pașnice, între autohtoni și cei atrași de mirajul

---

<sup>8</sup> Cairns, E., E., op.cit., p.127.

deplasărilor. Exemplul cel mai edificator, înaintea romanizării, au fost „contactele dintre autohtonii geți și coloniștii greci, în general pașnice, schimburile economice eliminând asperitățile și integrând pe nou veniții în mediul getic. Grecii aduceau o civilizație superioară celei băștinașe, încât dacă influențele au fost reciproce, este sigur că transmisia a fost precumpănitoare dinspre colonii spre interiorul getic”.<sup>9</sup>

Dar problema fundamentală a istoriei noastre o reprezintă etnogeneza românească, adică formarea poporului român și a limbii române, care constituie totodată o parte a procesului complex și îndelungat, desfășurat pe continentul european sub înrâurirea Imperiului Roman.

Acest proces poartă, așa cum sublinia N. Iorga, „Sigiliul Romei”.

Romanizarea intensă a autohtonilor geto-daci constituie esența procesului de aculturație. El a început înainte de cucerirea Daciei de către romani, prin legăturile economice dintre cele două maluri ale Dunării și a continuat și după plecarea administrației și armatei imperiale, prin legăturile economice și religioase dintre sudul și nordul Dunării de Jos și prin prezența garnizoanelor romano-bizantine pe malul stâng al fluviului. Superioritatea categorică a civilizației romane față de cea geto-dacă și-a spus cuvântul; ea s-a impus în spațiul carpato-danubian, a romanizat pe băștinași și a făcut din geto-daci, mai întâi romani, apoi romanici și în cele din urmă români.<sup>10</sup> Limba latină a fost principalul factor de romanizare, alături de armată, coloniști, administrație, veterani, religie, drept, învățământ, economie. (ordinea este aleatorie)

Desfășurarea etnogenezei românilor a fost însoțită de răspândirea creștinismului în aria de formare a acestui popor, ceea ce a fundamentat afirmația că „românii s-au născut creștini” prin penetrarea lentă și tăcută a noii religii în comunitățile daco-romane. De la Dunărea de Jos, unde a propovăduit cel întâi chemat la apostolat de Iisus Hristos, apostolul Andrei, a plecat călugărul Dionisie cel Mic, ajuns mai târziu la Roma, cel care a calculat era creștină după anul nașterii lui Hristos. Deși el a greșit cu șase sau patru ani, acest calendar a rămas până astăzi la temelia calendarului actual.

Desăvârșirea etnogenezei Românești a avut loc în „mileniul migrațiilor” prin asimilarea acestora, inclusiv a slavilor, cei mai numeroși

---

<sup>9</sup> Constantiniu, F., *O istorie sinceră a poporului român*, București, Ed. Univers Enciclopedic, 1999, p. 29.

<sup>10</sup> Constantiniu, F., op. cit., p.41.



dintre ei. Prezența slavilor în spațiul carpato-danubiano-pontic a fost mai îndelungată decât a altor migratori, iar relațiile lor cu autohtonii mult mai strânse. Așa se explică, în parte, aportul slav însemnat în lexicul limbii române, dar el nu a afectat caracterul latin al acesteia. O mare parte a cuvintelor de origine slavă au intrat în limba română, după încheierea etnogenezei românilor în secolul al VIII-lea și după creștinarea slavilor începând cu sec. al X-lea prin acțiunea hotărâtă a cneazului Vladimir.

Limba română este o limbă latină, structura gramaticală și cea mai mare parte a fondului principal de cuvinte fiind de origine latină. Formarea poporului și a limbii române a urmat aceleași faze ca și etnogeneza italienilor, francezilor, spaniolilor și portughezilor, popoarele neolatine și limbile romanice care constituie cea mai prețioasă moștenire a Imperiului Roman.

### **3.4. Vocația interculturalității la români**

Poporul român este singurul popor romanic european de expresie religioasă creștin ortodoxă, iar prin așezarea sa geografică face legătura între civilizația occidentală și cea orientală.

Civilizația românească și-a construit de timpuriu un stil original de viață și cultură nu prin izolare sau închidere în sine ci prin modul în care a știut să-și trăiască destinul istorico-geografic - decurgând din situarea sa la confluența a două mari tipuri de civilizație: occidentală și orientală, prin modul în care a știut să facă din acest lucru, precum și din alte contacte sau impacte mai de durată, factori de creație culturală și civilizatorică. Nobila sa plămădă originară împrejurările aspre ale vieții i-au modelat caracterul, l-au ferit de șovinisme și intoleranțe belicoase, conferindu-i în același timp o înaltă conștiință de sine, demnitate și fermitate în apărarea intereselor sale fundamentale, a pământului strămoșesc, a însăși ființei naționale.<sup>11</sup>

Forța creatoare și originalitatea unei culturi nu constau în puritate etnică, ceea ce implică intoleranță și exclusivism, ci în capacitatea de asimilare și reconstrucție, în deschidere benefică față de adevăratele sale surse de creație arhietipală. De pe aceste poziții au fost respinse excesele de

---

<sup>11</sup> Tănase, Al., *O istorie umanistă a culturii române*, vol. I, Ed. Moldova, Iași, 1995, p. 24 - 26.

orice fel - atât cele latinizant occidentaliste sau bizantine, orientaliste. Noi am fost și suntem situați geografic și istoric, la confluența celor două lumi, împrejurare din care au decurs pericole și frustrări, dar și mari șanse pentru viitorul nostru dacă știm să preluăm ceea ce este mai bun și mai corespunzător cu nevoile noastre, pentru o dezvoltare liberă.

Aparținând Europei, făcând parte ca și descendență spirituală din Răsărit, cultura și istoria noastră modernă și-a îndreptat ciclic privirile spre occident. Între orient și occident, vocea românească sună inconfundabil. Să menționăm câteva aspecte culturale independent de tendințe și interese divergente. Pe teritoriul țării noastre au existat întotdeauna, pe lângă confruntări, tensiuni și conflicte de tot felul, un dialog benefic al diferitelor forme de cultură, ceea ce presupune interinfluențe, circulația de modele, impulsuri reciproce. Aceste interinfluențe se pot constata încă de la începuturile statalității românești în construcții de genul cetăților fortificate, al construcțiilor civile sau în arhitectura religioasă. Însuși Basarab I, Întemeietorul de țară și-a legat numele de asemenea ctitorii, între care strălucește și azi Biserica domnească Sfântul Nicolae din Curtea de Argeș așa cum subliniază istoricul de artă Vasile Drăguț, "un edificiu de extremă importanță pentru înțelegerea posibilităților și aspirațiilor culturale ale Țării Românești din prima jumătate a veacului al XIV-lea.". Această ctitorie evident de inspirație bizantină, a fost adaptată la condițiile locale care să marcheze gustul pentru frumos și armonie și să illustreze totodată voința de independență a Țării Românești.

În Moldova influențele bizantine în artă se îmbină armonios cu trăsăturile locale dând naștere stilului moldovenesc, specific în arhitectura religioasă, reprezentat de capodoperele pictate care extind această artă și în exterior. Tehnica și arta picturii exterioare se păstrează la câteva biserici până azi, între ele strălucind Voronețul, supranumit "Capela Sixtină" a Moldovei.

În Transilvania unde realitatea istorică a impus conviețuirea românilor autohtoni cu alogeni unguri, secui, sași și alte grupuri etnice mai restrânse, cultura reprezintă o expresie a interdependențelor în multiple forme, dimensiuni și domenii.

Comunitățile românești care își caută în primele secole ale celui de al doilea mileniu forme adecvate de organizare politică și anume voievodatele, s-au dezvoltat sub raport cultural preponderent în orbita ortodoxismului

bizantin pe un fond puternic local romano-dacic. Ele n-au fost lipsite de influențe occidentale, îndeosebi după ce creștinismul romano-catolic a fost introdus în regatul ungar, ceea ce a facilitat pătrunderea pe teritoriul țării noastre a unor forme de artă romanice și gotice. Acestea se vor armoniza în timp și spațiu cu reprezentările de artă ortodoxă de sorginte bizantină din spațiul românesc transilvan. În acest context Brașovul este un exemplu emblematic prin monumentele sale, între acestea reprezentativă este Biserica Sfântul Nicolae. Aceasta este o biserică ortodoxă ctitorită cu ajutorul domnitorilor din cele două țări românești extracarpătice, iar în arhitectura sa se întâlnesc elemente gotice și renașcentiste.

Asemenea exemple definesc întreaga noastră istorie și cultură. Interculturalitatea în spațiul românesc este o realitate nu numai în domeniul cultural-artistic dar și național, economic, social, religios, fără a înlătura sau diminua specificul național, dimpotrivă îl îmbogățește.

### **3.5 Aspecte contemporane ale conviețuirii în spațiul românesc**

Realitatea etnică în prezent din țara noastră cuprinde majoritatea românească și cele nouăsprezece minorități reprezentate în Parlamentul României. Desigur că mai există grupuri mai mici sau persoane aparținând altor etnii, formate mai ales din imigranți sosiți în țară după 1989, care nu au reprezentanți în instituțiile statului român și nu au obținut statutul de minoritate etnică.

Cetățenii români aparținând minorităților etnice, recunoscute oficial în prezent, s-au așezat pe teritoriul românesc în decursul veacurilor, fie în mod violent, sau cei mai mulți în mod pașnic, organizat sau din inițiativă proprie.

Încă din perioada confruntărilor violente între voievodatele românești din Transilvania și regalitatea feudală maghiară, au pătruns aici grupuri mai mari sau mai mici de populație maghiară ca și persoane situate pe diferite trepte în ierarhia social-politică, religioasă și militară.

Pe măsura înaintării în Transilvania și pentru încheierea cuceririi și stăpânirii acesteia oficialitățile ungare au colonizat și organizat unele populații străine pe teritoriul românesc. În afară de unguri, primul grup etnic

mai important, așezat la începutul mileniului II în Transilvania au fost secuii. În secolele XII și XIII au fost colonizați în mai multe valuri și din diferite regiuni germane sașii. Ei s-au așezat ca și secuii pe teritorii locuite de români, împreună contribuind la realizarea unei civilizații originale în spațiul istoric românesc.

În secolul XIII, după devastatoarea năvălire tătaro-mongolă din 1241-1242, masa românilor nord-dunăreni a fost împărțită între două arii de dominație politică și de civilizație: Cea a Regatului Ungur și cea a Hoardei de Aur, din cadrul căreia o mică parte a locuitorilor a rămas pe teritoriul de azi al țării noastre în zona dintre Dunăre și Mare.

Cu timpul pe teritoriul Țărilor Române, apoi al României s-au așezat treptat alte etnii care formează în prezent minoritățile naționale împreună cu cele menționate mai sus, între care enumerăm bulgarii, turcii, ucrainenii, rușii-lipoveni, polonezii, slovacii, cehii, grecii, sârbii, evreii, țigani, armenii, albanezii, tătari, croați și italieni. În general minoritățile s-au așezat în teritoriul românesc fie în legătură cu persecuțiile din propriile țări, de care au fugit, fie ca negustori, în urma unor conflicte interne sau în alte împrejurări.

Minoritatea țigănească este, oficial, cea de-a doua ca pondere în România, dar ancheta întreprinsă de sociologii Elena și Cătălin Zamfir în 1992 identifică o cifră superioară celei oficiale. Ei consideră că cel puțin o jumătate dintre rromi nu s-au declarat ca atare la recensământ.<sup>12</sup> Comparativ cu celelalte țări europene, se pare că este cea mai numeroasă și cea mai pregnantă minoritate.

Minoritățile naționale, precum și cele religioase sau chiar sexuale se bucură de libertate în conformitate cu legea fundamentală a țării și alte legi specifice.

Potrivit Constituției, cu modificările aduse prin referendumul din 18-19 octombrie 2003, minoritățile naționale dobândesc noi drepturi, inclusiv pe acelea de a-și folosi limba maternă în administrație și justiție. Din această perspectivă, politica României față de minorități poate constitui un exemplu pentru țările vecine și chiar pentru unele țări occidentale. Recomandările Consiliului Europei au contribuit și ele la elaborarea acestei politici dar și la legitimarea educației pentru minorități.

---

<sup>12</sup> Neculau, A., *O minoritate pregnantă*, în Cozma, T., (coordonator), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Iași, Ed. Polirom, 2001.

Pentru viitor însă, trebuie să se țină cont de creșterea nivelului de internaționalizare a populației școlare în spațiul european iar politica educațională să nu mai admită discriminarea grupurilor minoritare față de cele majoritare. Numai astfel interculturalitatea se va realiza în mod pașnic și egal pentru toți.

### **TEMĂ:**

1. Definiți: grup minoritar, grup cultural, etnocentrism, conflict.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Toynbee, J., Arnold, Studii asupra istoriei, Sinteză a volumelor I - VI de D. C. Somervell, București, Ed. Humanitas, 1997.
2. Toynbee, J., Arnold, Studii asupra istoriei, Sinteză a volumelor VII - X de D. C. Somervell, București, Ed. Humanitas, 1997.
3. Cairns, E., Earle, Creștinismul de-a lungul secolelor, Oradea, Ed. Cartea Creștină, 1997.
4. Philippe Gaudin (coordonator) Marile religii, București, Ed. Orizonturi, 1995.
5. Constantiniu, Florin, O istorie sinceră a poporului român, București, Ed. a II-a, Ed. Univers enciclopedic, 1999.
6. Neculau, Adrian, O minoritate pregnantă, în Cozma, Teodor, (coordonator) O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea, Iași, Ed. Polirom, 2001.
7. Tănase, Alexandru, O istorie umanistă a culturii române, vol. I, Iași, Ed. Moldova, 1995.

## 4.

# DEMOCRAȚIE ȘI INTERCULTURALITATE

### 4.1. Democrația – clarificări conceptuale

### 4.2. Pluralism, democrație, cetățenie

### 4.3. Educație și democrație

### 4.4. „Drepturi culturale” și democrație

Motto :

„Scopul unui stat este să fie, în măsura posibilului o societate de egali.”

(Aristotel, *Politica*)

### 4.1. Democrația – clarificări conceptuale

În spațiul cultural occidental, regimul politic democratic nu constituie un subiect recent de dezbatere. În urmă cu douăzeci și cinci de secole se afla deja în centrul dezbaterilor privind viața politică la vechii greci. Azi, constituie cu atât mai mult un subiect privilegiat. Secolul XX, marcat de „războiul regimurilor politice”<sup>22</sup> face ca nu numai atenția politologilor să se îndrepte în această direcție, ci și a sociologilor, juriștilor, filosofilor. Prăbușirea regimurilor totalitare a dus la repunerea în discuție a principiilor eticii, acest lucru favorizând reactualizarea ideii de democrație.

Conceptul de **democrație** este utilizat în mai multe universuri de discurs, dar în primul rând în cel al vieții politice cotidiene. În mod obișnuit prin democrație înțelegem „regimul politic în care suveranitatea este exercitată de popor”<sup>23</sup> în care fiecare cetățean are libertatea de a-și exprima convingerile. În același timp democrația este un concept utilizat de filosofi,

---

<sup>22</sup> Baudou in Jean, *Introduction a la sociologie politique*, Paris, Ed. Du Seuil, 1998, p.101.

juriști, sociologi. Pentru filosofi, ea constituie cel mai adesea prilejul de a aduce în discuție problema valorilor politice. Astfel, referindu-se la democrație, filosofii ridică chestiuni legate de dreptate sau de buna guvernare a societății. Pentru turiști, conceptul este util în a identifica formele instituționale și pentru a distinge celelalte tipuri de regimuri politice (autoritare sau totalitare). În ceea ce îi privește pe sociologi, aceștia au în atenție fenomenul democratic atât în dimensiunea sa juridică, cât și în cea politică și socială. Nu trebuie să neglijăm nici discursurile eseștilor asupra democrației, căci influența lor asupra modelării reprezentărilor sociale nu este una de neglijat dat fiind faptul că prin argumentele lor sau dezbaterile mediatice pe care le întrețin influențează modul în care cetățenii percep regimul politic.

Anton Carpinski (*Doctrine politice contemporane*, Iași, Editura Moldova, 1992, p.150-151) propune abordarea fenomenului politic din perspectiva paradigmei părții și întregului. În acest model, întregul desemnează unitatea dinamică a agenților generici ai jocului politic : puterea, societatea civilă, individul uman. Întregul este, deci, întregul social, societatea compusă din societatea politică (statul, partidele, grupurile de presiune) și societatea civilă (viața economică, culturală etc., extrapolitică, individuală și colectivă). Părțile sunt reprezentate, conform paradigmei propuse, de fiecare agent al triadei amintite, precum și de diferitele clase, grupuri sociale și partide politice existente într-o societate. Democrația se instituie atunci când între diferitele părți (clase, grupuri, partide, indivizi) și întregul social se instituie echilibrul dinamic, când pozițiile și interesele concurente se confruntă și se conciliază în mod legal, nefiind afectate interesele nici unei minorități și nici ale întregului social. Individul liber și creativ, societatea civilă în diversitatea sa și puterea politică legitimă își reglează raporturile în mod echitabil; drepturile și libertățile persoanei sunt respectate iar statul funcționează după normele de drept.

---

<sup>23</sup> *Dictionnaire Hachette*, Edition 2003, Paris, Hachette Livre, 2003.

## 4.2. Pluralism, democrație, cetățenie

Instaurarea și menținerea unei guvernări democratice stabile într-o societate plurală este dificil de realizat. Omogenitatea socială și consensul politic sunt considerate premise obligatorii pentru o democrație stabilă sau factori extrem de favorabili acesteia. Dimpotrivă, divizările sociale profunde și diferențierile politice în interiorul societăților plurale sunt considerate a fi cauzele instabilității și prăbușirii democrației. Arend Lijphart considera că doar o anumită formă a democrației, cea consociațională, face posibilă menținerea democrației într-o societate plurală. Într-o astfel de democrație, „tendințele centrifuge inerente unei societăți plurale sunt neutralizate de atitudinile și comportamentul cooperant al liderilor diferitelor segmente de populație”<sup>24</sup>. De altfel, cooperarea între elite reprezintă trăsătura distinctivă principală a democrației consociaționale. Nu trebuie însă, să înțelegem de aici că rolul individului este minimalizat. În societatea democratică modernă, legătura dintre oameni este una politică. A trăi împreună nu mai înseamnă a împărtăși aceeași religie, aceeași cultură sau a te supune, alături de ceilalți, aceleiași autorități, ci a fi cetățean al aceleiași organizații politice. „Cetățenia reprezintă sursa legăturii sociale”<sup>25</sup>. Societatea cetățenilor, prin instituțiile politice și sociale, prin schimburile cotidiene, este una de natură democratică. Fiecare cetățean indiferent de religie, etnie, rasă, gen etc., are dreptul la același respect, la recunoașterea demnității proprii. Relațiile dintre oameni se bazează pe demnitatea egală a tuturor.

Numai în societatea democratică cetățenia este, în principiu, deschisă tuturor indivizilor, dincolo de diferențele culturale, sociale sau biologice. În numele valorilor democrației moderne, ordinea politică își asumă ca ambiție integrarea etniilor cu ajutorul cetățeniei, prin depășirea diversităților lor concrete, a particularităților lor. Statul democratic se bazează pe principiul de includere a cetățenilor și de excludere a non-cetățenilor de la practicile politice. Îi include pe primii, asigurându-le participarea egală la viața politică, îi exclude pe ceilalți de la practicile legate direct de cetățenie, de care dispun într-o altă societate. Din punct de vedere juridic, „orice persoană are dreptul

---

<sup>24</sup> Lijphart, A., *Democrația în societățile plurale*, Iași, Ed. Polirom, 2002, p.17.

<sup>25</sup> Schnapper, D., *Ce este cetățenia ?*, Iași, Ed. Polirom, 2001, p.6.



la o cetățenie” (*Declarația Universală a Drepturilor Omului*, art. 15) și la drepturile civile aferente. Societatea democratică are însă vocația de a se deschide pentru toți cei care pot participa la viața politică, indiferent de trăsăturile lor particulare, ea fiind mult mai deschisă străinilor decât orice altă formă de organizare politică (spre exemplu se poate obține cetățenia franceză, elvețiană, germană etc. prin naturalizare). Din faptul că dreptul la cetățenie este deschis, nu rezultă faptul că naționalitatea poate fi acordată necondiționat tuturor indivizilor prezenți pe teritoriul național căci aceasta ar însemna să se nege diferența dintre naționali și străini. Doar cetățenii unei națiuni democratice își văd recunoscute pe deplin drepturile politice. Dar toți străinii cu o situație reglementată, non-cetățeni, deci lipsiți de drepturile politice legate de cetățenie, dispun de aceleași drepturi civile, economice și sociale ca naționali. Străinii se bucură într-o societate democratică de toate libertățile individuale. Ei au dreptul de a circula în mod liber, de a se căsători, la prezumția de vinovăție, dacă sunt deferiți justiției. Treptat, după încheierea celui de al doilea război mondial, statutul juridic al străinilor în Europa a fost asimilat celui al naționalilor în materie de salarii, de drept la muncă și protecție socială. Legislația care afirmă egalitatea drepturilor civile, economice și sociale se bazează de fapt pe idea fundamentală a drepturilor omului, considerate ca fiind inalienabile și universale. În acest sens Dominique Schnapper considera că „respectarea drepturilor străinului ca om înseamnă într-un fel a reafirma valorile în jurul cărora s-au construit democrațiile moderne”<sup>26</sup>.

### **4.3. Educație și democrație**

Educația se afla în centrul proiectului democratic și aceasta întrucât ea trebuie să ofere tuturor posibilitățile necesare pentru a participa în mod real la viața publică.

Școala, fie organizată direct de către stat, fie controlată de el, este fără îndoială o instituție democratică. În democrația greacă a antichității, absența școlii publice limita participarea politică reală la cetățenii bogați. Ideea că fiecare cetățean trebuie să-și poată exercita concret drepturile este legată de

---

<sup>26</sup> Schnapper, D., op.cit., p.103.

democrația modernă. Doar începând cu Revoluția de la 1789, în Franța, spre exemplu, dascălii din școli nu au mai fost numiți „regenți”, devenind „institutori”, sarcina lor fiind aceea de a întemeia „națiunea”, sursă a legitimității politice, în sensul articolului al III-lea al *Declarației drepturilor omului și cetățeanului* („Principiul oricărei suveranități rezidă în mod esențial în națiune. Nici un corp, nici un individ nu pot exercita o autoritate care nu emană în mod expres de la aceasta”).

Prin stabilirea fundamentelor școlii publice, republicanii, plecând de la constatarea lui J. J. Rousseau că interesul general nu se confundă cu suma intereselor particulare, au urmărit crearea cetățeanului abstract, destinat să întruchieze și să definească interesul general<sup>27</sup>. De aici provine organizarea unică și centralizată a sistemului de învățământ. Republica urmărea emanciparea poporului în numele egalității tuturor cetățenilor și să asigure promovarea celor mai buni.

Accesul tuturor la educație înseamnă acordarea de șanse egale de promovare. Școala trebuie să asigure promovarea celor mai buni, să permită mobilitatea socială și să favorizeze egalitatea șanselor. Aici poate intra în discuție rolul esențial al burselor de studiu, care permit copiilor dotați, indiferent de originea lor socială, să aibă parte de posibilitatea promovării și continuării studiilor.

Trebuie insistat asupra faptului că școala are o funcție dublă. Pe de o parte, prin conținutul învățământului are loc însușirea unei limbi, unei culturi, unei ideologii naționale și unei memorii istorice. Persoanele școlarizate în aceeași școală împărtășesc nu doar aceeași limbă, ci și ansamblul de cunoștințe și referințe, implicite și explicite. Pe de altă parte, școala constituie un spațiu de integrare. În cadrul ei, elevii, indiferent de originea lor etnică, de apartenența la o biserică sau de originile sociale, sunt tratați în mod egal.

Din perspectiva interculturală este nevoie ca școala să promoveze „atașamentul și înțelegerea etnică și să ajute elevii să dobândească deprinderi și atitudini care să permită grupului etnic să dobândească putere de semnificare a marii culturi a lumii.”<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Schnapper, D., op.cit., p.104.

<sup>28</sup> Cucoș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Ed. Polirom, 2000, p.163.

#### 4.4. „Drepturi culturale” și democrație

Legitimitatea și practicile democratice nu pot fi concepute în afara națiunii. Problema este dacă există posibilitatea ca ea să funcționeze la nivel supranațional sau infranațional. Reflecțiile privind multiculturalismul și drepturile infranaționale, pe de o parte, și noile concepții care se elaborează plecând de la construcția europeană, pe de altă parte, repun în discuție legătura dintre națiune și democrație. Problema recunoașterii drepturilor culturale speciale ale etniilor din cadrul unei națiuni se poate pune și în legătură cu drepturile culturale ale națiunilor în cadrul noii entități politice care se dorește a fi Europa viitorului.

Societatea democratică modernă a reușit să asigure tuturor cetățenilor, inclusiv străinilor stabiliți în mod legal, drepturile civile, economice și politice. Întrebarea care se ridică acum este cum ar putea să țină cont de revendicarea „drepturilor culturale” ale societăților care în momentul de față sunt mult mai diverse și mai deschise.

Orice societate este, prin definiție, multiculturală, fiind alcătuită din grupuri ce diferă din punct de vedere cultural. Potrivit principiilor democratice este necesar a se corela egalitatea civilă și politică a cetățenilor cu respectarea atașamentelor lor etnice sau religioase particulare, asigurând în același timp, unitatea societății prin cetățenia comună și libertatea individuală.

Interculturalitatea presupune recunoașterea „drepturilor culturale” ca făcând parte integrantă din drepturile individuale. Când ne referim la „drepturi culturale” nu facem acest lucru în sensul intelectual al conceptului (dreptul la cunoașterea științifică, la lectură etc.), ci în sensul „drepturilor individului de a poseda și dezvolta, eventual în comun cu alții din interiorul unui grup definit prin valori și tradiții împărtășite, propria viață culturală, care să corespundă unei identități culturale distincte de aceea a altor indivizi sau grupuri.”<sup>29</sup>

Afirmarea drepturilor culturale particulare implică anumite riscuri. În primul rând există posibilitatea ca indivizii ce aparțin unui anumit grup

---

<sup>29</sup> Mesure S., Renaut A., *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Aubier, 1999, p.261.

cultural să se subordoneze acestuia, sacrificând libertatea personală și posibilitatea de a întreține relații cu membrii altor grupuri. Conform principiilor democrației, individul nu aparține unui anumit grup, izolat de celelalte, societatea nu este alcătuită din grupuri juxtapuse cărora indivizii le-ar aparține, ci din persoane cu roluri sociale multiple. Al doilea risc este legat de integrarea socială, în sensul că este posibil ca cetățenii să se retragă în comunitatea lor de origine, în loc să se deschidă spre celelalte grupuri. În plus, recunoașterea drepturilor culturale diferite poate duce la drepturi politice, economice, sociale diferite.

## **TEME**

1. Influența minorităților în construirea identității.
2. Minoritatea rromilor – integrare sau discriminare ?

## **BIBLIOGRAFIE**

1. Baudou in Jean, Introduction a la sociologie politique, Paris, Ed. Du Seuil, 1998.
2. Dictionnaire Hachette, Edition 2003, Paris, Hachette Livre, 2003.
3. Carpinschi, A., Doctrine politice contemporane, Iași, Editura Moldova, 1992.
4. Lijphart, A., Democrația în societățile plurale, Iași, Ed. Polirom, 2002.
5. Schnapper, D., Ce este cetățenia ?, Iași, Ed. Polirom, 2001.
6. Cuceș, C., Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Iași, Ed. Polirom, 2000.
7. Mesure, S., Renaut, A., Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique, Paris, Aubier, 1999.

## 5.

### ATITUDINILE FAȚĂ DE MINORITĂȚI

#### Stereotip, prejudecată și discriminare

Mariela Pavalache-Ilie

##### 5.1. Atitudinile: natura atitudinilor, formarea atitudinilor.

##### 5.2. Stereotipurile

##### 5.3. Pejudecățile

##### 5.4. Discriminarea

După ce vor parcurge această unitate, studenții vor fi capabili să:

- Să definească atitudinea și să identifice cele trei componente ale atitudinii.
- Să identifice bazele prejudecății și discriminării.
- Să enumere câteva modalități care pot reduce prejudecățile și discriminarea.

##### 5.1. Atitudinile

###### Natura atitudinilor

Atitudinea reprezintă un concept central și indispensabil în abordarea relațiilor interpersonale de orice tip, fiind definită ca o predispoziție învățată spre un anumit comportament consistent favorabil sau nefavorabil cu un obiect<sup>30</sup> (fizic, al percepției, al cunoașterii, al afectului). Ea reflectă experiența anterior acumulată și constelația personală de valori și norme, care, după ce ating un grad înalt de stabilitate, se pot constitui în timp ca însușiri caracteriale ale persoanei. Atitudinea exprimă potențialitatea orientativă a unei acțiuni și nu acțiunea însăși, Allport definind-o ca starea

---

<sup>30</sup> Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.) (1998). *Dicționar de sociologie*. București: Ed. Babel, p. 53.

mentală și nervoasă de pregătire... care exercită o influență directă și dinamică asupra răspunsului individului la toate obiectele și situațiile cu care se află în contact<sup>31</sup>.

Pentru a configura relațiile și interacțiunile dintre componentele atitudinilor și a explica mai bine dimensiunile sale fundamentale și mecanismul propulsiv al atitudinilor, au fost formulate mai multe **modele structurale**. Primul, modelul unifactorial, identifică atitudinea cu afectul, considerat primordial în orientarea comportamentului și reprezentând o reacție globală de atracție sau respingere. Este însă dificil de aplicat practic acest model deoarece aceeași atitudine poate fi rezultatul evaluării unor caracteristici diferite ale obiectului; astfel, un subiect poate avea o atitudine pozitivă față de o etnie pentru că îi place muzica ei, iar altul pentru că a avut vecini buni din rândul acestei etnii. De aceea, modelul a fost nuanțat, acceptându-se că deși rolul principal revine afectului, cogniția și conația sunt, de asemenea, implicate în structurarea atitudinii.

Ca urmare, modelul trifactorial ia în considerare trei componente fundamentale:

- Componenta **cognitivă** rezultă din perceperea și conceptualizarea obiectului; este o variabilă individuală (unii se limitează la propria experiență și ignoră sursele alternative de informații, alții le caută și le confruntă cu ceea ce știu sau le adoptă prin imitație, de ex.: credința că o stradă principală este sursă de zgomote și pericole pentru cei care locuiesc pe ea).
- Componenta **afectivă** constă din orientarea emoțională în raport cu obiectul (atracție, respingere, neutralitate) (de ex.: subiectul poate fi continuu neliniștit de efectul străzii asupra familiei sale).
- Componenta **comportamentală** sau **conativă** reprezintă probabilitatea producerii unui comportament conform cu componentele cognitivă și afectivă în situația concretă (de ex.: Subiectul intenționează să cumpere o casă pe o stradă laterală).

Influența dintre componente este reciprocă în sensul că atitudinile existente influențează percepția, gândirea, imaginația, formând un *set mental* (adică o stare de pregătire pe fondul căreia are loc orice cunoaștere),

---

<sup>31</sup> Allport, G. (1935). *Attitudes* in C. Murchison (ed.) **Handbook of social psychology**. Worcester, Ma: Clark University Press, p. 810.

acționează ca *factor motivațional-adaptativ* prin dezvoltarea atitudinilor favorabile față de obiectele care satisfac trebuințele persoanei și dezvoltarea atitudinilor negative față de sursele de frustrare<sup>32</sup>.

Chiar dacă larg acceptat, și acest model a fost contestat, deoarece el nu permite predicția comportamentului unei persoane pornind de la cunoașterea atitudinilor sale. Ajzen<sup>33</sup> observă că nu întotdeauna oamenii se comportă consistent cu atitudinile lor; uneori situația se interpune ca factor moderator între atitudine și comportament, până la a face comportamentul inconsistent cu atitudinea care l-a generat.

*Atitudinile sociale* exprimă raportarea individului la o serie de obiecte, fenomene și procese sociale, în timp ce *atitudinile interpersonale* au ca obiect subiecții considerați individual. Importanța deosebită pe care o au în viața cotidiană atitudinile față de grupurile sociale (*atitudinile intergrupuri*) impune abordarea detaliată a stereotipurilor, prejudecăților și discriminărilor, ca fațete diferite ale acestui tip de atitudini.

Distincția dintre componentele cognitive, afective și comportamentale ale atitudinilor se regăsește și în ceea ce privește reacțiile individului confruntat cu grupuri sociale sau indivizi aparținând acestora. Astfel, stereotipul se referă la dimensiunea cognitivă sau raportarea preponderent cognitivă la un grup sau reprezentanți ai acestuia, *prejudecata* – la dimensiunea afectivă sau raportarea preponderent afectivă și *discriminarea* – la componenta comportamentală sau la consecințele comportamentale determinate de stereotipuri și prejudecăți<sup>34</sup>.

### **Formarea atitudinilor**

Câteva dintre căile pe care se pot forma atitudinile sunt prezentate în continuare:

1. *Experiența directă* Cel care a avut un conflict major cu o persoană aparținând unei alte etnii poate genera o atitudine de respingere a oricărui membru a acelei etnii.

---

<sup>32</sup> Luca, M.R. (1996). *Curs de psihologie a muncii și organizațională*. Brașov: Tipografia Univ. Transilvania, p. 133.

<sup>33</sup> Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.

<sup>34</sup> Nastas, D. (2003). *Stereotipuri, prejudecăți și discriminare*. În A. Neculau (coord.) **Manual de psihologie socială**. Iași: Ed. Polirom, p. 256.

2. *Condiționarea clasică* este o formă de învățare care constă în asocierea unui stimul condiționat cu unul necondiționat, astfel încât ele să producă același răspuns. De ex., respectul și dragostea pentru tată, asociate cu adeziunea tatălui la socialism, vor conduce la o atitudine favorabilă față de socialism.

3. *Condiționarea instrumentală* Învățarea atitudinilor se produce într-un mediu controlat în care comportamentele „bune” sunt recompensate, iar cele „rele” sunt pedepsite sau ignorate. O experiență favorabilă devine un instrument prin care ceilalți îl învață pe individ să repete un anumit comportament. Dacă cooperarea cu frații va fi lăudată, iar conflictul nu va recompensat, copilul își va forma o atitudine negativă față de conflict și una pozitivă față de cooperare.

4. *Observarea comportamentelor celorlalți* (învățare socială) este urmată de desfășurarea unor comportamente similare în situații similare.

## 5.2. Stereotipurile

Stereotipul exprimă credințe despre caracteristicile psihice și/sau comportamentale ale unor indivizi, grupuri sociale (de sex, vârstă, etnie, religie) sau procese sociale, fixate în imagini simplificatoare, șablonizate, durabile, preconceptuate care nu se bazează pe observarea directă, proaspătă a realității, ci pe moduri de gândire apriorice, rutinizate, adeseori arbitrare, fără legătură cu indivizii sau grupurile sociale evaluate<sup>35</sup>. Ele sunt expresia în plan social a atribuirii abuzive de însușiri similare tuturor membrilor unui grup<sup>36</sup>; orice stereotip reflectă o gamă incompletă de informații despre un grup particular de oameni. Fără a fi în mod univoc exact sau fals, stereotipul posedă simultan două caracteristici:

- ◆ simplificarea: reducerea întregului la una din părțile sale componente, prin reținerea selectivă și prea puțin fondată a însușirilor sale saliente.

- ◆ generalizarea: atribuirea caracteristicilor astfel reținute tuturor membrilor grupului.

---

<sup>35</sup> Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.) *op. cit.*, p. 603.

<sup>36</sup> Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Presses universitaires de Lille, p. 251.



#### Originea și evoluția noțiunii de stereotip

Etimologic, cuvântul își are originea în limba greacă, *stereos* având înțelesul de *rigid, solid*, iar *typos* pe cel de *urmă*. În urmă cu 200 de ani, el denumea formele metalice utilizate la imprimarea clișeelor tipografice. În științele sociale, noțiunea a fost introdusă de către W. Lippman (*Public Opinion*, 1922) care îi formulează mai multe definiții, cea mai frecvent vehiculată fiind cea de „clîșee din mintea noastră” cu rol în economia gândirii.

În general, stereotipul exprimă prin imagini anchilozate temerile fixate cu privire la producerea unui eveniment, expectanțele individuale și doleanțele indivizilor în legătură cu o situație socială sau cu o grupare umană. Din cauza formulării de stereotipuri, subiectul își limitează cunoașterea caracteristicilor autentice ale realității, ale grupurilor și ale altor persoane, fapt ce îi alterează comportamentul și îl conduce spre formularea de generalizări plecând de la aspecte particulare, nesemnificative, fixate în imaginea sa apriorică simplificatoare<sup>37</sup>.

În stereotip sunt reținute însușirile cele mai saliente ale categoriei analizate, uneori sau doar o singură însușire dacă aceasta deține un plus de pregnanță în raport cu celelalte. Alegerea însușirii saliente este determinată cultural; astfel, în țările europene și America de nord sunt importante culoarea pielii, forma și mărimea nasului și a buzelor, în timp ce în țările fundamentaliste este esențială religia<sup>38</sup>. De cele mai multe ori, stereotipul marchează imperfecțiunile grupului vizat, oferind un standard dublu în evaluare prin raportare la care *noi* suntem buni, iar *ei* sunt răi.

Conotația valorică a stereotipului poate fi pozitivă (medicul de familie devotat pacienților săi), negativă (politicianul veros și lipsit de scrupule) și mixtă (profesoara fată bătrână, devotată, durdulie, cu ochelari, lipsită de cochetărie feminină).<sup>39</sup> Formarea stereotipurilor este dificil de explicat. Se poate afirma însă că ele se creează ușor într-un timp relativ scurt și pot avea o gamă largă de efecte.

<sup>37</sup> \*\*\* *Dicționar de psihologie socială*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, (1981).

<sup>38</sup> Andersen, M.L., Taylor, H.F. (2001). *Sociology – The essentials*. Australia: Wadsworth, Thomson Learning, Inc., p. 225.

<sup>39</sup> Horton, P.B., Hunt, C.L. (1984). *Sociology*. New York: McGraw-Hill, Inc., p. 193.

Între *stereotipurile de gen*, cele referitoare la femei sunt mai ales negative; femeia tipică este supusă, emotivă, înclinată spre manifestări isterice, vorbăreată, lipsită de dotare nativă pentru matematică și științele exacte. Bărbatul în schimb este mai puțin sensibil, macho, brutal, încăpățânat, învingător, cu o dorință sexuală insatiabilă. Mass-media, literatura, filmul, arta în general propagă și întrețin aceste stereotipuri.

Stereotipurile de clasă socială sunt diferite de la o clasă la alta. „Lumea bună” este văzută ca fiind distantă, snoabă, infatuată, condescendentă, falsă. Clasa de mijloc are ca principale caracteristici stereotipe ambiția și munca grea, în timp ce săracii sunt considerați, murdari, lipsiți de ambiție, nemotivați pentru muncă, needucați, primitivi.

Devenit parte a culturii, stereotipul se menține prin trei procese:

1. percepția selectivă – observatorul reține din realitate doar aspectele conforme cu stereotipul și le ignoră pe celelalte.
2. interpretarea selectivă a datelor în concordanță cu elementele stereotipului *Oltenilor le place să fie șefi; chiar și între prieteni aleg locul din capul mesei.*
3. confirmarea regulii prin excepții: *Totuși, nu arată ca o domnișoară bătrână.*

Astfel, atât confirmările, cât și excepțiile de la imaginea șablon nu fac decât să consolideze și să perpetueze stereotipul.

A fost identificată o strânsă legătură între stereotipuri și umor. Foarte multe glume și anecdote pot fi clasificate în categorii ce gravitează în jurul unui stereotip: blondele prostuțe, ardelenii molcomi, oltenii șmecheri, scoțienii zgârciți, nemții reci și tehnici, englezii flegmatici, evreii mercantili, poliștii etc.

Influența stereotipurilor asupra celor vizați diferă în funcție de conotația lor: cele flatante sunt acceptate, cele devalorizante sunt respinse de regulă, deși există și excepții. Uneori, stereotipurile negative îi încurajează pe cei etichetați să considere însușirile stereotipurilor prescripții de comportament cărora încep să li se conformeze, astfel încât stereotipul devine o profeție care se autoîmplinește<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Ibidem

### 5.3. Prejudecățile

Prejudecata este un set de idei și credințe care lezează grupuri sau indivizi aparținând unor grupuri pe baza unor trăsături reale sau imaginare<sup>41</sup>. Definiția poate fi analizată sub următoarele aspecte:

1. Prejudecata se referă la idei, sentimente, intenții, niciodată la acțiuni sau comportamente; se studiază prin chestionarea subiecților asupra gândurilor, sentimentelor, intențiilor.
2. Prejudecata este un fenomen social, a cărui existență se raportează la grup. Ea nu este rezultatul unui bias individual sau preferință individuală. În cercetarea prejudecăților se investighează în ce măsură „eu” ca membru al unui grup îl consider pe „el” ca membru al altui grup.
3. Prejudecata se învață de la ceilalți chiar și în absența oricărei experiențe personale cu grupul pe care îl vizează.
4. Prejudecățile sunt de regulă negative.

Prejudecata este orice afirmație sau generalizare neverificată și neverificabilă cu privire la relațiile umane, la manifestările comportamentale ale indivizilor, la calitățile personale sau de grup ale oamenilor, de regulă eronată și peiorativă. (F, E), manifestându-se prin adoptarea fără discernământ a unei păreri, expectanțe sau concepții. Un individ cu prejudecăți emite păreri negative sau pozitive despre persoane, situații, grupuri ș.a. fără motiv și fără o analiză sau o experiență obiectivă prealabilă. De exemplu, afirmațiile: „persoanele cu fruntea înaltă au o inteligență superioară”, „cel ce nu te privește în ochi când vorbește este nesincer” ori „grupul mai numeros este mai puternic” etc. Sunt generate mai mult dintr-o atitudine afectivă decât din cunoașterea reală, obiectivă și verificată a realității. (F) Prejudecățile se constituie la nivelul simțului comun și sunt asimilate în procesul de socializare, de însușire a normelor, valorilor, modelelor de gândire și comportament proprii grupurilor.

La nivelul relațiilor dintre grupuri se utilizează termenul de prejudecată consensuală pentru a descrie reacția afectivă față de un anume grup sau categorie socială, care este împărtășită la nivelul unei colectivități sau în societate<sup>42</sup>. (G) Ca afirmații necontrolate, prejudecățile pătrund ușor în

---

<sup>41</sup> Newman, W. (1973). *American pluralism: A study of minority groups and social theory*. New York: Harper & Row, p. 155.

<sup>42</sup> Nastas, D. *op. cit.*, p. 256.

mentalitatea individuală sau de grup, mai ales atunci când disponibilitatea și exigența necesară pentru cunoașterea autentică lipsesc și afectează comunicarea eficientă, amplificând de multe ori gradul de agresivitate al indivizilor sau grupurilor și generând conflicte. Apariția prejudecăților este favorizată de izolarea grupurilor și a persoanelor și, în mod deosebit, de stările de conflict sau concurență. Sunt frecvente prejudecățile referitoare la minoritățile etnice, religioase, naționale ale căror comportamente sunt insuficient cunoscute și interpretate eronat de către ceilalți membri ai comunității. Atât stereotipurile, cât și prejudecățile pot fi consensuale, adică împărtășite de membrii unei comunități, sau personale.

### ***Victimele prejudecăților***

Prima prejudecată (sexismul), pe care se întemeiază toate celelalte, este cea bazată pe genul persoanei<sup>43</sup>, căci este forma de inechitate de care luăm cunoștință de timpuriu, încă din familie, astfel încât ea devine aproape firească chiar și pentru cei care se declară și acționează, de regulă, respectuos și echitabil. Această formă de prejudecată nu implică existența unei majorități, respectiv a unei minorități, deoarece numărul bărbaților și al femeilor este relativ egal pe glob, ci a forței fizice incontestabil mai mare a bărbaților din cauze de natură anatomică și hormonală. Astfel, femeile sunt minoritate în multe profesii, în conducere, ca și în politică.

Feministele au sesizat o formă subtilă de sexism în preferința meteorologilor de a boteza uraganele cu nume exclusiv feminine, până nu demult. Ng (1990) descrie o altă formă de sexism: Atunci când se fac referiri generale la oameni, există tendința de utilizare a pronumelor masculine. În limba română, construcțiile verbale care fac referire la o mulțime formată din femei și bărbați, folosesc forma de masculin plural a adjectivelor, pronumelor, numeralelor: Vă rog să fiți *atenți*. *Toți* să fiți gata să ...

Rasa<sup>44</sup> este și ea un obiect al prejudecăților. Rasismul, creație exclusivă a epocii moderne, afirmă superioritatea unei rase în raport cu alta pe baza diferențelor de natură genetică, având consecințe în domeniul social

---

<sup>43</sup> Carr-Ruffino, N. (1996). *Managing diversity*. New York: Thomson Executive Press, p. 94.

<sup>44</sup> Rasă: varietate naturală a speciei umane care prezintă un ansamblu comun de caractere ereditare exprimate în particularități morfologice și fiziologice, indiferent de limba și obiceiurile folosite. Astăzi există trei rase: caucaziană, mongoloidă, negroidă. Popescu-Neveanu, P. (1978) *Dicționar de psihologie*, București: Ed. Albastros.

și economic. S-a susținut pe rând superioritatea albilor, a europenilor, a arienilor etc., fapt ce a condus la comportamente adeseori aberante și criminale. În lumea contemporană, rasismul clasic a fost înlocuit de rasismul simbolic (Kinder & Sears, 1981)<sup>45</sup> ce poate fi exemplificat prin dificultatea celor ce au prejudecăți față de persoanele de culoare de a da mâna cu aceștia. De asemenea, rasismul tinde să diminueze, lăsând loc prejudecăților etnice, căruia îi sunt victime persoanele unui anumit grup etnic.

Alături de femei și grupuri etnice, alte victime frecvente ale prejudecăților sunt minoritățile religioase, persoanele cu dizabilități, homosexualii, vârstnicii și, în unele țări, cei obezi.

### **Originile și cauzele prejudecăților**

Prejudecățile își au originea în:

- excesul de autoritate
- tendința spre categorizare irațională, concretizată în formularea de stereotipuri

- devalorizarea celor considerați a aparține unui popor inferior

Combinat în diverse proporții, ingredientele de mai sus pot genera motive foarte variate pentru care apar prejudecățile:

- Nevoia de a te simți superior prin devalorizarea altora.
- Teama de membrii altor grupuri în competiția pentru un loc de muncă.
- Frustrarea generată de deținerea unui statut social modest, care pe termen lung conduce la ostilitate.
- Educația insuficientă care nu permite decât o înțelegere simplistă și stereotipă a realității.
- Incapacitatea indivizilor de a se confrunta cu oameni necunoscuți și situații marcate de incertitudine.
- Nevoia de aprobare și acceptare în grup
- Tendința spre conformare în raport cu credințele și atitudinile dominante.

De-a lungul timpului, prejudecățile au îmbrăcat forme brutale precum sclavia și segregarea rasială sau mai puțin violente ca în cazul glumelor

---

<sup>45</sup> Kinder, D.R. & Sears, D.O. (1981). „**Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to good life**”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-31. apud Malim, T. (2003). *Psihologie socială*. București: Ed. Tehnică.

despre minorități etnice sau femei (mai ales blonde). În lumea contemporană, prejudecățile sunt mai puțin explicite, având forme subtile și ascunse, care însă nu le reduc potențialul nociv.

### *Învățarea prejudecăților*

În procesul de enculturație încep în familie și continuat apoi prin contactul cu alte forme ale culturii, copilul învață prejudecăți care ulterior devin o parte a filosofiei lui de viață și constituie un filtru prin care vor trece diferențiat numai acele informații concordante cu schemele deja formate. Prejudecățile se mențin atâta timp cât indivizii nu au acces la informații complete și autentice despre alte persoane sau grupuri, iar contactele stabilite cu acestea sunt superficiale. Principalele instanțe care concură în diverse proporții la învățarea și consolidarea prejudecăților sunt familia, mass-media și școala.

*Atitudinile și credințele familiei* Comportamente parentale care generează și consolidează prejudecăți etnice:

- Părinții evită să discute pe teme etnice deoarece sunt foarte suspicioși
- Prietenii cu care familia se vizitează aparțin aceluiași grup etnic.
- Părinții nu-și exprimă dezacordul cu remarcile altora impregnate de prejudecăți.
- Copiii frecventează școli și grupuri segregate etnic.
- Părinții nu menționează în fața copiilor calitățile și valențele pozitive ale altor culturi.

*Mijloacele de informare în masă* Prejudecățile sunt consolidate de programele radio și de televiziune, de ziare, reviste prin:

- Prezentarea minorităților în stereotipuri de rol.
- Absența minoritarilor din pozițiile profesionale vizibile și din rolurile principale sau pozitive în filme, romane etc.
- Concentrarea atenției cu precădere asupra actelor delictuale comise de minoritari și rareori asupra realizărilor pozitive ale acestora.

*Școala* promovează prejudecățile prin:

- Cultivarea unui mediu educațional centrat pe un singur sistem de valori, cel al majorității și încurajând adeseori competiția în detrimentul

cooperării, realizarea individuală în defavoarea orientării de grup, preocupările pentru viitor și mult mai puțin cele pentru prezent sau trecut.

- Construirea curriculumului școlar (în Europa) într-o viziune eurocentristă cu neglijarea celorlalte culturi ale planetei. În mod similar, în Statele Unite ale Americii, atenția este focalizată pe istoria Europei și cultura euro-americană, cu ignorarea variatelor culturi ale celorlalți americani.

- Ignorarea necesității de educație care să aibă ca obiectiv reducerea prejudecăților etnice, sexuale, ca și a discriminării .

### **Forme de manifestare a prejudecăților**

1. Negarea împărtășirii prejudecății Dacă cineva acceptă că are o prejudecată, atunci trebuie să accepte, de asemenea, că este o persoană irațională și lipsită de etică. Pentru a se apăra de acest disconfort moral, individul neagă în mod explicit că ar împărtăși astfel de credințe spunând „Nu am prejudecăți, dar ...”
2. Raționalizarea este o formă de apărare a eului, în care individul construiește raționamente care să îi justifice acțiunile. Astfel, reține selectiv din realitate doar acele elemente obiective care îi confirmă deciziile și le ignoră pe toate celelalte; totodată, invocă un consens, afirmând că o anumită credință trebuie să fie adevărată de vreme ce toată lumea este de aceeași părere. Le blamează pe victime însăși susținând că este exclusiv vina lor pentru ceea ce li se întâmplă sau, în fine, se apără invocând excepția pe care o valorizează: *Unul dintre cei mai buni prieteni ai mei este evreu, dar ...*

### **Stereotipul și prejudecata ca elemente ale schemei de grup**

Stereotipul și prejudecata se integrează în *schema de grup*, în sensul în care o definește abordarea cognitivă ca structură ce reprezintă cunoștințele descriptive și prescriptive despre membrii unui grup sau categorii sociale. Astfel, stereotipul reprezintă conținutul declarativ al unei scheme de grup, iar prejudecata este engrama afectivă care se presupune că este atașată de cel dintâi și care se activează împreună cu conținutul cognitiv al acestuia. Sunt dificil de surprins relațiile dintre cele două dimensiuni ale atitudinilor intergrupuri, deocamdată rezultatele cercetărilor întreprinse permițând doar concluzia că există influențe reciproce.

#### **5.4. Discriminarea**

Utilizat în psihologie pentru a descrie capacitatea de a sesiza diferențele dintre stimuli percepuți, termenul discriminare, folosit în abordarea relațiilor intergrupuri, se referă la tratamentul diferențiat favorabil sau nefavorabil al indivizilor care au aceleași calități, dar aparțin unor grupuri sociale, etnice, religioase. Discriminarea socială este în primul rând o problemă politică și abia apoi o problemă de psihologie socială. Discriminarea constituie expresia comportamentală a stereotipurilor și prejudecăților (Simpson, Yinger, 1958)

În continuare sunt prezentate asumțiile de bază privind relația dintre prejudecăți și discriminare<sup>46</sup>:

- prejudecata este reflectată în comportament
- comportamentele discriminatorii pot fi desfășurate și de persoane care nu împărtășesc prejudecata
- în orice grup etnic există prejudecăți
- criteriul care permite catalogarea unui comportament drept discriminatoriu constă în tipul consecințelor pe care acesta îl produce.
- discriminarea se perpetuează prin forță

#### **Relația stereotipurilor cu discriminarea**

Stereotipul determină modul de interacțiune cu membrii out-group-ului. Cel puțin în primele momente, interacționăm cu imaginea fixată în stereotip și nu persoana din fața noastră, fapt cu atât mai nedrept față de ea cu cât corespunde mai puțin cu stereotipul.

Stereotipurile pot dirija comportamentele colective ale indivizilor, înlocuind acțiunea judicioasă elaborată pe baza cunoașterii veridice a realității cu imagini șablonizate și clișee arbitrare, constituind astfel o sursă de conflicte sociale și o frână în procesul dezvoltării sociale. Într-un proces desfășurat în sens invers, discriminarea socială apare în urma exagerării diferențelor existente între persoane aparținând unor categorii diferite.

---

<sup>46</sup> Carr-Ruffino, N. *op. cit.*, p. 93.



## **Reducerea prejudecății și discriminării**

Prejudecata este foarte complexă, nu apare după un algoritm precis și repetabil, de aceea încercările de a o combate trebuie să fie la rândul lor complexe. Una dintre pârgii este educația, și ea este cu atât mai eficientă cu cât cea desfășurată în școală este congruentă cu influențele educative exercitate de părinți, grupul de prieteni, mass-media, societate.

1. Stabilirea de scopuri supraordonate între grupurile care manifestă reciproc prejudecăți

Impunerea de scopuri supraordonate unor grupuri aflate în conflict poate conduce la depășirea animozităților, reducerea comportamentului dominat de prejudecată și discriminare.

2. Stabilirea contactului între grupuri care manifestă prejudecăți unul față de celălalt

În acest fel se poate reduce ignoranța reciprocă, și diminua anxietatea. Descriind tipurile de contacte, Allport (1954) evidențiază importanța naturii contactului și, în consecință, eficiența sa în diminuarea comportamentelor discriminatorii.

*Contactul ocazional* amplifică mai degrabă prejudecățile pentru este superficial și nu permite cunoașterea autentică.

Un evreu și un irlandez se întâlnesc întâmplător. Nici unul dintre ei nu aveau inițial animozități față de celălalt. Tributar stereotipurilor, irlandezul gândește: „Ah, un evreu; probabil vrea să mă înșele la bani. Voi fi atent.” Evreul gândește: „Ah, un irlandez. Probabil este unul care urăște evreii; i-ar plăcea să mă insulte.” Cu un astfel de început nefavorabil, amândoi devin ezitanți, neîncrezători și distanți. Contactul ocazional a lăsat lucrurile mai rău ca înainte.

(Allport, 1954, p. 252. apud Malim, 2003, p. 235)

*Contactul rezidențial* face mai puțin vizibil un grup minoritar și reduce barierele, permite o comunicare eficientă și anularea stereotipurilor, iar realismul înlocuiește teama și ostilitatea.

*Contactul ocupațional* cu persoane care dețin același statut profesional este important pentru reducerea prejudecăților.

*Preocuparea pentru obiectivele comune* în cadrul echipelor profesionale multietnice impune cooperarea și interacțiunea strânsă, astfel încât compoziția etnică devine irelevantă.

*Contactele de bunăvoință* se realizează cu ocazia desfășurării de activități la nivelul comunităților interetnice, cu condiția de a stabili de la început obiective concrete. Un astfel de exemplu sunt festivalurile organizate în scopul cunoașterii tradițiilor și specificului obiceiurilor fiecărei etnii componente.

### 3. Cunoașterea celuilalt

Desfășurarea programatică de acțiuni menite să faciliteze cunoașterea celor aparținând altor grupuri reduce prejudecățile în ceea ce îi privește. Modalitățile posibile pentru aceasta sunt:

*Învățarea academică în școli* – informațiile de natură antropologică permit înțelegerea diferențelor dintre diverse grupuri, atât sub aspect anatomo-morfologic, cât și sub aspect cultural.

*Călătoria socială* care asigură găzduirea unor elevi/studenti sosiți din străinătate în familii autohtone, fapt ce permite o cunoaștere directă și autentică a modului de viață și specificului cultural al acestora, astfel încât diminuează prejudecățile și se pozitivează atitudinile.

*Educația interculturală* în oricare din cele trei forme paralele (formală/informală/ nonformală).

### **Întrebări de autoevaluare/reflecție**

1. Argumentați în favoarea afirmației că legătura dintre atitudine și comportament este fragilă.
2. Enumerați câteva din modalitățile de formare a unei atitudini. Care vi se par cele mai convingătoare?
3. Care este principala bază a prejudecăților?
4. Ce tipuri de contacte sunt utile pentru reducerea prejudecăților?
5. Specificați în ce fel scopurile supraordonate pot fi folosite în școală pentru reducerea conflictelor.
6. Analizați implicațiile etice ale experimentelor asupra efectelor produse prejudecăți.

## BIBLIOGRAFIE

1. Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
2. Allport, G. (1935). *Attitudes* in C. Murchison (ed.) **Handbook of social psychology**. Worcester, Ma: Clark University Press.
3. Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Anchor.
4. Andersen, M.L., Taylor, H.F. (2001). *Sociology – The essentials*. Australia: Wadsworth, Thomson Learning, Inc.
5. Carr-Ruffino, N. (1996). *Managing diversity*. New York: Thomson Executive Press.
6. Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Presses universitaires de Lille
7. Horton, P.B., Hunt, C.L. (1984). *Sociology*. New York: McGraw-Hill, Inc.
8. Kinder, D.R. & Sears, D.O. (1981). „Prejudice and politics: Symbolic rasism versus racial threats to good life”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-31.
9. Longres, J.F. (1995). *Human behavior in the social environment*. 2nd ed. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers, Inc.
10. Luca, M.R. (1996). *Curs de psihologie a muncii și organizațională*. Brașov: Tipografia Universității Transilvania.
11. Malim, T. (2003). *Psihologie socială*. București: Ed. Tehnică.
12. Nastas, D. (2003). *Stereotipuri, prejudecăți și discriminare*. În A. Neculau (coord.) **Manual de psihologie socială**. Iași: Ed. Polirom.
13. Neculau, A. (2003). *Manual de psihologie socială*. Iași: Ed. Polirom. G
14. Newman, W. (1973). *American pluralism: A study of minority groups and social theory*. New York: Harper & Row.
15. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). (coord.) *Dicționar de sociologie*. București: Ed. Babel.
16. \*\*\* *Dicționar de psihologie socială*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, (1981).

## 6.

### COMUNICAREA ÎN PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ

Alexandru □intea, Anca Olteanu,  
Dana Porumbu, Mihaela Guranda

- 6.1. Conceptele de comunicare și de relativism cultural
- 6.2. Teoriile comunicării. Deschideri interculturale
- 6.3. Noua filozofie a comunicării școlare în perspectiva interculturală
- 6.4. Comunicarea ca mediere interculturală
- 6.5. Metode și tehnici de comunicare în perspectiva interculturală

Moto: „Comunicarea este o dimensiune centrală a vieții noastre culturale; fără ea, orice tip de cultură moare. În consecință, studiul comunicării presupune studiul culturii în care este integrată”<sup>47</sup>

(John Fiske)

#### 6.1. Conceptele de comunicare și de relativism cultural

În plan particular, comunicarea verbală, ca și cea nonverbală, ține de o anumită competență a relaționării sociale, fiindu-i specifică punerea în relație a propriului referențial valoric cu un altul diferit cultural, prin decodificare și recodificare a mesajului cultural. Pentru a putea pătrunde în semnificația unui mesaj cultural, diferit de cel propriu, trebuie să avem noi înșine un inventar – „concept” – de abilități comunicaționale, în funcție de care să decodificăm și să recodificăm, astfel încât mesajul „negociat” de către interlocutori să aibă un sens împărtășit de toți. Însă, sensul comunicării apare dintr-o anumită contextualizare<sup>48</sup> – spațio-temporală, senzorială, relațională sau/și culturală

---

<sup>47</sup> Fiske, John. *Introduction to communication studies*. Routledge, 2<sup>nd</sup> edition, 1990.

<sup>48</sup> Mucchielli, A., *Arta de a influența*, Iași, Ed. Polirom, 2002, p.34.

(ceea ce se spune are sens în funcție de normele invocate sau construite în timpul schimbului).

Inter-relaționarea dintre identități culturale diferite poate avea, în funcție de însușirea sensului comunicării, efectul deschiderii, al reciprocității, sau efectul „încapsulării culturale”<sup>49</sup>, specific blocajului comunicațional. De aceea, semnalele și gesturile verbale/nonverbale trebuie să se încadreze într-o secvență conversațională eficientă (cea mai scurtă propoziție trebuie să fie inteligibilă/purtătoare de sens pentru destinatar).

Din perspectiva situațională, a comunica înseamnă : a vorbi, a modula intonația, a te comporta într-un anumit fel, a adopta mimica, gesturile și atitudinile corespunzătoare, a alege o anumită atitudine, a pregăti acțiuni combinate, a elabora dispozitive fizice sau normative, a acționa asupra elementelor mediului înconjurător, totul pentru a rezolva, cât mai bine cu putință, o problemă legată de un fapt de viață.<sup>50</sup>

### **Scopurile comunicării**

Schimbul de informații nu este unicul scop al comunicării. Psihologia comunicării ne atrage atenția că, în mod implicit, oamenii urmăresc și alte scopuri atunci când comunică: acelea de a-și afirma statutul de prestigiu, de a se impune în fața altei persoane sau a grupului, de a primi un răspuns afectiv, de a scăpa de plictiseală sau de a fugi de singurătate, sau pur și simplu de a se auzi vorbind. În toate aceste cazuri este vorba de satisfacerea unor nevoi sufletești profund umane, pe care nu avem dreptul să le disprețuim, însă trebuie să le cunoaștem cât mai bine pentru a putea înțelege corect reacțiile semenilor noștri.

Printre cele mai frecvente scopuri ale comunicării se găsesc următoarele :

- să fim receptați (văzuți, auziți, citați);
- să fim înțeleși (mesajul nostru să fie decodificat corect);
- să fim acceptați (mesajul nostru să nu fie respins);

---

<sup>49</sup> Văduva, M., D., Formarea interculturală al profesorului și capcanele implicitului psihosocio-cultural, p.206, în Cozma, T. (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Iași, Ed. Polirom, 2001, p. 205-214.

<sup>50</sup> Mucchielli, A., Les situation de communication, p.94, Eyrolles, Paris, în Mucchielli, A., *Arta de a influența*, Iași, Ed. Polirom, 2002, p.197.

- să provocăm o reacție (o schimbare de percepție, de gândire, de interpretare, de atitudine sau de comportament)<sup>51</sup>

### **Tipuri de comunicare; școala „proces” și școala „semiotică”.**

În funcție de criteriul de clasificare, au fost definite mai multe tipuri de comunicare, dintre care:

- comunicarea **intraindividuală** (comunicarea cu sine), comunicarea **interindividuală**, comunicarea **intergrupală**, comunicarea **în masă**;
- comunicarea **verbală** (lingvistică), comunicarea **nonverbală** (pre-lingvistică) comunicarea **paralingvistică** (ceea ce comunicăm prin ritmul vorbirii, prin timbrul și prin tonul vocii sau prin alte elemente nonverbale, dar care se manifestă tot timpul comunicării verbale);
- comunicarea **informală** comunicarea **formală** (instituțională)
- comunicarea **privată** (confidențială) comunicarea **publică**.

Un criteriu al comunicării eficiente se referă la folosirea în mod adecvat a tipurilor de comunicare prin adaptarea lor la contextul comunicațional. Astfel, într-o comunicare *interindividuală* folosim adesea un ton și un vocabular potrivite mai degrabă comunicării *în masă*; alteleori, nu ne controlăm comunicarea *non-verbală* sau pe cea *paralingvistică*, devalorizând și imprimând un alt înțeles mesajului transmis prin intermediul cuvintelor; sau, comunicăm în spațiul privat, dar folosim un ton și o dicție adecvate mai curând spațiului public (cazul profesorilor, care-și trădează adesea ocupația, spre deliciul martorilor, care-i percep cam prea „didacticiști”)<sup>52</sup>.

În teoria comunicării s-au conturat două curente principale, în privința definirii conceptului de comunicare, și anume : școala „proces” și școala „semiotică”.

---

<sup>51</sup> Borțun, D., *Comunicare și relații publice (Curs). Studii aprofundate.*

<sup>52</sup> Borțun, D., *op.cit.*

### **Școala „proces” (abordarea liniară a comunicării)**

– consideră mesajul drept ceea ce se transmite prin procesul de comunicare. (mesajul este ceea ce s-a transmis de la A la B, ambalat corespunzător și pregătit pentru a afecta starea sau / și modul de gândire al receptorului). Un alt efect decât cel urmărit sau un efect mai mic decât cel scontat este considerat drept eșec în comunicare. În această situație, școala „proces” urmărește depistarea cauzelor care au provocat eșecul.

– consideră comunicarea drept transmisia de mesaje sau procesul prin care o persoană intră în legătură cu alta și o afectează intelectual, emoțional sau comportamental;

– este preocupată de modul în care interlocutorii codifică și decodifică mesajul;

Reprezentanți: G. Gerbner (1956), T. Newcomb (1953), Jakobson (1960).

### **Școala „semiotică” (abordarea culturală a comunicării)**

(semiotica : studiul semnelor și al modului în care acestea funcționează)

- definește comunicarea ca producere și schimb de înțelesuri (semnificații), fiind preocupată de rolul mesajului într-o cultură și de rolul diferențelor culturale. Folosește termeni cum este cel de semnificație și nu consideră neapărat neînțelegerea ca semn al eșecului în comunicare – neînțelegerea poate să apară și ca efect al referințelor culturale diferite dintre interlocutori.

- accentul cade pe producerea și schimbul de înțelesuri determinate cultural;

- emițătorul scade în importanță;

- negocierea sensului comunicării se realizează atunci când receptorul filtrează mesajul prin sита propriului model cultural .

Reprezentanți : Charles Sanders Peirce (1931), Ferdinand de Saussure (1916).

### **Relativismul cultural contra etnocentrismului**

Termenul de **etnocentrism** a fost folosit pentru prima dată de H. G. Summer (1907), pentru a desemna o atitudine colectivă care constă în repudierea formelor culturale diferite față de cele ale propriei societăți. Etnocentrismul vizează modul de a reacționa la comportamente diferite din punct de vedere cultural, pornind de la teza că: propria cultură este dezirabilă și superioară celorlalte culturi. Această reacție este cauza atitudinilor intolerante față de „celălalt” sau față de alte culturi. O altă cauză o reprezintă faptul că majoritatea oamenilor sunt formați într-o singură cultură, pe care nu o părăsesc niciodată. Pe de altă parte, etnocentrismul poate fi ușor asociat cu rasismul, credința că anumite grupuri culturale sunt genetic superioare altora. La întâlnirea cu alte culturi, conștientizăm că suntem în stare de surpriză (dezgust, dezaprobare) – semnalul că a intrat în funcțiune comportamentul etnocentric. În consecință, cu cât distanța dintre culturi este mai mare, cu atât comportamentul etnocentric este mai intens, de aceea, este important să renunțăm la aprecieri sau judecăți de valoare atâta timp cât nu știm nimic despre modul cum funcționează culturile respective.

Studiile diferențelor culturale între grupuri și societăți implică presupunerea unei poziții a **relativismului cultural**. Antropologul francez, Claude Levi – Strauss, a exprimat astfel acest lucru: *„Relativismul cultural afirmă că o cultură nu are nici un criteriu absolut pentru a decide că activitățile unei culturi sunt „inferioare” sau „nobile”. Totuși, fiecare cultură poate și trebuie să aplice acest criteriu propriilor activități, deoarece membrii săi sunt atât actori cât și observatori”*.<sup>53</sup>

Pe măsură ce cercetările de teren au evoluat, s-a evidențiat faptul că fiecare cultură are o valoare specifică care trebuie înțeleasă în mod științific, obiectiv, detașată de atitudinile personale subiective. Această ofensivă a fost lansată de Franz Boas, părintele antropologiei moderne din SUA. El înțelege prin relativism cultural că un fapt cultural trebuie să fie interpretat din interiorul contextului cultural din care face parte și nu din punctul de vedere al observatorului.

Pentru a ajunge la înțelegerea unei culturi, trebuie să abordăm perspectiva interioară și nu cea obiectivistă folosită în științele naturii, în care cercetătorul se plasează ca observator exterior.

---

<sup>53</sup> Hofstede, G., *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gândirii.*, Ed. Economică, 1996.



Relativismul cultural respinge ideea că anumite culturi, inclusiv cea proprie, posedă un set de reguli absolute după care se pot judeca alte culturi. Fiecare cultură are un set de norme particulare specifice. Absolutizarea, supraevaluarea relativismului cultural are însă consecințe negative, atât în plan metodologic, cât și în plan etic. În plan metodologic, efectul ar fi că fiecare cultură va fi evaluată numai în termenii propriilor standarde și orice fel de comparație interculturală nu ar mai posibilă și nici justificată.

În plan etic, absolutizarea relativismului cultural ne pune în situația de a valoriza orice fapt cultural și orice tip de comportament, întrucât ar trebui să considerăm toate culturile echivalente moral. O astfel de abordare ar putea scuza acte precum holocaustul, etnocidul, rasismul, etc., întrucât toate practicile culturale comportă aceeași demnitate, și deci ar trebui tolerate.

Antropologii culturali se exprimă împotriva acestor practici, considerând că schimbările trebuie să vină din interiorul culturii respective și nu din exterior.<sup>54</sup>

## **6.2. Teoriile comunicării. Deschideri interculturale**

### **Perspective interculturale: teorii și mize ale comunicării interculturale**

În societatea contemporană, puține domenii de studiu sunt atât de provocatoare cum este domeniul comunicării; ea este considerată ca "miezul culturii, cunoașterii și comportamentului social". Când ne referim la comunicare nu avem de a face cu un obiect de studiu ci cu o arie multi-disciplinară.

Tot mai mult se vorbește despre globalizarea modelului societății deschise și libere, care facilitează contactul intim al unor culturi diferite, generând uneori fenomene periculoase precum crima organizată, fundamentalismul religios sau terorismul. Într-o epocă a interferențelor, întâlnirea dintre persoane sau grupuri care au culturi diferite ridică problema comunicării interculturale. Acest lucru putându-se remarca și din analiza celor două școli - școala „proces” și școala „semiotică” care ne permit un studiu mai bun asupra comunicării.

---

<sup>54</sup> Coposescu, S., *Antropologie culturală*, Brașov, Ed. Univ. „Transilvania”, 2001, p.32.

Dincolo de orientările saussuriene sau pierciene, studiul comunicării în contextul actual al globalizării, determinarea valențelor interculturale și depășirea barierelor de comunicare, întâmpină anumite dificultăți printre care se pot enumera: conceptualizarea, construirea paradigmei și abordările metodologice.

Legându-ne de conceptualizare, descoperim că termenul de comunicare interculturală a fost folosit prima dată de Edward Hall (1959) în lucrarea „Silent Language”, unde abordează aspecte legate de importanța comportamentului nonverbal în comunicare, definind comunicarea nonverbală ca pe un schimb care nu implică cuvinte.

Constantin Cucoș (2000, p.136), la rândul lui, definește comunicarea interculturală ca un „schimb sau tranzacție valorică însoțit de înțelegerea semnificațiilor adiacente, între persoane sau grupuri care fac parte din culturi diferite. Schimburile se pot realiza la nivel ideatic, verbal, nonverbal, comportamental, fizic, obiectual, organizațional.”

*Comunicarea interculturală mai poate fi definită ca abilitatea de a comunica verbal și nonverbal cu indivizi din alte culturi astfel încât toți indivizii participanți la comunicare să codifice și să decodifice mesajele comunicate și să evite pe cât posibil interpretările și evaluările eronate.* (Michael Hinner, 1998, p.53)

Comunicarea dintre culturi este dificilă dacă avem în vedere elementele ei componente. Cultura este reprezentată ca un iceberg, partea vizibilă fiind determinată de limba, arhitectura, etc., iar partea invizibilă având cele mai puternice și definitorii elemente, ce sunt mai puțin vizibile: normele sociale, valorile, concepțiile despre timp și spațiu, concepția despre sine, etc.

Yoshikawa (1987) clasifică comunicarea interculturală în patru tipuri:

□ **tipul etnocentric** – (Având două culturi, A și B, cultura B va fi întotdeauna o umbră a culturii A. Cultura B nu are unicitate iar diferențierea este ignorată. Comunicarea este într-un singur sens, iar feed-back-ul nu există.)

□ **tipul controlat** – (Se recunosc elementele de unicitate ale culturii B, dar sunt manipulate pentru a atinge scopurile și obiectivele culturii A.)

*Exemplu: Țările Europene, care au colonizat statele africane între secolele al XVI-lea și al XX-lea, au comunicat cu populația băștinașă în modurile etnocentric și cel controlat. Aceleași tipuri de comunicare apar și la biserica catolică în încercarea de a evangheliza populația africană.*

□ **tipul dialectic** – (Modul de comunicare dialectic are trei potențiale finalități:

- prima: tezele culturii A întâlnește teze opuse în cultura B și transcende într-o nouă cultură C;
- a doua: este dizolvarea culturii A în cultura B, devenind o parte a culturii B,
- a treia: cultura B devine o parte a culturii A.

Toate aceste finalități au la bază comunicarea bazată pe fuziune.)

□ **tipul dialogat** - (Culturile A și B sunt distincte, independente, comunică și interrelaționează, dar fiecare cultură își păstrează integritatea.)

Modelul de comunicare dialogat este considerat cel mai eficient mod prin care să înțelegem, apreciem și să respectăm diversitatea.

După Koester, comunicarea interculturală aduce față în față două aspecte, pe de o parte păstrarea și conservarea anumitor elemente și pe de altă parte adaptarea, schimbarea la alte culturi ceea ce implică dezvoltarea anumitor **competențe culturale și interculturale**. (apud.Cucoș, 2000)

Competența interculturală este definită de Kim ca o capacitate de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, trăiri afective în contextul unor interacțiuni interculturale. (apud.Cucoș, 2000). Competența interculturală presupune adaptarea și flexibilitatea persoanei la situația nouă și nu rigiditate, intoleranță și monotonie. Competența interculturală nu este suficientă pentru a realiza o comunicare eficientă ci trebuie avut în vedere contextul în care se realizează comunicarea.

În ceea ce privește comunicarea didactică într-o situație interculturală, profesorul este cel care conduce comunicarea și trebuie să conștientizeze mecanismele care pot duce la distorsiuni sau chiar la conflicte atât la nivelul elevilor cât și la nivelul propriei persoane. Una din exigențele formării cadrului didactic este aceea de formare a competențelor interculturale.

## ”A treia cultură” ca strategie a comunicării interculturale

Fred L. Casmir folosește prima dată termenul de „a treia cultură” și definește trei niveluri de analiză ale comunicării:

- comunicare individuală,
- comunicare organizațională,
- comunicare mediatică.

Comunicarea individuală în spațiul „culturii a treia” este una în care individul capătă abilitatea de a-și suspenda identitatea culturală temporar și acceptă diversitatea. Un astfel de individ va servi drept legătură în schimburile dintre culturi. El face posibil fluxul de comunicare interculturală, fiind un translator al mesajelor expediate și un interpret al celor primite. Mentalul său se caracterizează prin *flexibilitate cognitivă, sensibilitate culturală, realism față de valorile și atitudinile culturale, înțelegere empatică și spirit inovator*.

Astfel de atribute individuale sunt, totodată, *premise* ale comunicării interculturale efective și *factori stimulatori* pentru contactele și schimburile transculturale.

Din dezvoltările lui Casmir se desprind următoarele întrebări:

1. Este posibil și necesar să se elaboreze *un cod etic* al comunicării interculturale?
2. Care ar trebui să fie *scopurile cercetării* comunicării interculturale?
3. Cum trebuie să abordăm practic comunicarea interculturală, având în vedere că o comunicare etică și eficientă depinde de toți participanții la o cultură (nu doar de reprezentanții ei)?
4. Are cineva dreptul de a-și impune propriile *standarde de comportament comunicațional*, dacă ținem cont de faptul că schimbarea comportamentului comunicațional înseamnă schimbare culturală?

Întrebările de mai sus sunt vitale pentru o posibilă teorie a comunicării interculturale condițiile de posibilitate ale unei comunicări eficiente și etice. Aceste misiuni nu sunt deloc ușoare întrucât trebuie păstrată rigurozitatea epistemologică.

Casmir realizează o incursiune teoretică în literatura comunicării interculturale, dar constată că trebuie să rețină nu atât succesele teoretizării, cât mai ales eșecurile și incertitudinile lăsate în urmă de acestea. Respingând

ideea dominației culturale, Casmir își propune să găsească oportunitățile pentru dezvoltarea mutuală a unor culturi aflate în interacțiune proximală, ca de exemplu, cele ce conviețuiesc în societatea americană.

„A treia cultură” apare ca o punte ce unifică paradigmele culturale rivale, contrastante, într-un tot unitar, funcțional, fiind rezultatul unei viziuni sintetice – trecerea de la multiculturalism (culturi paralele, interacțiune statică) la interculturalism, prin sintetizarea elementelor comune. În urma joncțiunii celor două culturi, a treia cultură devine mai amplă decât cele originare și va fi împărtășită de ambele părți a celor două culturi.

Astfel, cea de „a treia cultură” nu este un simplu rezultat al fuziunii dintre două sau mai multe entități, ci produsul „armonizării” reciproce a acestora, care devin componentele unui întreg. Mai mult, nu este vorba de o totalitate mecanică, în care întregul se alcătuiește prin combinarea elementelor diferite dar compatibile între ele, și nici de o totalitate organică, în care fiecare parte depinde de întreg. Este o „subcultură de situație” (Casmir, op. cit.), în cadrul căreia persoanele aflate în interacțiune își pot ajusta comportamentul atâta timp cât încearcă să atingă scopuri comune. La „a treia cultură” nu se ajunge nici prin perfecționare spirituală, nici prin intermediul educației –deși aceasta poate sprijini acest proces. La „a treia cultură” se ajunge în mod necesar sub presiunea unei situații obiective și constrângătoare : situația în care persoane diferite cultural sunt constrânse să contribuie la îndeplinirea unor sarcini asupra cărora au căzut de acord că trebuie îndeplinite.

Trăsăturile celei de „a treia culturi” sunt :

1. **deschiderea**- fiind capabilă să absoarbă noi elemente pe care ulterior le dezvoltă;

2. **expansivitatea** – putându-și lărgi granițele contextuale, fiind în stare să includă noi situații de comunicare individuale, organizaționale, instituționale sau mediatice;

3. **sensibilitate la provocări** - răspunzând la noile solicitări provenite din ajustările și reajustările continue, necesare pentru alinierea percepțiilor și așteptărilor participanților (atât ale unora cu privire la alții, cât și ale ambilor referitoare la situația care îi obligă la colaborare și comunicare interculturală);

4. **orientare spre viitor** - determinând atitudini anticipative raportate la eventualitatea unei situații și a unei comunicări sporite.

Perspectiva filosofică și psihologică a individului format în „a treia cultură”, depășesc limitele culturii sale de proveniență. Identitatea sa are la bază diversitatea și universalitatea formelor culturale și a condițiilor de viața umană. O astfel de persoană, spune Casmir, *„are abilitatea de a-și suspenda identitatea culturală, astfel încât să creeze noi forme de realitate, bazate pe diversitatea umană și pe imprezibilitatea evoluției umane”*.

### **6.3. Noua filosofie a comunicării școlare din perspectivă interculturală**

Cea care va trebui atunci să intervină în evoluția culturii și bineînțeles a comunicării interculturale și a dezvoltării persoanei formate în spiritul celei „de-a treia cultură” va fi educația.

Umanitatea vede în educație, ca practică socială curentă și permanentă, un „instrument indispensabil pentru a atinge idealurile păcii, libertății și dreptății sociale”.<sup>55</sup> Dincolo de aceasta, educația este o expresie a afecțiunii noastre față de copii și tineri, și o încercare de a-i pregăti pentru a-și ocupa locurile cuvenite în sistemul educativ, în familie și în comunitatea locală și națională. Se impune astfel, ca educația să aibă o atitudine înțeleaptă față de schimbările și mutațiile profunde, complexe și interdependente ce caracterizează societatea contemporană.

Mult timp inertială, tradiționalistă și conservatoare, educația își asumă astăzi responsabilitatea de a trasa hărțile unei lumi în continuă mișcare, și de a pune la dispoziția oamenilor instrumente de orientare cu ajutorul cărora aceștia să-și găsească propriul drum.<sup>56</sup> Ca urmare a acestei asumări, au apărut în sfera educației teorii și practici educaționale care reflectă schimbările de paradigmă existențială și societală ale omului postmodern. Între acestea se află și educația interculturală, ce susține și cultivă toleranța activă între culturi, coexistența plurală și pluralismul spiritual. În încercarea de a depăși limitele sistemului tradițional de educație și a veni în întâmpinarea unor stări

---

<sup>55</sup> Delors, J. (coord), *Comoara lăuntrică*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași, Ed. Polirom, 2000, p. 10.

<sup>56</sup> Delors, J., idem, p. 69.

de fapt: societatea europeană pluriculturală, cultura planetară, dar și ”disculturalismul” social, școala vine cu un „suflu” nou - interculturalismul.

Interculturalismul este un nou mod de abordare a realității sociale ce presupune așezarea pluralismului cultural în cadrele unei filosofii umaniste, ce vizează toate domeniile vieții. În prezent, interculturalismul presupune o analiză factorială a realității contemporane, complexe și fluide, secondată de o hermeneutică filosofică, legată de necesitatea conceptualizării fenomenului interculturalității.

Școlii îi revine rolul de a reflecta în curricula caracteristicile postmodernității și ale globalizării, de a educa formatorii și formabilii pentru a descoperi și a înțelege unitatea existențială a omenirii pe această planetă. După monismul și etnocentrismul școlii din perioada anterioară, educația interculturală reprezintă o adevărată „dinamitare” a curriculei, impunând o reconsiderare, o reinterpretare și o reformulare a scopurilor, conținuturilor, strategiilor și sistemelor sale de evaluare.

Interculturalitatea aduce cu sine o nouă matrice a comunicării, ce presupune o deschidere de la comunicarea interpersonală și socială spre comunicarea interculturală. Aceasta din urmă, presupune capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și sistemul de valori, cultivarea unei atitudini tolerante, de deschidere și permisivitate la diversitate . Se impune o schimbare de paradigmă în care Eul și Altul sunt complementari și conviviali. Iar dacă a învăța să te exprimi înseamnă a învăța să gândești, atunci comunicarea în perspectivă interculturală înseamnă a renunța la monologul cultural în favoarea dialogului cultural polifonic, și a-ți reprezenta alteritatea pe principiul „toți diferiți, toți egali”.

Din perspectiva integrării europene și euro-atlantice școala trebuie să-și propună ca scop asigurarea coerenței existențiale și a identității individului în condiții de eficiență socială și interculturală. Identitatea și alteritatea sunt inseparabile și coevolutive, iar identitatea se va desface și se va reface permanent, în funcție de circumstanțele în care va activa subiectul. Se impune ca indivizii să fie abilitați în a gestiona prompt și eficace și aceste fenomene. Educația interculturală presupune, pe de-o parte asigurarea unei comunicări autentice cu sine și a lua cunoștință cu propria identitate culturală, iar pe de altă parte comunicarea cu un alter, individ sau grup, care permite construcția activă a identității de cetățean al Europei și al lumii. Formarea

competenței de a intra în raport eficient cu alteritatea, fără disoluția propriei identități, presupune întărirea spiritului critic și cultivarea reflexivității față de experiența cotidiană, prin angajare conștientă în procesul definirii de sine prin întâlnirea cu altul. Eficiența comunicării școlare în perspectivă interculturală implică diminuarea incertitudinii și a anxietății legate de alteritate și construcția unei noi scheme perspective a celuilalt, ce se cere experimentată la clasă. Eludarea etnocentrismului și deschiderea spre pluralismul cultural implică o decentrare a teoriilor educației și ale comunicării, de pe emițător pe receptor. Principiul priorității receptorului este poate principiul călăuzitor al educației interculturale. Receptorul este creator de sensuri în comunicare, uneori cu totul altele decât cele scontate de emițător. Iată de ce, a decodifica sistemul de referință și sistemul de valori al receptorului este o obligație pe care emițătorul trebuie să-și o asume în momentul comunicării interculturale. Disponibilitatea de a negocia sensurile este și ea strict necesară pentru optimizarea comunicării interculturale. Dialogul prin „universalile culturale” presupune educarea pentru disponibilitate de cooperare, presupune renunțarea la strategiile egocentrice, logocentrice și etnocentrice ce distrug multiplicitatea culturală prin asimilarea celuilalt în propriul eu.

Pentru ca indivizii să surprindă nuanțat dinamica actului de comunicare interculturală, școala trebuie să faciliteze exercițiul comunicării prin cultivarea proactivă a interacceptării prin intercunoaștere și respectare în fapt a individualității fiecărui elev. Dacă școala nu va face proba faptului că trăiește și aplică ceea ce propagă, nu se va bucura de credibilitate. Toleranța la diversitate nu se poate învăța decât într-o școală în care discursul liberal și atitudinea liberală față de elev sunt convergente, în sensul încrederii în celălalt, al acceptării necondiționate a acestuia.

Adevărata provocare este poate aceea, de a oferi experiențe de comunicare optimizatoare, care să permită ieșirea din sine și deschiderea spre celălalt, ceea ce poate implica uneori lupta cu propriile prejudecăți și stereotipuri și reconsiderarea acestora.

Aceste experiențe relevante ce permit autoanaliza și autoresponsabilizarea pentru ceea ce sunt și ceea ce gândesc își pierd din semnificație dacă școala nu facilitează formarea și exersarea competențelor de participare și influențare a vieții comunitare.



O comunicare interculturală autentică presupune uneori părăsirea băncilor școlii și participarea efectivă la programe comunitare susținute de organizații guvernamentale sau ONG-uri. Aceste demersuri facilitează transferul competențelor interculturale dincolo de zidurile școlii. Numai printr-o sinergie a resurselor școlii, ale comunității și ale organizațiilor locale și internaționale, putem facilita construcția la elevi a unei perspective de înțelegere a lumii și a diversității culturale în acord cu valorile filozofiei umaniste. A abilita elevii în a aborda autonom, flexibil și eficient realitatea interculturală contemporană, iată care este piatra de încercare a educației interculturale.

Și dacă „interculturalul este domeniul în care atitudinile sunt mai importante decât savoir-urile sau didacticile”<sup>57</sup>, atunci când nu se preocupă de fenomenul interculturalității școala „comunică”:

- neînțelegerea filozofiei pluralismului cultural,
- lipsa de orientare prospectivă, având în vedere Casa Comună a Europei și fenomenul globalizării,
- lipsa de coerență între politica educativă și practica educativă,
- lipsa de receptivitate față de realitatea cotidiană.

Cât privește educația interculturală în școala românească, ea se desfășoară mai degrabă în registrul implicitului și al naturalului, fiind expresia unei opțiuni ideologice, filozofia pluralismului cultural, și a uneia politice, integrarea în structurile comunitare transnaționale. Deseori, se reduce la o pledoarie pentru acceptarea diversității, ce transpare din documentele școlare și din principiile reformei educaționale, dar fără un suport acțional adecvat și susținut.

Precaritatea statutului acestei dimensiuni curriculare derivă și din poziția marginală a educației interculturale, reflectată în discipline opționale sau facultative, depinzând de inițiativa individuală a profesorului, insuficient abilitat. Deschiderea politicii curriculare a facilitat cel mult abordări inter și transdisciplinare, la nivelul unor discipline opționale, iar de curând introducerea problematicii în formarea cadrelor didactice. Interculturalismul este o filosofie ce a prins contur în ultimii 20 de ani. Acum este poate momentul ca ea să prindă viață și în școală, pentru că este mai limpede ca

---

<sup>57</sup> Văduva, D., M., Formarea interculturală a profesorului și capcanele implicitului psiho-socio-cultural, în Cozma, T. (coord)., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Iași, Ed. Polirom, 2001, p.212.

oricând că „trebuie să renunțăm la a identifica educația cu o cultură anume...”,după cum subliniază și Alain Touraine.<sup>58</sup>

---

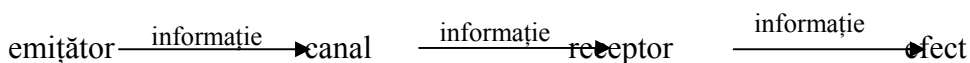
<sup>58</sup> Perotti, A., *Pledoarie pentru intercultural*, Institutul Intercultural Timișoara, Timișoara, Ed. Lexus, 1998, p.15.

#### 6.4. Comunicarea ca mediere interculturală

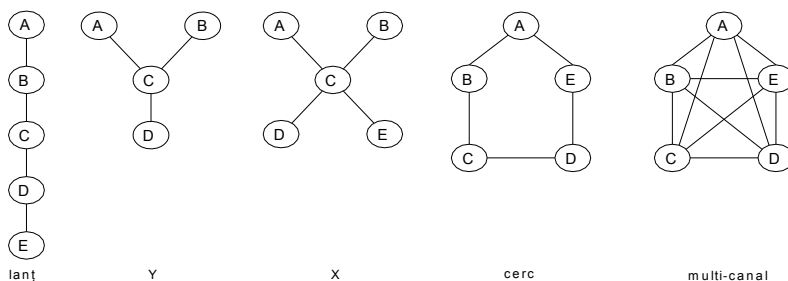
Realizarea efectivă și complexă a competențelor interculturale implică recunoașterea interculturalității ca principiu călăuzitor pentru toate disciplinele și programele care să faciliteze comunicarea activă și interacțiunea pozitivă între diferitele culturi ale lumii.

Comunicarea nu se încheie o dată cu preluarea sau receptarea informației.

Orice informație exercită o influență efectivă asupra opiniilor, ideilor sau comportamentelor celor ce o receptează, determinând un anumit efect al comunicării.



Valoarea informativă reflectă dincolo de probabilitatea sau improbabilitatea rezultatului relevanța socială a evenimentului. Ceea ce pentru cineva este important pentru altcineva poate fi neimportant, ceea ce pe cineva influențează pe altcineva poate lăsa rece. Valoarea informației este dată și de cultura fiecăruia, atât ca individ cât și ca grup. Comunicarea între individ și grup sau între grupuri, ca proces „presupune crearea și schimbul de mesaje în sânul unui sistem relațional de interdependențe”<sup>59</sup>. Schimbul poate fi vertical sau orizontal, acest lucru putând fi observat și din schemele rețelelor de comunicare elaborate de Leavitt, Bavelas și Baret:



<sup>59</sup> Luca, M., *Deprinderi de comunicare*, Brașov, Ed. Universitatea Transilvania, 2000.

În cazul *rețelelor restrictive* (lanț y, x), cu grade de centralizare diferite, accesul participanților este inegal, persoana centrală C având la dispoziție mai multă informație decât persoanele de la periferia rețelei. Prin urmare, persoana centrală va avea un grad mai mare de satisfacție derivată din comunicare decât cele periferice, a căror satisfacție este invers proporțională cu distanța față de centru.

*Rețele flexibile* sunt descentralizate, nici o persoană nu are o poziție favorizată, care să-i permită „monopolizarea” informației. Accesul la informație este egal, ceea ce produce participanților o satisfacție mai mare decât în cazul anterior. Moralul grupului este mai ridicat în cadrul acestor rețele.

„În rețelele centralizate de comunicare accentul cade pe comunicarea verticală (ascendentă / descendentă) iar distanța dintre vârful și baza ierarhiei se mărește; informația circulă prin lanțuri ierarhice stabilite”<sup>60</sup>.

„Rețelele descentralizate au o organizare predominant orizontală, cu mai puține niveluri ierarhice; pentru integrarea părților se folosește mai mult comunicarea orizontală directă (...) iar comunicarea verticală are ca scop predominant controlul.”<sup>61</sup>

Comunicarea prin intermediul acestor rețele este influențată de o mulțime de factori, printre care mărimea grupului, gradul de centralizare și gradul de incertitudine ce apare într-o activitate. În grupurile mici comunicarea este predominant orală, realizată prin contacte directe, pe orizontală și pe verticală, toți participanții având acces egal la informație, comunicarea orală fiind folosită mai mult în relațiile cu exteriorul. În grupurile mari predomină comunicarea scrisă, informația circulând mai lent, fiind diferențiată în funcție de valori. „Demn de luat în considerație este faptul că într-o organizație (sau grup) funcționează indivizi de proveniență și factură diferită; diferite sunt originea socială, biografia, opiniile, idealurile sau ideile, cultura, credința.”<sup>62</sup> Procesul de comunicare este din această cauză adesea îngreunat sau stopat iar principalul obstacol al fiecărei forme de comunicare este legat de ordinul diferenței. În acest sens majoritatea studenților consideră că între ei înșiși și cei cu care vor să comunice există un clivaj care persistă, de care trebuie să se țină seama . De această

---

<sup>60</sup> Luca, M., op. cit., p. 126.

<sup>61</sup> Luca, M., idem.

<sup>62</sup> Luca, M., idem.

conștientizare a diferenței depinde reușita tuturor celorlalte eforturi ulterioare. (Haney, 1973, p.13)

Printre principalele categorii de obstacole întâlnite în comunicare se pot preciza următoarele:

- diferențele de percepție
- lipsa de interes
- emoțiile incontrollabile
- personalitatea
- paradigma culturală

### **Diferențele de percepție**

Modul în care privim lumea este determinat cultural, fiind influențat în mare măsură de experiențele noastre anterioare, precum și de limba în care gândim. Astfel, persoane, grupuri, de diferite vârste, naționalități, religii, ocupații, statusuri sociale, percep lucrurile și situațiile în mod diferit. Percepția nu este niciodată „inocentă”, neutră, ci întotdeauna relativă la contextul cultural în care ne situăm.

De aceea, trebuie să fim atenți la persoana din fața noastră și să intuim care este referențialul său cultural, cum ne vede pe noi sau cum percepe faptele abordate. Vom avea adesea surpriza să constatăm că percepția individului din fața noastră diferă mult de percepția noastră, iar mesajul transmis de noi nu are nici un sens pentru el, ori va fi filtrat, tradus de acesta în sistemul lui de referință. Dacă nu știm să ne explicăm ce se întâmplă, vom avea parte de o „ruptură de comunicare”, iar dacă nu ne vom stăpâni nervii, vom avea parte de un „incident”.

### **Lipsa de interes**

De multe ori este vorba, pur și simplu, de lipsa de interes pentru mesajul transmis. În mod firesc, orice om este interesat mai mult de problemele proprii decât de alte altora sau de ale instituției în care lucrează. În fond nimeni nu este obligat să fie interesat de persoana noastră, nimeni nu poate fi obligat să se intereseze de noi. Nimeni, în afară de câteva categorii

profesionale, printre care: personalul didactic, personalul medical și funcționarii publici. Cine simte că nu poate fi interesat de problemele altuia nu are ca căuta în aceste profesii !

### **Emoțiile incontrolabile**

Emotivitatea necontrolată a interlocutorilor poate fi o barieră care să ducă la blocarea aproape totală a comunicării. Când emotivitatea este negativă, comunicarea poate fi înlocuită cu un conflict deschis. Dacă interlocutorul ne jignește sau ne umilește, este bine să întrerupem comunicarea, altfel riscăm să răspundem „cu aceeași monedă”, ceea ce va duce la escaladarea conflictului. Ideal ar fi să ne putem controla și să dovedim, astfel, că suntem superiori. (ne aducem aminte de bine-cunoscuta zicală populară : „*Ca să iasă cu bătaie, trebuie să existe cel puțin doi nebuni*”).

Însă și lipsa totală de emotivitate nu este utilă în comunicare. Dacă ea este evidentă la emițător, receptorul va fi mai puțin interesat de o persoană care vorbește fără emoție, considerând-o plictisitoare.

### **Personalitatea**

De multe ori, percepția ne este afectată de personalitatea celui cu care comunicăm, și invers : comportamentul nostru comunicațional îl influențează pe interlocutor. Dacă între cele două personalități există o inadverență structurală, șansele unei comunicări eficiente scad considerabil. Întrucât este mai greu de schimbat personalitatea „celuilalt”, e preferabil să încercăm să o „ajustăm” pe a noastră, modificându-ne comportamentul în sensul evitării „conflictului de personalitate”. „*Cel mai deștept cedează!*”

**Paradigma culturală** – *ansamblu de valori, credințe și metode (inclusiv tehnici de problematizare) împărtășite la un moment dat de membrii unei comunități.*

La baza discuției vizând posibilitatea unei comunicări interculturale eficiente trebuie să așezăm conceptul de „paradigmă culturală”, care este de

fapt o translație a termenului de „paradigmă științifică”, împrumutat din filozofia științei, unde a fost impus de epistemologul american Thomas S.Kuhn.

Pluralismul cultural presupune implicit existența unor paradigme culturale rivale, care la rândul lor implică și inconveniențe de ordin lingvistic.

Astfel, pentru a avea loc o comunicare neproblematică – fără obstacole – este nevoie de un limbaj comun. Dar „limbaj” nu înseamnă doar vocabular, el mai presupune norme specifice de organizare a discursului, precum și un anumit sens atribuit cuvintelor.

Există situații în care limbajul este comun (de pildă, limbajul matematic), și vocabularele sunt diferite (două limbi naturale), după cum există și situații opuse: **vocabular comun și limbaje diferite**. În situațiile din prima categorie, problemele comunicării se rezolvă relativ simplu, prin apelul la dicționar. Dacă doi matematicieni (să spunem unul român și altul englez) nu utilizează același vocabular pentru că nu sunt vorbitori ai aceleiași limbi naturale, problemele care pot să apară sunt relativ ușor de rezolvat : se apelează la un translator, și eventual, la un dicționar.

În cazul existenței unui vocabular comun și a limbajelor diferite, comunicarea reală este imposibilă sau iluzorie, întrucât sensul atribuit cuvintelor aceluiși vocabular diferă de la un interlocutor la altul, sau de la o cultură la alta.

Când limbajele (determinate cultural) diferă, sunt posibile următoarele efecte :

a. **în plan semantic** avem un „dialog al surzilor” – ceea ce înseamnă că fiecare interlocutor decodifică mesajul celuilalt, prin intermediul propriului limbaj, adică nu „aude” decât ceea ce gândește el însuși, nu ceea ce gândește interlocutorul său (disonanța cognitivă);

b. **în plan psihologic** intervine disconfortul psihic, și uneori, starea de exasperare – de unde și tendința de evitare a contactelor cu „celălalt”;

c. **în plan pragmatic** avem o cooperare disensuală, contradictorie, cu deschidere spre conflict.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Stanton, N., *Comunicarea*, Societatea Știința & Tehnica S.A., 1995, în Borțun, D., *Comunicare și relații publice (Curs). Studii aprofundate*.

**Consecința** : absența unei competențe lingvistice de fidelitate, a limbajului comun, generează efecte inverse comunicării, toleranței și cooperării.

În acest sens, este elocventă disputa legată de definirea termenului „agresiune” folosit în documentele oficiale ale ONU, care a durat 30 de ani (1945-1975). Deși se găsea în vocabularul tuturor interlocutorilor – state membre ONU – timp de trei decenii termenul nu și-a putut găsi un sens general-acceptat, adică o definiție univocă pentru a preciza corect termenii de „agresor” și „parte agresată”.

Alături de aceste obstacole prezentate anterior mai pot apărea și altele.

B. Rime propune următoarea clasificare a obstacolelor care apar la nivelul diferitelor domenii psihice în cadrul comunicării:

<b>Tipul blocajelor</b>		<b>Conținut</b>
Cognitive	perceptuale	Stilul perceptiv format în propria cultură, percepția spațiului a timpului specific fiecărei culturi. <i>Proximitatea</i> – spațiul dintre doi oameni atunci când comunică (de exemplu, japonezii ar fi speriați de cât de apropiați comunică israelienii.)
	Determinate de specificul reprezentărilor	Reprezentarea timpului și a spațiului <i>Timpul</i> – românii acceptă 15 minute întârziere, americanii tolerează 5 minute, iar mexicanii 30 de minute.
	gândirea	Importanța algoritmilor și modul de rezolvare a problemelor.
	memoria	Fondul informațional, calitativ sau cantitativ.
	imaginația	Atitudinea specifică față de nou.



<b>Tipul blocajelor</b>		<b>Conținut</b>
	limbajul	<p>Competența și performanța lingvistică și bilingvistică la nivel verbal și non - verbal.</p> <p>- <b>la nivel verbal</b> (<i>Exemplu: Dacă produsul Dacia – Nova ar fi fost vândut pe piața spaniolă s-ar fi putut să întâmpine anumite probleme, „no va” în limba spaniolă însemnând „nu te duce”</i>). A comunica în limba nativă într-un context multicultural presupune o modelare a vitezei de transmitere a mesajului, o exprimare clară, cu articulare de cuvinte fără utilizare de regionalisme sau expresii idiomatice. <b>„Tehnica” de formulare a întrebărilor</b> limitează și hotărăște căile prin care se oferă răspunsurile – cu alte cuvinte, determină modul de producție a ideilor, a ideologiilor, a concepțiilor despre lume.</p> <p>- <b>la nivel non - verbal</b> :</p> <p><i>Gesturile</i> joacă un rol important în comunicare, de exemplu latinii folosesc mai multe gesturi când comunică decât scandinavii, de aceea aceștia sunt văzuți ca plictisitori de către latini.</p> <p><i>Contactul vizual</i> în timpul comunicării – Europeanii consideră că asiaticii au tot timpul ceva de ascuns pentru că nu mențin contactul vizual în timpul comunicării.</p> <p><i>Vocea</i> – arabii au tendința de a ridica vocea atunci când vor să accentueze ceva, acest lucru fiind de mai multe culturi interpretat ca o formă de agresivitate.</p>
Afectiv motivaționale		Modelarea educativă a sensibilității interculturale, specificul stimei, specificul cultural al atașamentului.
Structura personalității	aptitudini	Aptitudini lingvistice, aptitudini interpersonale, capacitatea empatică.
	caracter	Specificul individual al formării caracteriale: egocentrism, intoleranță, neîncredere, conformism
Psihosociale	- Orientarea socială spre valorile grupului sau spre valorile individuale.	

<b>Tipul blocajelor</b>	<b>Conținut</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Structura grupurilor în structura de apartenență</li> <li>- Specificul conformismului în normele grupului</li> <li>- Modul de structurare a proceselor de disonanță cognitivă</li> <li>- Specificul rezistenței la schimbare</li> <li>- Prejudecățile, stereotipurile</li> </ul> <p><b>Stereotipurile</b> sunt „generalizări abuzive sau judecăți de valoare despre un grup de persoane care încearcă să rezume caracteristicile acelui grup într-o sumă de comportamente, tradiții, obiceiuri.” (Cucos, 2000) Punctul de plecare în formarea stereotipurilor sunt <i>modelele și imaginile</i> pe care ni le formăm prin contact direct cu realitatea.</p> <p>Stereotipurile sunt de ordin binar pozitiv (ardelenii sunt profunzi) sau negativ (negrii sunt leneși, moldovenii sunt melancolici).</p> <p><b>Prejudecățile</b> sau ideile preconcepute sunt aprecieri pe care ni le formăm despre persoane sau grupuri fără a le cunoaște direct. Acestea sunt elemente pe care le luăm din mediu și le interiorizăm fără să verificăm veridicitatea lor.</p> <p>Toți oamenii au prejudecăți, important este însă să știm să le controlăm pentru a nu avea efecte asupra comportamentului și deciziilor noastre.</p> <p>Prejudecățile și stereotipurile se concretizează în comportamente de discriminare și marginalizare .</p>

Comunicarea interculturală ne provoacă la anumite exigențe:

- să construim o atitudine de învățare și acceptare a diversității
- să arătăm respect pentru partenerii culturali
- să ascultăm atent o altă persoană
- să suspendăm discriminările și prejudecățile
- să ne formăm competențe lingvistice așa încât să putem comunica în alte limbi
- să învățăm să ne adaptăm la situații noi.

Studiul proceselor de comunicare relevă un mod defensiv în care indivizii comunică între ei, neștiind prea bine ce trebuie făcut cu diferențele de opinie. În general, comunicarea dintre ei pleacă de la axioma că „lumea este așa cum o văd eu.” Aceasta poate deveni o barieră, ce poate fi depășită prin acceptarea opiniilor, valorilor, credințelor, culturii și prin găsirea unei

căi de mijloc care să faciliteze comunicarea sau a cât mai multor modalități alternative de a rezolva dificultățile care survin în comunicare.

Intenția de a-i convinge pe ceilalți joacă un rol important în procesul de comunicare, aceasta numindu-se și comunicare persuasivă. Între grupuri de culturi diferite ar trebui să funcționeze cel mai bine. Dacă persuadarea reușește sau nu acest lucru depinde de o serie de factori, dintre care:

- calitatea argumentelor
- prestigiul vorbitorului
- contextul social
- limbajul, mimica, tonul și atitudinea

Comunicarea persuasivă ca mediere interculturală presupune interdependența dintre finalitatea și mijloacele comunicării, dintre pragmatică și semantică. Leech abordează „semantica strategică” (Leech, 1976, partea I, p.77) realizând o paralelă între tipurile de manipulare conceptuală și asociativă. Primul tip implică manipulări de ordinul extensiunii și intensiunii verbale iar cel de-al doilea tip de manipulări se realizează prin conotații. Aceste tipuri de manipulări ne duc cu gândul la un joc de cuvinte ce reprezintă polemica dintre lobby-ul ecologist și cel automobilistic: „ecologiștii afirmă că dintre toate țările europene, Olanda este țara cu cel mai mare număr de automobile raportat la suprafață, în vreme ce adversarii spun că Olanda este țara care dispune pentru un automobil de cea mai mică suprafață.” (Revista Vrij Nederland, 28 aprilie 1990). Manipularea solicită și selecția. Având în vedere complexitatea relațiilor sociale, se poate spune că, „sistemul social influențează permanent comunicarea”<sup>64</sup>. Uitați-vă ceea ce se întâmplă în mass-media. Pentru a influența un public cât mai larg, programele de televizor rămân obligatorii la un nivel cultural scăzut, pe gustul păturilor mijlocii. Primatul economiei impune în viziunea lui DeFleur, preponderența emisiunilor rentabile care să atragă publicul, rentabilitate care, în lumea americană, presupune proporționalitatea dintre cheltuielile făcute și numărul de telespectatori pe emisiune. Așadar, sunt date, spre deliciul publicului, cât mai multe emisiuni de divertisment. Câți dintre noi avem puterea de a selecta programele la care ne uităm? Câți părinți reușesc să-și oprească copiii să se uite la desenele pline de violență sau la filmele de groază?

---

<sup>64</sup> Goodman, N., *Introducere în sociologie*, București, Ed. Lider, 1992.

DeFleur nu consideră că emisiunile de calitate inferioară ar forma un scop în sine sau că autorii lor ar viza în mod conștient menținerea sistemului social. Ceea ce îl preocupă nu este manipularea publicului de către elite ci pur și simplu consecințele pe care le are economia de piață în plan cultural .

Comunicarea presupune astfel și manipulare, selecție dar și acord. Totul constă în priceperea de a comunica dar și de a asculta.

### **6.5 Metode și tehnici de comunicare din perspectiva interculturală**

În orice întâlnire dintre doi oameni are loc o negociere de sens, lucru care reprezintă însăși esența faptului de a comunica: a atinge un sens împărtășit de ambele părți. Această afirmație este valabilă în contextul intercultural pentru că adevărata comunicare presupune a ajunge la un acord, prin faptul că mesajul emis de către destinatar primește același sens în momentul receptării lui de către interlocutor .

Specific comunicării interculturale este faptul ca protagoniștii ei nu au aceleași referințe culturale sau nu utilizează aceeași limbă. Astfel, când acest proces de cunoaștere prin comunicare este îngreunat apar deseori disensiuni între grupurile de referință, ceea ce numim conflict. În viziunea multora acest lucru înseamnă existența agresivității. Cercetătorii contemporani tind să elimine aceasta prejudecată prin abordarea lui ca o ocazie. Într-adevăr conflictul poate fi o ocazie pentru ca în viitor relațiile să fie benefice . Însă cum este posibil acest lucru ?

Prin utilizarea diverselor metode și tehnici de comunicare. Orice comunicare interculturală poate fi situată pe un continuum între interpersonal și intergrup în funcție de gradul în care celălalt ni se pare a fi un străin. Scopul acestui tip de comunicare este acela de a-i arăta interlocutorului nostru ca deși suntem diferiți, toți avem aceleași drepturi, baza pentru o comunicare deschisă fiind constituită din respect reciproc.

Astfel asertivitatea adecvată constituie o metodă prin care îndeplinim scopul comunicării. Structura ei este următoarea:

1. formularea acțiunii
2. formularea răspunsului interlocutorului

### 3. formularea rezultatului preferat de interlocutor.

Caracteristic acestei metode de comunicare este faptul că evită blamarea, arătând cum se simte persoana. (Eu simt... Ce aş vrea eu este să...). În prima etapă se face o descriere obiectivă a acţiunii sau a situaţiei. În etapa a doua se va face referire la răspunsul protagoniştilor comunicării ce poate fi sub formă de emoţie sau de impuls asupra căruia nu i se opune rezistenţă.

Astfel tonalitatea răspunsului trebuie să evite orice fel de urmă de reproş fie el deschis sau implicit. Acuzarea interlocutorului de alta cultură provoacă defensivitate şi adversitate. *Etapă a treia* vizează rezultatul preferat de interlocutor . Acesta trebuie să se simtă liber în alegerea lui.

Această metodă reprezintă premisa unei comunicări deschise şi oneste, care militează pentru îmbunătăţirea relaţiilor dintre actorii sociali, de pe scena interculturalităţii.

O altă tehnică este cea a negocierii. În cadrul acesteia evitarea situaţiilor de tip victorie/înfrângere este un deziderat deoarece reprezintă o tactică inefficientă. Helena Cornelius şi Soshana Faire (H. Cornelius, 1996) prezintă o metoda numită *Victorie-Victorie*. Aceasta constă în asigurarea câştigului de ambele părţi. În felul acesta relaţiile se consolidează şi se îmbunătăţesc. Structura ei este următoarea: investigarea nevoilor părţilor implicate, diagnosticarea punctelor de complementaritate a diferenţelor, identificarea modalităţilor de rezolvare, cooperarea. Esenţial pentru această abordare este faptul că, în cazul în care nu se poate realiza complementaritatea totală a nevoilor se vor căuta soluţii de tipul victorie – victorie.

Helena Cornelius(1996) propune următoarele îndrumări pentru folosirea acestei metode:

1. Formulaţi nevoile fiecăruia
2. Încercaţi să ieşiţi în întâmpinarea nevoilor fiecăruia
3. Sprijiniţi valorile celorlalţi cât şi pe cele ale dumneavoastră
4. Încercaţi să fiţi obiectiv şi să disociaţi problema de persoane
5. Concentraţi-vă pe corectitudine, nu pe forţa
6. Căutaţi soluţii creative şi ingenioase
7. Fiţi dur cu problema dar blând cu oamenii (evitaţi învinuirea

În context intercultural neînțelegerile pot provoca deseori disensiuni. De aceea se folosește tehnica numită : *asigurarea feed-back-ului*.

A verifica o decodare pentru acuratețe se numește feed-back și folosirea lui îmbunătățește calitatea comunicării. Fără el este ușor să devii un ascultător pasiv niciodată neștiind sigur dacă ai înțeles mesajul vorbitorului sau nu. Dar prin verificarea înțelegerii ideilor lui interlocutorii vor deveni mai implicați. Există și situații în care, chiar dacă s-a ajuns la un acord acceptabil, partea adversă le poate respinge dintr-o simplă suspiciune izvorâtă din excluderea ei de la procesul de elaborare.

Răspunzător pentru reacția inversă este cel care transmite mesajul dar în situația în care el nu face precizarea necesară atunci aceasta trebuie efectuată de celălalt. Cum se realizează însă feed-back-ul? Există 2 situații de pornire a feed-back-ului :

a) când transmițătorul mesajului se asigură dacă receptorul mesajului l-a înțeles corect

b) când receptorul mesajului se asigură că l-a înțeles corect pe transmițătorul mesajului. (Birkenbihl, 1998, p.163)

Felul reacției de răspuns poate varia de la cele „închise”, care limitează discuțiile și dezbaterile pe marginea subiectului, până la răspunsurile „deschise” care permit o orientare benefică a conversației.

Feed-back-ul probativ e constituit dintr-o întrebare sau un grup de întrebări despre ceea ce vorbitorul tocmai a spus cu scopul de a obține informații suplimentare. Punerea de întrebări duce la o mai bună înțelegere a vorbitorului pentru ca mesajul să fie descriptiv, nu evaluativ. În acest scop se vor folosi întrebările care încep cu: „Ce vreți să spuneți cu asta când spuneți...” deoarece utilizarea sintagmei „de ce” declanșează o atitudine de defensivă. Când părți din mesaj sunt insuficiente se poate folosi tatonarea de aprofundare: „Puteți să îmi spuneți mai multe despre asta?”. De asemenea tatonarea reflectivă are utilitate pentru încurajarea vorbitorului să adâncească analiza subiectului în discuție: „Spuneți că ați fost dezamăgit de ...”

Feedbackul reflectat constă în clasificarea mesajului vorbitorului sub formă de răspuns al ascultătorului pentru a comunica faptul că acesta din urmă îl înțelege și îl acceptă pe vorbitor, ajutându-l să exploreze subiectul în profunzime Astfel, din când în când se poate interveni pentru a spune: ”Am

înțeles corect că ....?” iar interlocutorul va realiza faptul că nu e numai o rutină pe care o îndeplinesc pentru a-și consuma timpul .

În acest sens, există anumite modalități de reflectare, care sunt folosite pentru a asigura eficacitatea comunicării, printre care: *parafrazările, sumarizările, reflectările de sentimente*. Aceste metode sunt importante, deoarece a asculta nu este suficient, pentru a ne asigura că amândouă părțile înțeleg în mod precis ce s-a spus, ce s-a intenționat. Ambiguitatea, incertitudinea, imprecizia și neînțelegerea trebuie rezolvate într-un mod neacuzator și non-amenințător. Dovada că a înțeles se face prin parafrazare.

Este bine să ținem cont de: ascultarea activă de care trebuie să dăm dovadă, timpul pe care îl acordăm conversației, și de tendința de a ne impune propriile noastre idei.

Apare uneori un sentiment de teamă și nu îndrăznim să solicităm interlocutorului enunțul deoarece ne temem de reacția lui, credem că el va gândi că nu l-am ascultat. Tocmai această solicitare de a repeta îl va convinge pe celălalt că ne străduim să îl înțelegem mai adecvat arătându-i că nu ne este indiferent și că ne interesează soarta lui.. Psihologul Carl Rogers, îngrijorat fiind de această problemă a dezvoltat un joc de „întârzierea argumentelor” și prin acesta încuraja oamenii să se asculte cu adevărat unii pe alții. Apare o „relație de dependență a anchetatorului de anchetat” (Abric, 2000, p. 48).

Metode și tehnici de optimizare a comunicării și în special cea a comunicării interculturale sunt diverse și în ultima vreme în număr din ce în ce mai mare. Ceea ce ar fi de reținut este faptul că utilizarea lor facilitează comunicarea, care este „principalul vehicul pentru interacțiunea socială”<sup>65</sup>. Oamenii vorbesc unul cu altul, își zâmbesc unul celuilalt, își schimbă opinii, se cunosc, se acceptă, se ating unul pe celălalt. Interacțiunea socială și cea culturală trebuie să fie negociată printr-un procedeu, iar acest procedeu este comunicarea. Hartley și Hartley (1961, p. 16) au scris că ar fi greu să exagerăm importanța comunicării . Întrucât comunicarea este mijlocul prin care o persoană o influențează pe alta și, la rândul ei, este influențată de acea persoană, comunicarea este adevăratul agent al procesului social și cultural. *Ea face posibilă interculturalitatea.*

---

<sup>65</sup> Goodman, N., op. cit., p. 137.

## BIBLIOGRAFIE

1. Abric, J.C., *Psihologia comunicării*, Iași, Ed. Polirom, 2001
2. Birkenbihl, V., *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*, București, Ed. Gemma Pres, 1998.
3. Borțun, Dumitru, *Comunicare și relații publice (Curs). Studii aprofundate*.
4. Borțun, Dumitru, *Semiotica. Limbaj și comunicare*, București, 2001.
5. Casmir, Fred, *Communication Year Book*, University of Kansas, în Borțun, Dumitru, *Comunicare și relații publice (Curs). Studii aprofundate*, 1990.
6. Cornelius, H., Faire, S., *Știința rezolvării conflictelor*, București, Ed. Știință și tehnică, 1996
7. Cozma, T., (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
8. Cucuș, Constantin, *Educația. Dimesiuni culturale și interculturale.*, Iași, Ed. Polirom, 2000.
9. Dasen, Pierre, Perrgaux, Christiane, Rez, Micheline, *Educația interculturală, Experiențe, politici și strategii*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
10. Delors, Jacques (coord)., *Comoara lăuntrică.*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași, Ed. Polirom, 2000.
11. Everett, M., Rogers, W., Hart, Yoshitaka, Mike, *Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan by*, Keio Communication Review No. 24, 2002.
12. Fisher, R., Ury, W., Patton, B., *Succesul în negociere*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1995.
13. Giddens, Anthony, *Interacțiune socială și viața cotidiană. Apartenența etnică și rasa*, în *Sociologie.*, București, Ed. All, 2000.
14. Goodman, Norman, *Introducere în sociologie*, București, Ed. Lider, 1992
15. Hargie, O., *The handbook of comuncation skills*, London, 1997
16. Hinner, Michael, B., *The Importance of Intercultural Communication in a Globalized World*, May, 1998
17. Hutchinson, John & Smith, D. Anthony, *Theories of Ethnicity în Ethnicity.*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
18. Kazuma Matoba, *Universität Witten/Herdecke, Germany Social Science Research Network Electronic Paper Collection: <http://papers.ssrn.com>*
19. Mucchielli, Al., *Arta de a influența.*, Iași, Ed. Polirom, 2002.



20. Valade, Bernard, *Cultura*, în *Tratat de sociologie* – coord. Boudon, Raymond, București, Ed. Humanitas, 1992.
21. Văduva, D. M., Formarea interculturală a profesorului și capcanele implicitului psiho-socio-cultural, în Cozma, T. (coord)., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
22. Perotti, Antonio, *Pledoarie pentru intercultural.*, Institutul Intercultural Timișoara, Timișoara, Ed. Lexus, 1998.

## 7.

### **PROFESORUL ȘI INTERCULTURALITATEA**

Liviu Plugaru,  
Mihaela Gotea

**7.1. Un mentorat sub auspiciile pluralismului și toleranței**

**7.2. O hermeneutică a stereotipurilor și prejudecăților**

**7.3. Competențele interculturale ale viitorului profesor**

Motto:

„Cea mai periculoasă prejudecată este  
aceea de a crede că nu ai nici una”

(John Dewey)

**7.1. Un mentorat sub auspiciile pluralismului și toleranței**

Diversitatea este aceea care ne încântă viața în relațiile pe care le stabilim cu ceilalți. Ea atrage și sperie în același timp, dar numai de noi depinde dacă vrem să depășim prejudecățile și stereotipiile pentru a cunoaște o nouă viziune asupra vieții, cu valori diferite. A învăța să-l respecti pe cel altfel decât tine, a valorifica posibilitatea de a comunica cu el îți îmbogățește viața, îți deschide noi orizonturi.

Toleranța față de ceilalți diferiți poate fi elaborată și impusă în patternul comportamental atât prin educație (care creează motivații specifice și diminuează sau înlătură eventualele prejudecăți, suspiciuni și resentimente, valorizând ideea pluralismului etnic, cultural și politic), cât și prin norme de conduită impuse de sus în jos, prin programe de guvernare. Uneori, latura impusă devine dominantă, toleranța căpătând caracter de convenționalitate. Modelarea prin educație reclamă un timp mai îndelungat, presupunând dezrădăcinarea unor idei preconceptuate. Modelarea prin norme impuse are un

efect mai rapid, dar cerința sa fundamentală constă în regăsirea acestui principiu al toleranței în toate programele de guvernare.

În descrierea problematicii comunităților etnice, este folosit atât termenul de multiculturalitate, cât și acela de interculturalitate. În unele contexte, cei doi termeni se utilizează ca sinonimi, dar există diferențe metodologice complexe care conturează sensul specific al fiecăruia. În volumul „Interculturalitate. Cercetări și perspective românești”(coord. Rudolf Poedna), se explică acele confuzii care apar din utilizarea prefixelor amintite. Astfel, prefixul „multi”, cu care se exprimă o orientare pur descriptivă sau o aspirație normativă, tinde în realitate să reliefeze separarea netă dintre culturi; prefixul „inter” presupune, însă, atât în mediul descriptiv cât și în cel normativ, o viziune mai universalistă și o orientare mai voluntaristă dinamică, postulând modele de integrare și nu de separare culturală între majorități și minorități; prefixul „trans-” se referă la conținuturi mai utopice, adjectivul transcultural indicând acea capacitate de a transcede granițele culturale.

Din punct de vedere social, educația interculturală încurajează contactele, comunicarea, schimburile, care au ca rezultat micșorarea „distanței sociale”. Formarea și dezvoltarea spiritului de toleranță constituie un deziderat major al educației interculturale. Rolul profesorului este acela de a valoriza culturile de origine ale elevilor, sensibilizându-i la diversitatea culturală, surmontând prejudecățile și stereotipurile și practicând un comportament nediscriminatoriu.

Unul dintre cele mai semnificative modele ale profesorului în opinia unor autori (Popeneci, p. 185), este modelul Mentorului, “un arhetip al profesorului care înglobează holistic suma calităților educatorului pentru a putea oferi un real sprijin și un răspuns necesar discipolilor” (idem, pp. 187-188). Plecând de la analiza unor personaje din basme, același autor conchide că prototipul mentorului este dezirabil și exemplar pentru că el nu-și propune schimbarea și, cu atât mai puțin, manipularea elevului: “elevul utilizează în mod liber indicațiile și sfaturile primite”(ibidem). “Mentorul este la dispoziția elevului, iar sfaturile sale înțelepte nu sunt niciodată impuse” (ibidem).

## 7.2. O hermeneutică a stereotipurilor și prejudecăților

. Raportarea complexă la problemele interculturalității reclamă, din perspectivă epistemologică o așa numită „hermeneutică a alterității”, comportând atât demersuri pur teoretice, cât și strategii practice distincte. C. Cucoș vorbește, în acest sens, de trei strategii de abordare a interculturalității din perspectiva mediatorului intercultural:

b) strategia autointerpretativă, implicând recunoașterea caracterului dinamic și multiplu al apartenențelor culturale cât și efortul de înțelegere a celuilalt plecând de la conștientizarea propriilor trăiri și experiențe;

c) strategia heterointerpretativă, constând în explicarea datelor unei culturi cu ajutorul deschiderilor transculturale ale diverselor discipline socio-umane;

d) strategia relativizării critice, presupunând simultan identificarea și caracterizarea elementelor susceptibile de a îngreuna înțelegerea altor culturi și altor comportamente umane și analiza situațiilor istorice și sociale care presupun deschideri interculturale.

Programele de formare în acest spirit trebuie să conducă la achiziții de tipul celor pe care James A. Banks (1998, p.178), le atribuie personalității unui „efectiv multicultural teacher” și care cuprind:

a) cunoștințe în domeniul științelor socio-umane care să permită o perspectivă cât mai pertinentă și completă asupra mecanismelor psihice, psihosociale care intervin în procesele de conviețuire umană (stereotipii, prejudecăți, raționalizări, profeții care se auto împlinesc, atribuiri etc.), caracteristicilor elevilor de diferite etnii, etc.;

b) strategii de predare diferențiate în funcție de capitalul cultural al educatului;

c) clarificarea propriei identității și fizionomii culturale;

d) strategii de asimilare – formare a unor atitudini intergrupale și interetnice pozitive; însușirea capacității de a reflecta asupra propriilor didactogenii, de a soluționa corect diversele tipuri de situații problematice în relațiile cu diverse grupuri educaționale și diverși educabili, dar și capacității de modificare a unor atitudini, mentalități, convingeri, de revalorizare,

În acest proces complex, îndelungat, de formare și dezvoltare a spiritului de toleranță, un prim pas îl poate constitui conștientizarea prejudecăților personale, căutând modalități de a le diminua.

### 7.3. Competențele interculturale ale viitorului profesor

Dacă elevul trebuie ajutat, învățat, încurajat, modelat, sau cum spune Micheline Rey, este necesar a-l suscita și a-l alimenta să devină competent intercultural ( p. 194), această alimentare se definește în termeni de mijloace conceptuale, de metodologii și pedagogii , iar mediul de realizare a acestui climat este construcția profesorului.

De aceea, învățământul trebuie să fie considerat ca o profesie, ai cărei membri, având principii morale înalte, un caracter integru și un simț profund al responsabilității lor sociale, aduc servicii care necesită un ansamblu de cunoștințe și de competențe specializate, dobândite grație unei pregătiri inițiale aprofundate, care merită înalte capacități intelectuale, pregătire care trebuie completată, din timp în timp, prin activități de perfecționare. De aici, ideea limitării stricte a dreptului de a preda (în scopul de a fi acordat doar celor cu aptitudini, inteligență și caracter care le permit să facă față cu succes responsabilităților), cât și aceea, sancționată pozitiv de legislația învățământului din cele mai multe țări europene (inclusiv România ultimei perioade), a pregătirii universitare a profesorului, atât sub aspectul competențelor în specialitate, cât și sub aspect psihopedagogic (modulul de pedagogie, care vizează inclusiv educația interculturală).

Educația umanistă și interculturală este astăzi în atenția tuturor sistemelor de educație și a tuturor educatorilor. Și ele sunt un rezultat al învățării sociale a cărei misiune este într-o continuă expansiune. Sarcina acestei pedagogii este, în accepția aceleiași M. Rey, asigurarea trecerii de la o gândire egocentrică la o gândire solidară, care să favorizeze cooperarea mai mult decât competiția. Printre competențele, cunoștințele și preocupările privilegiate ale profesorului autoarea enumeră (pp. 186-187):

- organizarea democratică a claselor (grupelor);
- experimentarea unor roluri sociale cât mai diferite (inclusiv de animatori, lideri);

- să militeze pentru înțelegerea aprofundată a culturilor, limbilor, tradițiilor, religiilor, convingerilor etc.;
- să urmărească calitatea relațiilor dintre elevi în serviciul promovării prestigiului fiecăruia;
- să stăpânească fenomenele de violență;
- să asigure respectarea drepturilor tuturor categoriilor de minoritari;
- să asigure deschiderea grupului spre exterior, favorizând empatia în raport cu alți indivizi sau alte grupuri;
- să identifice atitudinile etnocentriste și stereotipurile, precum și să elaboreze strategii adecvate de combatere a acestora;
- o perspectivă deosebită ar putea-o asigura așa numita „educație stereoculturală”, care, în opinia autoarei ar ușura recunoașterea și conștientizarea filtrelor culturale, deciptarea unor stimuli culturali necunoscuți, ar fi o bună ocazie pentru descoperirea extraordinarei varietăți pe care o prezintă diversele culturi, stiluri de viață, limbaje, forme de organizare socială, reguli de comportament.

#### Aplicații:

1. Gândindu-vă la ceea ce a spus John Dewey (vezi motto-ul lucrării), dați exemple de prejudecăți pe care le aveți și analizați cauzele formării lor.
2. Găsiți exemple de etichetări umoristice, defavorabile și insultătoare.
3. Incadrați exemplele de mai jos în forma de prejudecată care-i corespunde:
  - a. „In universitățile noastre n-ar trebui să aibă acces negrii.”
  - b. „Germanii sunt superiori spaniolilor.”
  - c. „Bătrânii sunt conservatori”.
  - d. „Un bărbat trebuie să câștige mai mulți bani decât partenera lui.”
  - e. „Tinerii din ziua de azi sunt obraznici.”
  - f. „Emigranții din Europa de Est i-au lăsat pe francezi fără locuri de muncă.”
  - g. „Evreii sunt responsabili de criza economică din Germania.”

Formele principale ale prejudecăților față de semeni:

- rasismul;

- naționalismul șovin;
- xenofobia;
- antisemitismul;
- sexismul;
- gerontofobia;
- juventofobia.

4. Comentați următoarele afirmații:

- Intoleranța începe prin indiferență.
- Valoarea nu așteaptă numărul anilor.
- Dacă am fi foarte asemănători, rasismul ar dispărea.

5. R. K. Merton, analizând raportul dintre prejudecăți și discriminare, realizează următoarea tipologie:

Bigotul adevărat – este cel care are prejudecăți și un comportament discriminatoriu;

Bigotul precaut – este cel care are prejudecăți, dar nu discriminează;

Liberalul adevărat – nu are prejudecăți și nu discriminează;

Liberalul slab – nu are prejudecăți, dar discriminează.

Exemplificați fiecare tip și motivați discontinuitatea atitudine-comportament în cazul bigotului precaut și al liberalului slab.

6. Completați următoarele propoziții pe baza experienței și judecății personale:

M-am comportat tolerant atunci când.....

M-am comportat intolerant atunci când.....

M-am comportat indulgent atunci când.....

M-am comportat indiferent atunci când.....

7. Comentați următoarele citate:

„Femeia este dată bărbatului pentru a-i face copii. Ea este, deci, proprietatea sa așa cum arborele fructifer este al grădinarului său.” (Napoleon)

„Numirea femeii – sexul slab – este o defăimare.” (Gandhi)

„Femeia este o proprietate pe care o dobândim prin contract. Propriu-zis vorbind, ea nu este decât o anexă a bărbatului.” (Balzac)

### **BIBLIOGRAFIE:**

Bourhis, Richard Y.; Leyens, Jacques-Philippe (coord.), 1997, „Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri”, Editura Polirom, Iași.

- Cucoș, C., Educația. Dimensiuni culturale și interculturale., Iași, Ed. Polirom, 2000.
- Dasen, P., Perregaux, Ch., Rey, M. (1999). **Educația interculturală**. Iași: Polirom  
Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici
- Ferreol, Gilles (coord.), 2000, „Identitatea, cetățenia și legăturile sociale”, Editura Polirom, Iași;
- Mc Intyre, L. (1999). **Core concepts in sociology**. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company
- Mureșan, P. (1980). **Învățarea socială**. București: Editura Albatros
- Neculau, Adrian; Ferreol, Gilles (coord.), 1996, „Minoritari, marginali, excluși”, Editura Polirom, Iași;
- Plugaru, L. (2004). **Sociologia educației**. Brașov: Editura Universității Transilvania
- Popenici, Șt. (2001). **Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional**. Iași: Polirom. Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici.
- Rotariu, Traian; Iluț, Petru (coord.), 1996, „Sociologie”, Editura Mesagerul, Cluj Napoca;
- Stoica-Constantin, Ana; Neculau, Adrian (coord.), 1998, „Psihosociologia rezolvării conflictului”, Editura Polirom, Iași;
- Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr (coord.), 1993, „Dicționar de sociologie”, Editura Babel, București



## GLOSAR

1. **Aculturație** Proces pe parcursul căruia un individ sau un grup își însușește elementele unei alte culturi (valori, atitudini, modele de acțiune, motive).
2. **Alteritate** 1. Caracterul a ceea ce este altcineva, a ceea ce diferă de un eu; senzație a unui eu de a fi un altul, altcineva. 2. (Filos.) capacitatea unui eu de a-și asuma conștiința altcuiva.
3. **Asimilare** Proces unidirecțional prin care un grup receptează, interiorizează și împărtășește valori, norme și modele de comportare sau stiluri de viață specifice altui grup cu care se află în contact, proces în urma căruia primul grup este absorbit în cultura dominantă, iar identitatea sa culturală este înlocuită de cea a grupului dominant.
4. **Atitudine** Orientare personală sau de grup, rezultată din combinarea de elemente afective, cognitive și conative, care exercită influențe de direcționare, motivare sau evaluarea asupra comportamentului.
5. **Bilingvism** 1. Calitatea unei persoane de a cunoaște și utiliza două sisteme lingvistice în calitate de locutor nativ, ca în cazul copiilor provenind din familii mixte. 2. Calitatea unei persoane de a-și face dintr-o limbă diferită de cea maternă un instrument de comunicare la fel de eficient ca și prima.
6. **Cetățenie** 1. În antichitate, la greci și romani: calitatea de membru al unei cetăți. Nu toți locuitorii unui oraș aveau acest statut pentru că cetatea era o asociație politică și religioasă a unor familii și numai membrii acestora puteau fi cetățeni. 2. În epoca modernă: cetățenia a devenit un status uzual și reprezintă calitatea de membru al unui stat-națiune, fiind conferita de la naștere sau prin proceduri juridice specifice în cazuri de emigrare dintr-un stat în altul.
7. **Competență interculturală** Capacitatea relațională de a intra în raport cu persoane aparținând altor culturi, demonstrând permisivitate, respect și înțelegerea semnificațiilor culturale diverse, ca expresie a

- maturității culturale, autonomiei valorizatoare și raportării simpatetice.
8. **Conjunctură** Ansamblu de împrejurări și condiții care influențează un fenomen, o situație într-un moment determinat; totalitatea trăsăturilor care caracterizează un anumit moment al unui proces.
  9. **Consens** Concordanța (acord) al punctelor de vedere ale membrilor unui grup sau a unei colectivități asupra estimării realităților, a normelor și valorilor, ca și a obiectivelor și mijloacelor ce urmează a governa activitatea. (vs.) **dissens** – sursa tensiunilor și conflictelor, a blocării activităților colective.
  10. **Constituție** Legea fundamentală a unui stat, care stabilește forma de guvernământ și organizare socială, precum și drepturile și îndatoririle fundamentale ale cetățeanului. Prima constituție este cea americană din 1787. În România, prima constituție datează din 1866.
  11. **Control social** Proces prin care o instanță (persoană, grup, instituție, organizație) reglementează, orientează, modifică sau influențează comportamentele sau acțiunile altei instanțe, ce aparține aceluiași sistem, cu ajutorul unor mijloace materiale sau simbolice, în scopul asigurării conformității și păstrării echilibrului social.
  12. **Conflict** Opoziție deschisă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente sau incompatibile, cu efecte disruptive asupra interacțiunii sociale.
  13. **Cooperare** Formă de interacțiune socială care presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane sau grupuri pentru atingerea unui scop comun, a unor gratificații de care să beneficieze toți participanții.
  14. **Cultura** Termenul apare la sfârșitul secolului al XI-lea și se referă la o bucată de pământ lucrat pentru a produce vegetale. La mijlocul secolului al XVI-lea, umaniștii Renașterii îl folosesc cu sens figurat: cultură a spiritului. Culturaliștii văd cultura ca mod de viață al unui popor, drept o achiziție umana relativ stabilă, dar supusă unor schimbări continue.
  15. **Deculturație** Proces prin care un individ sau un grup își reneagă propria cultură și refuză orice altă cultură ca urmare a unei treceri spre

16. **Democrație** modalitate de conducere a unui sistem social caracterizat prin participarea, în diferite forme, a membrilor respectivului sistem la procesul de conducere. Caracteristic **d.** este difuzarea largă a funcțiilor de conducere la nivelul grupului, colectivității. **D.** este opusă politic dictaturii, formelor unipersonale de conducere.
17. **Devianță** Orice act, conduită sau manifestare care violează normele scrise sau nescrise ale societății ori ale unui grup social particular, ofensând sentimentele și așteptările colectivității.
18. **Discriminare** 1. (Psih.) Capacitatea de a sesiza diferențele dintre stimuli. 2. (Sociol.) Tratatament diferențiat favorabil sau nefavorabil al indivizilor care au aceleași calități, dar aparțin unor grupuri sociale, etnice, religioase. În context educativ sau social politic, denumește procesele de marginalizare, stigmatizare, dezavantajare, la originea cărora se află motive de ordin ideologic, național, rasial.
19. **Distanță socială** Diferență percepută și evaluată între persoane sau grupuri prin raportare la un criteriu (o caracteristică a personalității sau a grupului, poziția în ierarhie, un mod de comportare etc.).
20. **Difuziune** Trecerea unui element cultural dintr-o societate (țară, cultură) în alta, ca urmare a contactului între cele două societăți.
21. **Educație** ansamblu de acțiuni sociale de transmitere a culturii, de generare, organizare și conducere a învățării individuale sau colective.
22. **Egalitatea șanselor** Opțiune caracteristică societăților moderne. În condițiile unei societăți care acceptă inegalitatea în funcție de poziția social-profesională, devine crucială asigurarea unor șanse egale de acces tuturor membrilor societății la aceste poziții în funcție doar de capacitățile și eforturile lor individuale. Datorită caracterului puternic reproductiv al inegalității din societatea actuală, egalitatea șanselor reprezintă nu o realitate, ci mai mult un obiectiv de atins.
23. **Egocentrism** Atitudini, comportamente și moduri de a gândi ale unor persoane care cu greu se pot pune în situația altora și care se consideră măsura tuturor judecăților privind comportamente și lucruri.
24. **Elită** (lat. „eligere”: „a alege”) 1. Ceea ce este apreciat într-o activitate ca fiind mai bun, obiecte, indivizi ale căror performante sunt

- considerate ca fiind superioare mediei clasei sau grupului din care fac parte. 2. Grupuri sociale care au monopolizat într-un fel sau altul autoritatea sau puterea exercitându-le printr-o formă de dominație (economică, socială, politică, culturală, ideologică etc.)
25. **Emigrare** (Despre persoane) plecarea din patrie pentru a se stabili temporar sau definitiv în altă țară.
  26. **Empatie** Fenomen de apropiere cognitivă și afectivă față de un subiect concret (persoană, situație, obiect estetic) mergând până la identificare și substituire de rol.
  27. **Enculturație** Proces de internalizare de către individ (mai ales în copilărie și adolescență) a normelor și valorilor grupului în care se naște și trăiește. Unii autori preferă expresia „transmitere culturală” sau „dobândire a culturii „. Procesul de e. are loc deopotrivă în familie, comunitate, școală prin ritualuri și activități instituționalizate. E. este o componentă a socializării.
  28. **Etichetarea socială** Reacție socială a unui grup la o acțiune realizată de un altul, ca urmare a stratificării sociale și culturale, a tipului de sistem normativ și axiologic al grupului care reacționează, ca și a interacțiunii care există între cei ce acționează și cei ce, prin poziția și interesele lor sociale, reacționează la acțiunea celor dintâi.
  29. **Etnocentrism** Emiterea de judecăți de valoare asupra altor grupuri prin raportare la valorile și normele propriului grup, manifestată ca asumare a superiorității propriei culturi considerată standard și aprecierea, prin comparație cu aceasta, a celorlalte ca fiind *bune* sau *rele*, *înalte* sau *minore*, *drepte* sau *greșite*. Opus *xenocentrismului*.
  30. **Grup cultural** Ansamblu de indivizi care au aceleași origini, obiceiuri, stiluri de viață. Grupul își structurează un sentiment al identității, posedă o limbă proprie și instituie forme specifice de perpetuare a experienței spirituale, de întărire și perpetuare a unor comportamente particulare.
  31. **Grup marginal** Grup care atrage atenția prin insuficiența lui integrare în cultura și structura unei societăți sau a unei unități sociale de dimensiuni reduse (școală, întreprindere). Motivele marginalizării sunt diferite, responsabile pentru apariția **g.m.** fiind adesea cauzele

- sociale (șomajul). Membrii **g.m.** sunt stigmatizați ceea ce complică integrarea lor.
32. **Identitate** Conștientizarea sentimentelor de ale sinelui (apartenența de familie, țară, popor, cultură, etnie, ideologie, grup profesional etc.)
  33. **Identitate culturală**
  34. **Imigrare** (Despre persoane) Sosirea într-o țară străină pentru a se stabili.
  35. **Integrare** Proces multidimensional ce implică unificarea și fuziunea a două sau mai multe grupuri umane, fiecare având poziții echitabile din punct de vedere cultural, politic și social.
  36. **Ingroup** Grupul căruia îi aparține un individ. Exprimarea tipică: *Este de-al nostru.*
  37. **Marginalizare** proces de izolare a indivizilor sau grupurilor, cu acces drastic limitat la resursele economice, politice, educaționale și comunicaționale ale colectivității.
  38. **Migrație** Proces de deplasare a unui individ sau a unor indivizi dintr-o țară în alta din cauze politice sau economice.
  39. **Minoritate** Termenul desemnează un grup de persoane care diferă prin rasă, religie, limbă sau naționalitate de grupul majoritar (mai numeros) în mijlocul căruia trăiește. Un grup nu constituie o minoritate decât dacă este conștient de sine în calitate de grup diferit de ceilalți și are sentimentul unei inferiorități sociale, mai ales dacă este considerat ca atare. Acest termen are întotdeauna o dimensiune socială și politică: minoritatea este un grup apreciat într-o mai mică măsură și mai puțin influent. Excepție: negrii, majoritari prin numărul lor în Africa de Sud, constituie o minoritate în ierarhia socială și politică.
  40. **Morală** Ansamblu de norme de reglementare a comportamentului bazate pe valorile de bine/rău, moral/imoral, cinste, corectitudine, sinceritate, responsabilitate, larg împărtășite în cadrul unei colectivități caracterizate printr-un grad ridicat de interiorizare și impuse atât de către propria conștiință, cât și de presiunea atitudinilor celorlalți (opinia publică). Există o **m.** generală care reglementează comportamentele și relațiile dintre oameni în toate sferile de viață;

dar există și sisteme de valori și norme care reglementează diferitele sfere ale vieții: **m. muncii**, **m. politică**, etc.

41. **Multiculturalitate** Realitate a existenței în același orizont spațio-temporal a unor grupuri de indivizi provenite sau raportate la mai multe culturi care își afirmă notele specifice în mod izolat, evitând, de regulă, contaminările.
42. **Outgroup** Orice grup căruia individul nu îi aparține.
43. **Pluralism** Caracteristica unei societăți în care grupurile pot rămâne intenționat separate unele de altele, în ceea ce privește tradițiile, practicile culturale și credințele și, în același timp, împărtășesc un set comun de valori asupra normelor sociale și politice.
44. **Prejudecată** Orice afirmație sau generalizare neverificată și neverificabilă cu privire la relațiile umane, la manifestările comportamentale ale indivizilor, la calitățile personale sau de grup ale oamenilor, de regulă eronată și peiorativă. Prejudecată consensuală (socială) Reacție afectivă față de un anumit grup sau categorie socială, care este împărtășită la nivelul unei colectivități sau în societate.
45. **Rasism** Proces de discriminare a raselor omenești, în clasificarea lor de la inferior spre superior, pe baza caracteristicilor biologice fundamentale cu care ele sunt înzestrate. (E)
46. **Reactanță** Starea psihologică generată de sentimentul restrângerii libertății de către un agent al puterii.
47. **Relativism cultural** Concepție potrivit căreia nici un comportament nu poate fi evaluat și judecat decât prin raportarea la contextul cultural în care apare. Înainte de a valoriza conduitele indivizilor, acestea trebuie relaționate cu fondul cultural de credințe și expectanțe presupus de mediul cultural de bază.
48. **Schema de grup** Structură cognitivă ce reprezintă cunoștințele descriptive și prescriptive despre membrii unui grup sau categorii sociale.
49. **Segregație** Forma instituționalizată de distanță socială, care se traduce printr-o separare în spațiu. Aceasta separare capătă sensuri diferite în funcție de contextele sociale. **S.** constituie principiul de bază al organizării statului în India tradițională, care se sprijină pe separarea absolută a diferitelor caste. Este impusă și consfințită de

- lege în regimul de „apartheid” din Africa de Sud, fiind justificata de principiul dezvoltării separate a diferitelor componente etnice. **S.** poate fi cutumieră și socială; de ex. orașele din Maghreb, în perioada colonială sau cele americane din zilele noastre unde negrii locuiesc în cartiere separate sau în societăți formate din populații cu origini naționale și religioase diferite.
50. **Socializare** Proces psihosocial de transmitere-asimilare a valorilor, atitudinilor și modelelor comportamentale specifice unui grup sau comunități în vederea formării, adaptării și integrării sociale unei persoane.
51. **Status** – Poziție ocupată de către o persoană sau un grup în societate. Există două dimensiuni: *orizontală* – se referă la rețeaua de contacte și de schimburi reale sau posibile pe care individul le are cu persoane situate la același nivel social. *verticală* – vizează contacte și schimburi cu persoane situate în ierarhia sociala într-o poziție superioară sau inferioară.
52. **Stereotip** Credințe despre caracteristicile psihice și/sau comportamentale ale unor indivizi, grupuri sociale (de sex, vârstă, etnie, religie) sau procese sociale, fixate în imagini simplificatoare, șablonizate, durabile, preconceptuate care nu se bazează pe observarea directă, proaspătă a realității, ci pe moduri de gândire apriorice, rutinizate, adeseori arbitrare, fără legătură cu indivizii sau grupurile sociale evaluate. Stereotip Atribuirea anumitor trăsături indivizilor, pe baza apartenenței acestora la o minoritate națională, etnică, socială, religioasă, sexuală. **S.** influențează percepția individului și împiedică acceptarea deschisă, tolerantă, bazată pe comunicare.
53. **Stigmatizare** Constituirea unor prejudecăți față de un individ, prin atribuirea oficială a unor caracteristici negative legate de unele stereotipuri discriminatorii (persoane cu handicap, asistați social, infractori).
54. **Toleranță** Atitudine binevoitoare și generoasă față de alte păreri, credințe religioase.
55. **Transculturalitate** Proces ce însoțește formarea identității culturale a unui individ sau grup ce trece dintr-un sistem cultural în altul, care

explică transferurile reciproce și amestecurile culturale pe baza unor metavalori cu o generalitate mai largă.

56. **Valoare** Expresia unor principii generale, orientări fundamentale și ale unor preferințe și credințe colective. Există trei sensuri diferite: 1. raportată la motivație, **v.** trimite la tot ce caută sau evită un individ. Astfel, o anumită stare a naturii, un anumit obiect are o **v.** pozitivă sau negativă. 2. raportată la procesele sociale și organizaționale, **v.** este echivalentă cu utilitatea socială. 3. raportată la ideologie, **v.** este apropiată de un scop (libertate, solidaritate, cunoaștere), se poate aplica unor grupuri și conduce la accentuarea practicilor sociale.
57. **Xenofobie** Atitudine de teamă, respingere și/sau ură față de persoanele străine de grupul etnic din care face parte subiectul; suspiciune, respingere față de comportamente, instituții, forme culturale (obiceiuri, limbă, idei etc.) considerate a fi străine în raport cu ceea ce este nativ, autohton.