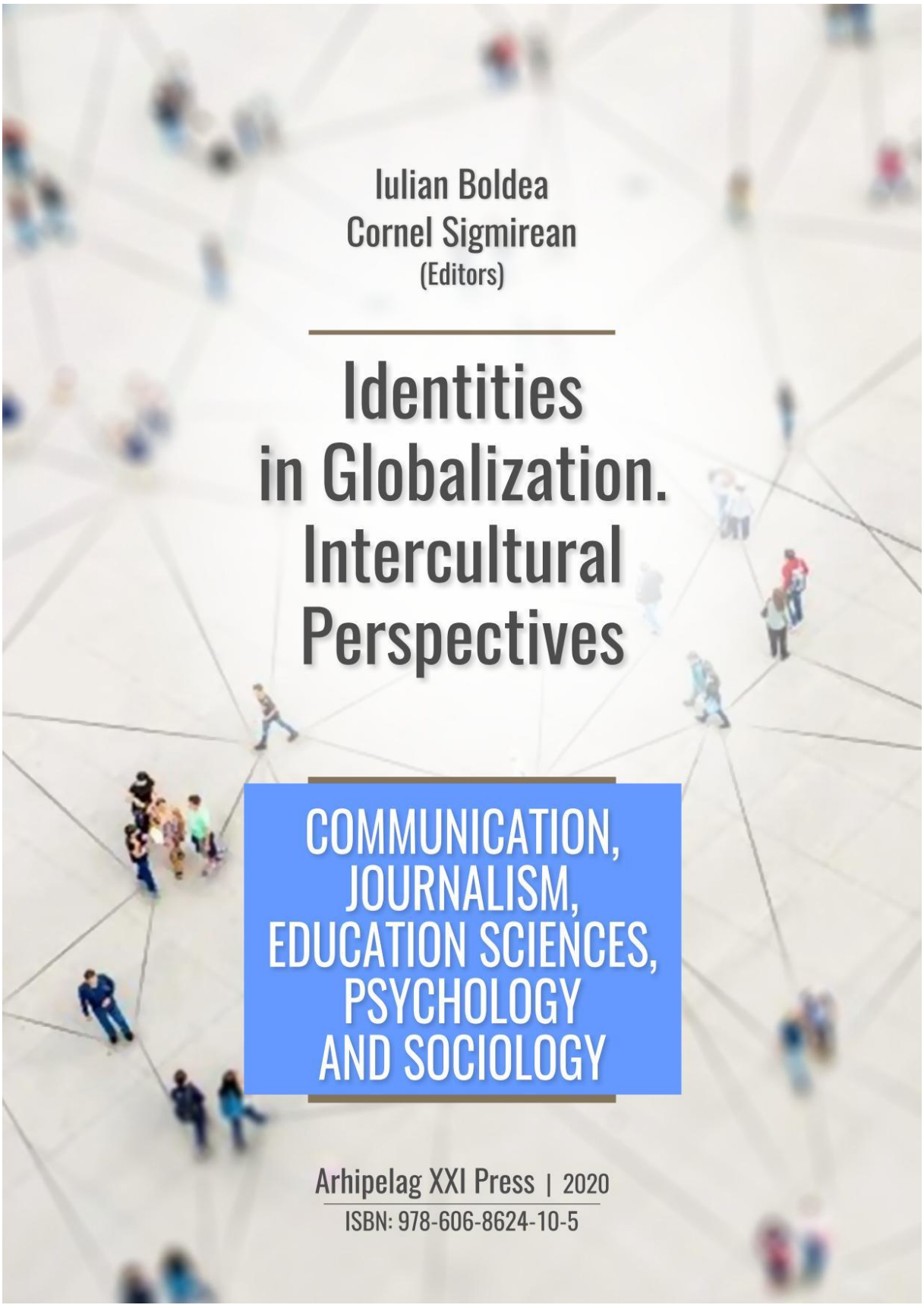


Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
(Editors)

Identities in Globalization. Intercultural Perspectives

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press | 2020
ISBN: 978-606-8624-10-5

IDENTITIES IN GLOBALISATION. INTERCULTURAL PERSPECTIVES
Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-8624-10-5

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com
Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2020
Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

Contents

ON LEARNING AND EVALUATION IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL EVALUATION EXAM

Mihaela Suditu

Prof., PhD, Petroleum – Gas University of Ploiești 7

VISUAL SYMBOLS IN ADVERTISING

Odette Arhip and Cristian Arhip

Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, Assist. PhD, ”Gr. T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iași.....14

ON SUCCESSFUL LESSON IN INSTITUTIONALIZED EDUCATION

Larisa Ileana Casangiu

Assoc. Prof., PhD, ”Ovidius”University of Constanţa 20

APPROACH TO THE SOCIOLOGY OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE PHENOMEN OF SOCIAL CHANGE AND THE EUROPEAN INTEGRATION

Doina David 29

Assoc. Prof., PhD, “Dimitrie Cantemir”University of Târgu Mureș

„THE IMPOSSIBLE EXCHANGE” AND THE EMERGENCE OF „LOW DEFINITION” COMMUNICATION SYSTEMS. MCLUHAN RECONSIDERED IN THE AGE OF INTERACTION

Alexandra Crăciun

Assoc. Prof., PhD, University of Bucharest.....35

THE INTERCULTURAL COMPETENCE: AN INTEGRAL PART OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Olga Duhlicher

Assoc. Prof., PhD, Ministry of Education, Culture and Research, The Directorate for Research and Innovation Policies.....45

HOW TO APPROACH AN ACADEMIC WRITING MODULE FOR MEDICAL STUDENTS

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa” University of Medicine and Pharmacy Iași 56

CRITICAL MENTAL DISPOSITIONS FOR CRITICAL THINKING

Ciprian Pripoae-Șerbănescu

Assoc. Prof., PhD, ”Carol I” National Defense University, Bucharest 60

STRATEGIC COMMUNICATION, NARRATIVE STRUCTURES AND THEIR IMPACT ON HUMAN BEHAVIOUR

Maria Magdalena Popescu

Assoc. Prof., PhD, ”Carol I” National Defence University, Bucharest 68

EXPERT KNOWLEDGE OF THE LEGAL TRANSLATOR OF DECISION EXCERPTS FROM GERMAN TO ROMANIAN

Daniela-Elena Vladu

Assoc. Prof., PhD, ”Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca 73

SOCIAL RESPONSIBILITY AS A PREREQUISITE FOR BUILDING THE IMAGE OF PUBLIC INSTITUTIONS

Luminița Crăciun

Assoc. Prof., PhD, ”Carol I” National Defense University, Bucharest 81

THE "POST TRUTH" ERA AND THE FRAGMENTATION OF RELIGIOUS COMMUNICATION

Alexandrina Naclad

Lecturer, PhD, ”Ovidius” University of Constanța 86

EFFICIENT RELATIONSHIP AS A DEFINITIONAL ELEMENT FOR THE MAINTENANCE OF THE POSITIVE AFFECTIVE CLIMATE AND THE MOTIVATION OF THE STUDENTS, IN THE CONTEXT OF THE TRAINING PROCESS

Corina Zagaievschi

Assoc. Prof., PhD, ”Ion Creangă”Chișinău State University, Moldova 98

CURRICULUM FOR INTERCULTURAL EDUCATION ON ETHNIC DIVERSITY ATTITUDES IN PRIMARY SCHOOL

Ioana Boghian

Lecturer, PhD, ”Vasile Alecsandri” University of Bacău 102

SOME THOUGHTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE HOLOCAUST AND LINGUICISM

Oxana Chira

Lecturer, PhD, ”Alecu Russo” State University of Bălți, Republic of Moldova 112

THE ROLE OF SKILLS IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND IN LEARNING ACTING. WRITING

Lucreția-Dorina Loghin

Lecturer, PhD, ”Babeș Bolyai” University of Cluj-Napoca 117

THE FAMILY VALUES AND THE PSYCHODYNAMICS OF THE COUPLE

Diana Chisalita

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 130

RAISING AND EDUCATING CHILDREN IN THE DIGITAL ERA

Silvia Șpac

Lecturer, PhD, Institute of Education Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 135

SCHOLARS HAVE NO STEEL ARMS. ON THE ”MUSCLES EDUCATION” IN THE PAST ROMANIAN NEWSPAPERS

Fănel Teodoraşcu

Senior lecturer, PhD, “Danubius” University of Galaţi 145

COMMUNICATION STRATEGIES FOR AWARENESS RAISING

Brîndușa Maria Popa

Lecturer, PhD, ”Carol I” National Defence University, Bucharest 155

THE "FAKE NEWS" PHENOMENON AND THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Viorel Nistor

Lecturer, PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 159

GLOBAL EMERGENCY AND THE NEED OF RESPONSIBLE PUBLIC COMMUNICATION. SOME ASPECTS OF COVID 19`S PANDEMIC PUBLIC COMMUNICATION STRATEGIES

Adrian Păcurar and Lia Lucia Epure

Lecturer, PhD, Lecturer., PhD, ”Vasile Goldiș” Western University of Arad 168

MIGRATION AND CULTURAL IDENTITY. THE CULTURAL PROJECTS OF THE ROMANIAN ASSOCIATIONS IN TUSCAANY, ITALY

Alexandra–Georgiana Poenaru

PhD Student, „Al. Ioan Cuza” University of Iași 174

THE RUDARI, AN UNRECOGNIZED ETHNCITY

Daniela Iliescu (Pătru)

PhD Student, ”Alexandru Piru” University of Craiova.....181

RESILIENCE AMONG CHILDREN AND ROMANIAN PARENTS AFFECTED BY MIGRATION: A SOCIOLOGICAL APPROACH

Marian Pîslariu

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 186

SCHOOL VIOLENCE, A FUNDAMENTAL PROBLEM OF CONTEMPORARY EDUCATION?

Dennis-Theodor Pârju

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 203

PROTECTION OF HUMAN RIGHTS WITHIN THE EUROPEAN UNION

Costina Sfinteș

Scientific Researcher, PhD, ”Constantin Brâncuși” University of Târgu-Jiu 211

WHICH IS THE ROLE STILL PLAYED BY THE PROPERTY ON THE LAND IN THE CASE OF THE COMMUTER-PEASANT?

Narcis-Claudiu Rupe

Student, University of Bucharest 217

THE FRAMEWORK OF A NEO-INTERPRETATIVE EXPLORATORY RESEARCH IN AN INTER-ETHNIC CONTEXT

Alin Bulumac, Samira Cîrlig, Augustin Poenaru

Scientific Researcher III, PhD, The European Center for Ethnic Studies, Romanian Academy.....225

THE UNAVOIDABLE INFLUENCE OF OUR MOTHER TONGUE WHEN TEACHING BODY IDIOMS AT THE ENGLISH CLASS

Puskás-Bajkó Albina

PhD, Teacher, ”Bolyai Farkas” High School, Târgu Mureș.....230

ON LEARNING AND EVALUATION IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL EVALUATION EXAM

Mihaela Suditu
Prof., PhD, Petroleum – Gas University of Ploieşti

Abstract:What is the purpose of learning? Definitely not only the effort of knowing the content of a certain subject, it is more than that. It means adopting certain ways of thinking according to the mentioned subject, mastering with help from the teacher the most efficient ways in which to learn the subject in question. What is the point of evaluation in the context of the national exams? Essentially, evaluation of competences acquired by students during middle school. What are the results? What does the student gain from this particular experience? What interpretations, observations and comments are made by the authorities and education specialists after every such exam? The purpose of the paper is to present a short, analytical case study for 2019.

Keywords: national exams, learning, evaluation, skills, results

1.National Evaluation Exam – stages, characteristics, requirements, stakes

1.1. General presentation notes

The National Evaluation exam for the 8th grade aims to assess the skills acquired by students during a stage of schooling, namely, lower secondary education. It is an external, summative assessment, regulated by a normative framework approved by the Ministry of Education – the *Framework Methodology for Organizing and Conducting Admission in State Highschool Education* – which is completed and amended every year by order of the Minister, regulating the examination calendar, the calculation method for the admission average, the organization, development and structure of aptitude tests for vocational profiles, recognition and equivalence of the results obtained in modern foreign language exams for access to classes with bilingual modern language teaching programs. All the regulations that make up the normative framework are available for consultation on the Ministry's website, at the beginning of each school year (see www.edu.ro).

As stated in the above-mentioned document, the exam is conducted in a single session and is sit by both state and private education candidates, free of charge. The results of the exam, materialized in the general average obtained by the candidate, represent the criterion of admission in high school education. The general average is calculated, according to the ministerial order on the organization and conducting of admission to high school, as a weighted average between the overall average obtained by the candidate in the national evaluation (80%) and the general graduation average for grades 5 to 8 (20%) (see the Framework Methodology for Organizing and Conducting Admission in State High School Education, www.edu.ro).

The National Evaluation exam is coordinated at national level – in terms of design, organization and development – by the Ministry of National Education through the National Evaluation and Examination Center (CNEE), and at county level by the county school inspectorates. (acc. to www.edu.ro). The CNEE prepares the examination subjects and the correction standards, thus ensuring the unitary and objective character of the evaluation on the entire territory of the country. The papers are corrected by specialized teachers from other schools and other counties (regions) – chosen following a randomized draw.

1.2. National Simulation for the National Evaluation Exam – mission, peculiarities, requirements

The framework for organizing and conducting the National Simulation for the National Evaluation Exam is regulated each school year through a procedure developed by the Ministry of National Education through the departments of the General Directorate of Higher Secondary Education and Continuing Education, the General Directorate of Early Education, Primary and Secondary Education and the CNEE.

(http://ismb.edu.ro/documente/examene/2019/Procedura_EN_BAC_18_19.pdf). This procedure establishes and regulates the organization and manner of conducting the National Simulation for the National Evaluation Exam as well as for the Baccalaureate Exam. For the first time, for the school year 2018-2019, the Ministry of National Education provides that the evaluation include students of the 8th as well as 7th grade. According to the procedure there is a comission charged with organizing the national simulation set up at the level of each education unit that consists of a president (school principal), vice president (deputy principal), secretary (computer science teacher), members (1-5 teachers), 2 assistant teachers in each class and evaluating teachers, usually school teachers with responsibilities in evaluating written papers. According to the above mentioned procedure, the written exam at the level of the 7th and 8th grades takes place at the same time throughout the country, lasts 2 hours from the moment the subjects are distributed, starts at 9 am and the transmission of the subjects is done by the CNEE. The structure of the subjects is identical to the one from the evaluation exam and the subjects cover the homework done until that date, according to the school planning and curriculum, these things being officially stated. Each paper is evaluated by 2 teachers, evaluation is done in accordance with the provisions established by Ministerial Order, and the final grade is not contestable. The presence of students and their results are recorded in a computer application and each school analyzes the results and performs an analysis report that is sent to the County School Inspectorate. The inspectorates, in turn, analyze the received reports and synthesize the data transmitting a plan of improvement measures to the ministry, if the result levels require it.

For students, for their parents, it is important to remember that the exam simulation follows some important aspects to analyze:

- on the one hand, it is about familiarizing students with the rigors of the exam they will have to sit at the end of the gymnasium cycle;
- then it is about establishing the real level of training reached at this stage.

For teachers dealing with students taking the National Evaluation exam, assessing the level of preparedness achieved by the time the simulation is scheduled is an opportunity to optimize training in order to obtain satisfactory results in the June tests

(see https://www.mediafax.ro/social/bareme-simulare-evaluare-nationala-2019-17907979). As the Ministry of National Education always states, “the subjects are elaborated by the specialists of the National Evaluation and Examination Center (CNEE) and are designed so that the way they are approached capitalizes on the students’ ability for self-expression on the topics of the examination syllabus to date. The grades obtained are not added to the grade book except at the written request of the student or the parent”.

1.3. Analytical presentation of the types of subjects

It should be noted that during an interval of 2 hours, students will address several categories of topics, representing different issues / aspects related to language and literature. The subject of literature requires the framing of a text at first sight in a literary genre / literary species, illustrating argumentatively, through composition, its belonging to a literary genre

and species. The requirements from the first subject are numerous, addressing vocabulary issues, explaining spelling and punctuation marks, lexical families, rules for dividing words into syllables, explaining the figurative meaning of words – semantic-stylistic comments. The second topic, focused on grammar and comprehension issues, offers students an excerpt from a non-literary text (journalistic article, for example). As grammar is concerned, students have to define and analyze elements related to morphology and syntax, then elements of phrase syntax. The following topic monitors students' ability to write a narrative, with a given number of words, in which various requirements are observed, the theme of the narrative being imposed by requirement.

For the math test, the specific competencies target numerous content elements. For algebra, the following chapters are covered: the set of natural numbers, the set of rational numbers, the set of real numbers, operations with sets, ordinary fractions, decimal fractions, operations with fractions, ratios and proportions, radicals, calculations with radicals, algebraic calculus, equations and inequations, elements of data organization, functions, systems of equations. For geometry, the elements concerned refer to the following: the line, angles, the triangle, congruence of triangles, properties of triangles, parallelism, perpendicularity, quadrilaterals, the circle, the relation between point, line, and plane, orthogonal projections on a plane, area calculation and volumes (see the 2019 National Evaluation Curriculum, National Evaluation and Examination Center, sanctioned by Order of the Ministry, www.edu.ro).

National Evaluation between simulation and exam: learning efforts, stress, grade-chasing.

2.National Evaluation between simulation and exam: learning efforts, stress, grade-chasing

The National Evaluation exam that the students sit at the end of the 8th grade and which decides – depending on the results – the child's learning path (whether they will get admitted to their desired high school / college and in their desired specialization) is an exam that brings with it serious training efforts at school but also the additional training, emotions, stress, tension, a tense emotional state that leaves its mark on children and their parents.

In order to have an overview of the performance in this undeniably important exam in the training and preparation of students, but also in terms of their self-esteem, self-image and self-confidence, we will make a brief comparative analysis of the results obtained in the school year 2018-2019, taking into account the results indicators for the Simulation Exam and the Evaluation Exam.

The Simulation exam, as we mentioned in the first part of the study, has the role of preparing students for the exam situation, to familiarize them with what the organization and logistics of the exam means, the structure of the subjects, the correction requirements on the one hand, and on the other to control the real training and performance level of students, up to the point of preparing to sit the National Evaluation exam. It is an important, serious and assumed exercise that trains students for the exam that will take place in the following two months and, at the same time, a real assessment of students' instruction up to that point (the content of the subjects is in line with school curricula and didactic syllabi). According to the Ministry of National Education, (see excerpt from

https://www.portalinvatamant.ro/articole/rezultate-63/rezultate-simulare-evaluare-nationala-2019-doar-jumatate-dintre-elevi-au-note-peste-5-8508.html) data synthesis looks as follows:

Table1. Participation rate and pass rate in the Simulation Exam versus the National Evaluation Exam

School year 2018-2019	No. of students enrolled in the education system	No. of participants in the exam	Participation rate (%)	Pass rate (%)
Simulation	175 463	164 590	93,8%	53,1%
National Evaluation	155 020	146 105	94,2%	73,2%

(https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-simularea-evalu%C4%83rii-na%C5%A3ionale-%C3%AEn-anul-%C8%99colar-2018-2019)

We observe, first of all, (see Table 1) a smaller number of participants in the National Evaluation Exam than the number of students participating in the Simulation Exam. What can we deduce from interpreting the data?

Of course, this highlights the phenomenon of school drop-outs, starting as early as the end of the 8th grade. A number of students either don't gradate lower secondary education, or they graduate the 8th grade but fail to be admitted to high school or pursue vocational education.

The attendance rates by discipline were the following: 94.8% in Romanian Language and Literature, 93.55% in Mother Tongue and Literature and 94.31% in Mathematics (see portalinvatamant.ro).

The following situation reflected in numerical data, groups the grades obtained by the students on grade average range, as follows:

Table 2.Statistical situation of grade averages over 5, by average range, Simulation Exam

Simulation	Average 5-5,99	Average 6-6,99	Average 7-7,99	Average 8-8,99	Average 9-9,99	Average 10
Situation by average range	23.176	22.366	19.734	15.330	6.591	28
Percentage by average range	14%	13,4%	11,8%	9,20%	4%	0,01%

(https://evz.ro/rezultate-finale-evaluare-nationala-2019.html, https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-simularea-evalu%C4%83rii-na%C5%A3ionale-%C3%AEn-anul-%C8%99colar-2018-2019).

An analysis of the results obtained (in percentages), taking into account the subjects / exams tests, shows us that in Romanian Language and Literature the percentage of grades greater than or equal to 5 was 69.1% and in Mathematics, 39.4 %. (data taken from the edu.ro site – Results of the National Simulation for the National Evaluation Exam 2019, 8th and 7th grades).

What were the results of the National Evaluation Exam, held two months after the Simulation, what conclusions can we draw by comparing the data provided by the official statistics?! We briefly present the essential elements that make the difference for our analysis, as follows.

Regarding the final results – after the round of disputes – in the National Evaluation Exam, the Ministry of Education announced in a press release (see https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-evaluarea-na%C8%9Bional%C4%83-absolven%C8%9Bilor-de-clasa-viii-sesiunea-2019) that 72.3%, meaning 106,999 candidates, obtained averages higher than or equal to 5 and, by average ranges, most (12,459) were in the 7 - 7.49 range. Also, the number of candidates with an overall average of 10 is 459.

According to the same quoted source (see https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-evaluarea-na%C8%9Bional%C4%83-absolven%C8%9Bilor-de-clasa-viii-sesiunea-2019), in the Romanian Language and Literature test, 118,275 candidates (80.7%) finished the exam with grades higher than or equal to 5 (2,011 candidates got a grade of 10), and in Mathematics, 91,774 candidates (62.8%) got grades higher than or equal to 5 (2,600 candidates got a grade of 10).

This time, the participation rate was 94.2%: 146,105 candidates present out of a total of 155,020 students enrolled. Eight students were eliminated due to attempted fraud. (www.edu.ro).

Table 3. Simulation Exam versus National Evaluation Exam, number of candidates who got grades higher than or equal to 5 in the exam tests

	Romanian Language and Literature test	Mathematics test
National Simulation of the National Evaluation Exam	Candidates who got grades higher than or equal to 5	Candidates who got grades higher than or equal to 5
	69.1%	39.4%
National Evaluation Exam	80.7% (118,275 candidates)	62.8% (91,774 candidates)

(https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-evaluarea-na%C8%9Bional%C4%83-absolven%C8%9Bilor-de-clasa-viii-sesiunea-2019; www.edu.ro)

3.Results, analyses, comments

Observations: according to the statistics published on the portalinvatamant.ro's page, 53.1%, i.e. 87,225 students obtained averages equal to or higher than 5, out of a total number of 164,264 students present for all tests. How does the Minister of Education at the time comment upon the results of the Simulation of the National Evaluation Exam? We quote the words of the minister, in a TV show on the Digi 24 channel and taken over by edu.ro "… *the results in the 8th grade evaluation were terribly unsatisfactory, so it's an alarm signal I don't want to keep secret; I want to speak publicly about this alarm signal because there is still time to fix the gaps that each student experienced in this assessment*"…

By average ranges, the statistical situation is as follows (according to Table 2. Statistical situation of grade averages over 5, by average range):

For the Simulation Exam: 23,176 averages between 5 and 5.99, 22,366 averages between 6 and 6.99, 19,734 averages between 7 and 7.99, 15,330 averages between 8 and 8.99, 6,591 averages between 9 and 9.99, respectively 28 averages of 10. The raw data highlight the fact that the simulation exam fulfils its role, and mission because the situation of lower grades in both Romanian language and literature as well as mathematics warns, but also motivates students to prepare in a more organized, responsible and conscientious manner for the assessment exam. The simulation of the National Evaluation exam as well as the feedback provided promptly and capitalized by children, teachers and parents is a good opportunity to become aware of the difficulty of the exam, a good opportunity to realize the difference in perception between what they think they know and what they are able to perform in a concrete way, and in conditions that exactly reproduce the exam situation. We note that if the pass rate in the Simulation Exam is 53.1%, in the National Evaluation Exam the percentage significantly increases – statistically – to 73.2% (see. Table 1.).

The situation of the results in the National Evaluation Exam is significantly better – statistically – than the results obtained in the National Simulation of the National Evaluation Exam. In just two months, under time pressure and, realizing the need to catch up with the topics and units in the exam syllabus, under the direct pressure of parents who take measures to control and monitor learning following the results of the Simulation exam, part of the

students, specifically those who are in this situation, catch up spectacularly, we would say, managing to significantly improve their results.

Statistically, things are confirmed by the results analysis in a comparative table (see Table 1 Participation rate and pass rate, Table 3 Simulation Exam versus National Evaluation Exam, number of candidates who got grades higher than or equal to 5 in the exam tests.

Conclusions

What can we say about the essence of this huge learning effort, in terms of what remains after everything is forgotten? Looking at how demands are formulated, the exam subjects' requirements, the evaluation grids, we ask ourselves if there is a reasonable ratio between the huge effort of storing information, knowledge, and working techniques that should lead them, without fail, if possible, to the desired results and, what is the essence of the knowledge, learning, training, preparation of students, what remains in teh wake of the exam, in terms of in-depth processing of information, their sedimentation, students' ability to apply it and make good use of it in context. Any recommendations on what teaching and learning, that is, truly authentic training, should look like for this exam, as important as it is for both profession and life? Professor Mircea Miclea, psychologist and former Minister of Education, addressed in an interview with Tiberiu Crisan two strategies for effective learning at the time. The first of these refers to reading beyond what needs to be learned for the exam, a collateral reading that provides anchors for remembering and linking knowledge. And then, says Professor M. Miclea, „*the content that you have to reproduce in the exam is associated with other readings and all these associations are 'triggers', some primers that help you remember the content you have learned. So, if we link the learning content with other learning contents, we store it better in our memory and we remember it in the long run".* (www.edupedu.ro)

The other strategy involves learning over time, by chunks of content, so that proper deepening and understanding can occur. The accumulation of knowledge, under the pressure of time and strong emotions, generates a surface learning, in which forgetfulness settles quickly. "The superficiality of processing leads to the phenomenon of mass forgetting. (...) If the information is processed in depth – says Professor M. Miclea – it is much harder to forget. And you can process it in depth if you associate it with other readings. You can process it in depth if you do things according to the information you have. We forget what we do much harder than what we just read." (idem). Our fears? That it should not, figuratively speaking, amount to preparing the road for the child, not the child for the road, as we believe it's only natural.

BIBLIOGRAPHY

1. Hatie, J. (2014). *Învăţarea vizibilă*. Bucureşti: Ed. Trei

2. Legea Educaţiei Naţionale 1/2011

3. Metodologia cadru de organizare și de desfășurare a admiterii în învățământul liceal de stat. www.edu.ro

4. Procedură privind organizarea și desfășurarea simulării evaluării naționale pentru elevii clasei a VIII a și a simularii probelor scrise ale examenului de bacalaureat național în anul școlar2018-2019. http://ismb.edu.ro/documente/examene/2019/Procedura_EN_BAC_18_19.pdf

5. Programa de Evaluare Nationala 2019, Centrul National de Evaluare și Examinare, aprobata prin Ordin de Minsitru, www.edu.ro

6. Bareme simulare evaluare nationala 2019 https://www.mediafax.ro/social/bareme-simulare-evaluare-nationala-2019-17907979 după http://subiecte.edu.ro/2019/simulare/

7. Rezultate Simulare Evaluare Națională 2019. Doar jumătate dinrre elevi au note peste 5. https://www.portalinvatamant.ro/articole/rezultate-63/rezultate-simulare-evaluare-nationala-2019-doar-jumatate-dintre-elevi-au-note-peste-5-8508.html

8. Rezultate finale înregistrate la Simularea Evaluării Naționale în anul școlar 2018-2019. https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-simularea-evalu%C4%83rii-na%C5%A3ionale-%C3%AEn-anul-%C8%99colar-2018-2019

9. Rezultate finale Evaluare Națională 2019 https://evz.ro/rezultate-finale-evaluare-nationala-2019.html, https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-simularea-evalu%C4%83rii-na%C5%A3ionale-%C3%AEn-anul-%C8%99colar-2018-2019

10.Rezultate finale înregistrate la Evaluarea Națională a absolvenților de clasa a VIII a , sesiunea 2019 (după soluționarea constestațiilor) https://www.edu.ro/rezultatele-finale-%C3%AEnregistrate-la-evaluarea-na%C8%9Bional%C4%83-absolven%C8%9Bilor-de-clasa-viii-sesiunea-2019)

11. Tiberiu Crisan, interviu cu Mircea Miclea: https://www.edupedu.ro/mircea-miclea-doua-strategii-eficiente-de-invatare-pentru-elevi-un-profesor-bun-ar-trebui-sa-ii-invese-pe-elevi-nu-numai-continutul-ci-si-strategia-de-invatare-cea-mai-eficienta-pentru-disciplina-a/

VISUAL SYMBOLS IN ADVERTISING

Odette Arhip and Cristian Arhip
Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, Assist. PhD, "Gr. T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract:The specialists in marketing often try to generate increased consumption of products or services through "branding", which involves associating, in the mind of the consumers, of a name or a product to certain qualities. Heineken is one of the most famous beer brands in the world and yet it always uses advertising to make new products known or to promote a new message to consumers. The Heineken beer commercials are very interesting and contain concealed messages, full of symbols that may have various interpretations. The present contribution comment upon certain commercials: The Match, Walk into the Fridge, Daniel Craig vs. James Bond, The Entrance. Interesting aspects related to the history and tradition of the brand are also presented.

Keywords: semiotics, Heineken, marketing, symbol, advertising.

Berea Heineken este un brand celebru, fiind savurată în peste 178 de țări. Acesta poartă numele fondatorului Gerard Heineken și este producătorul numărul unu în Europa, ocupând locul al treilea în lume. Heineken a devenit unul dintre cele mai valoroase mărci internaționale de bere premium încă din secolul trecut și este tot mai lucrativ. De asemenea, este unul dintre experții producției de bere și a fabricat o serie de beri specializate pe tot globul. În plus, față de marca Heineken propriu-zisă, există peste 170 de beri specializate care răspund unei varietăți de nevoi ale consumatorilor din toate colțurile lumii. Celebrele subproduse includ Amstel, cea de-a treia cea mai mare bere comercializată din Europa, Cruzcampo, Tiger, Zywiec, Birra Moretti, Ohota, Murphy's, Star și Desperados. Heineken are o largă prezență internațională printr-o rețea globală de distribuitori și fabrici de bere, deținând și administrând unul dintre cele mai importante portofolii de branduri pentru un astfel de produs.[1]

În anul 1873, un tânăr antreprenor pe numele Gerard Heineken și-a descoperit pasiunea pentru bere și, prin urmare, a achiziționat o bucată de pământ în ceea ce este acum centrul Amsterdam-ului. A construit o fabrică de bere și a perfecționat rețeta băuturii, care a devenit pe parcursul anilor prima bere „premium" din Olanda. Cuvântul s-a răspândit rapid și numele Heineken, marcat pe fiecare sticlă, a devenit un simbol național al calității.[2] Heineken s-a impus inițial pe piața națională și, apoi pe cea internațională, în 1931 când a pus bazele primei fabrici din afara granițelor. Astăzi, Heineken se distribuie în Europa de Vest, Europa Centrală și de Est, Statele Unite ale Americii, Africa, Orientul Mijlociu și Asia Pacific.

Prima etichetă a apărut în jurul anilor 1883. Era recunoscută prin culoarea verde și prin forma ovală. Culoarea verde se clasează pe locul doi în preferințele oamenilor, după albastru. Această culoare conotează viață, pace, dezvoltare, echilibru, stabilitate, calm, creativitate, bogăție, noroc. Din punct de vedere psihologic, are efecte relaxante, oferă sezația de autocontrol și armonie. Steaua în cinci puncte și bara orizontală neagră cu margini ondulate în sus domină eticheta.

[1] https://www.theheinekencompany.com/about-us/our-history accesat pe 04.03.2020
[2] https://www.heineken.com/gb/we-are-heineken/heineken-story accesat pe 04.03.2020

Una dintre caracteristicile speciale ale logoului Heineken este celebra stea roşie de pe însemnul menţiont anterior. Acest simbol este utilizat încă de la debutul fabricii olandeze, dar originea este necunoscută. Se vorbeşte că steaua roşie ar fi fost un simbol folosit de berarii europeni din Evul Mediu. Alţii sunt de părere că cele patru vârfuri ale stelei simbolizează ingredientele berii: apă, orz, hamei, drojdie şi un al cincilea element care ar fi „magia berii". În timpul războiului, steaua a fost modificată ca să se evite asocierea cu regimul comunist. Au schimbat culoarea din roşu în alb şi au folosit culoarea roşie doar pentru margini. S-a revenit la culoarea iniţială după terminarea Războiului Rece. Chiar şi după atâţia ani, steaua roşie creează în continuare probleme. În 2017, parlamentul maghiar a discutat despre o interdicţie asupra Heineken, deoarece considera că steaua roşie face referire la ocupaţia nazistă şi la guvernarea comunistă. Heineken se apără, însă oficialii maghiari par să insiste asupra interdicţiei. Heineken are două logouri, unul este folosit pe toate sticlele de bere şi unul este logoul companiei care apare atunci când sponsorizează diferite evenimente sau competiţii sportive.

De-a lungul anilor, numele premiilor câştigate de Heineken au fost adăugate etichetei: o medalie de aur în 1875, „diplome d'honneur" din Amsterdam în anul 1883, urmată de „Grand Prix", de la Paris, în 1889. În 1954, Heineken a decis să lanseze eticheta de export ovală verde pe piaţa olandeză şi tot acesta a fost momentul în care s-a hotărât să aibă doar numele său pe bara neagră şi nu numele tipului de bere precum Munchener, Dortmunder sau Berea bavareză aşa cum era tradiţia.[3]

Cei trei „e'' de pe logoul Heineken sunt înclinaţi uşor înapoi, ceea ce îi face să pară că zâmbesc. Acesta a fost ideea lui Alfred Heineken (nepotul fondatorului). El credea că logoul original arată prea dur, prea intimidant şi voia să îl facă mai atrăgător, prietenos. De atunci, eticheta a continuat să se modifice, dar aceste schimbări s-au produs în conformitate cu cerinţele pieţii şi unele nu au fost observate de către consumatori. Mesajul publicitar s-a adaptat la cele nouă socio-stiluri de mentalitate şi „e-urile'' au continuat să zâmbească transmiţând atitudinea pozitivă a brandului.[4]

Publicitatea este o formă de comunicare în domeniul marketingului şi este folosită pentru a încuraja, convinge sau manipula o audienţă (telespectatori, cititori, ascultători, consumatori, uneori un grup specific). În era actuală a globalizării, publicitatea a devenit un instrument foarte important. Pe lângă noutăţi, reclamele sunt utilizate şi pentru a transmite un mesaj sau un scop. Mesajul poate să fie moral sau comercial. Publicitatea este mai atractivă, deoarece este ambalată atrăgător şi foloseşte, de asemenea, un limbaj persuasiv. Specialiştii în marketing încearcă adesea să genereze un consum sporit al produselor sau serviciilor lor prin „branding", ceea ce implică asocierea, în mintea consumatorului, a unui nume sau a unui produs cu anumite calităţi. Heineken este unul dintre cele mai cunoscute branduri de bere din lume şi cu toate astea ei recurg mereu la publicitate pentru a face cunoscute produsele noi sau pentru a promova un nou mesaj. Multe reclame la berea Heineken sunt foarte interesante şi conţin mesaje codificate, pline de simboluri care pot avea numeroase interpretări.

Singurul semn verbal prezent într-o reclamă tipărită este „For the fresher world''. Mesajul verbal din acest anunţ este bine ales „pentru o lume mai nouă (simbol stea) Heineken". Acest slogan transmite faptul că, în cazul în care consumatorii au nevoie de ceva care să le ofere prosperitate, uitând astfel de probleme, berea Heineken poate fi cea mai bună alegere. Aspectul vizual se bazează pe culoare, formă, semn şi fundal.Culoarea dominantă este verdele folosit atât pentru culoarea sticlei de bere care seamănă cu un pahar, cât şi pentru perete. Pe lângă sticla de bere, există o lumânare albă cu formă umană ce pare că îmbrăţişează recipientul. Acesta este poziţionată pe o masă de culoare maron. De asemenea, se vede şi culoarea roşie care se regăseşte în camera din spate.Imaginea vrea să transmită că berea

[3] https://heinekencollection.com/en/stories/heineken-label accesat pe 05.03.2020.
[4] Ibidem, accesat pe 05.03.2020

Heineken poate să fie cel mai bun prieten pentru oamenii care au nevoie de liniște, calm și relaxare, idee ilustrată prin prezența unei lumânări asociată cu un spațiu intim. Totodată, sticla Heineken aduce lumină în cameră așa cum lumânarea aduce strălucire în întuneric. Atmosfera din imagine transmite un mesaj simplu. Atunci când consumatorii sunt într-o stare de neliniște sau sunt agitați, berea Heineken poate fi un prieten loial care îi ajută să treacă peste orice moment greu și care le readuce buna dispoziție oricând e nevoie.

Pe baza imaginii și a textului prezente în reclamă, funcția este una informațională. Este o reclamă care vrea să informeze consumatorii despre calitatea și senzația proaspătă a berii și despre modul în care aceasta poate oferi un fresh start.

Într-o altă reclamă nu se observă niciun slogan sau îndemn verbal. Nu există niciun titlu. Cel care a conceput această imagine a vrut să transmită doar o sugestie vizuală prin imaginea în sine. Fundalul este complet alb. Această non culoare desemnează lipsa celorlalte culorii. Totodată este asociată cu viața diurnă, cu lumina și poate induce o stare de liniște și relaxare. Apare, bineînțeles, sticla unicat, verde, Heineken care prin poziție (aceea a unui om întins, relaxat) și felul cum își ține ,,mâinile'' transmite din nou acea stari associate cu recreerea și destinderea. Pe sticla de bere se observă picături de apă ceea ce presupune că berea este proaspată și rece, potrivită pentru a o consuma în timpul liber, mai ales într-o zi călduroasă de vară. Apa simbolizează viață și este esența primordială din care iau naștere toate formele. Postura are o semnificație conotativă deoarece cel care a conceput-o a folosit doar vizualul pentru a transmite mesajul către consumatori, fără să utilizeze semen verbale. Poziția pe care o are sticla de bere denotă o stare de confort, de relaxare, dar poate sugera si o atitudine de superioritate. Mesajul pe care această reclamă dorește să îl transmistă este acela că berea Heineken, rece și extrem de răcoritoare, este cea mai bună alegere pe care consumatorii o pot face atunci când doresc să se relaxeze și să se delecteze cu o băutură de cea mai bună calitate.

,,Serving the planet" probabil este una dintre cele mai cunoscute campanii Heineken, în special spotul denumit *Walk in Fridge*, care a adunat milioane de vizualizări pe Youtube și a adus zâmbete pe chipul privitorilor. Titlul poate părea inițial o metaforă ,,Plimbarea în frigider'', însă se va dovedi că se poate face o plimbare într-un frigider la propriu. Spotul începe cu o petrecere de casă nouă într-un apartament cu un decor extravagant și luxos. Invitații au în jur de 30 de ani și sunt îmbrăcați somptuos, ceea ce subliniaza statutul social. Se poate observa o prezență puternică a alcoolului, dar spectatorilor nu le este dezvăluit brandul băuturilor. Chiar de la începutul clipului se induce ideea că există niște diferențe de interes între bărbați și femei, prin faptul că proprietara le arată doar femeilor noul apartament, iar gazda masculină bărbaților, nefăcând acest lucru împreună. Stăpâna casei le prezintă prietenelor rând pe rând camerele și, la un moment dat, le invită într-o încăpere ,,secretă'' care era, de fapt, un dressing plin cu articole vestimentare, încălțăminte și accesorii de lux. Acest dressing uluitor provoacă reacții expansive în rândul femeilor care sunt extrem de entuziasmate. Ceea ce întrerupe bucuria femeilor sunt reacțiile și mai puternic exprimate de bărbați la vedearea unui frigider tip walk-in plin cu beri Heineken, bine organizate și aranjate așa cum își organizează o femeie propria garderobă. Succesul acestei reclame se bazează pe stereotipurile preexistente ale publicului despre masculinitate versus feminitate.

Încă de la începutul cercetărilor stereotipurilor de gen, au fost remarcate doua grupuri: unul asociat bărbaților care îi descrie ca fiind mai dinamici, hotărâți, competitivi, independenți, încrezătărori în forțele proprii și unul asociat femeilor care le caracterizează ca fiind empatice, blânde, prudente, dependente de prezența masculină. S-au diferențiat și rolurile pe care le au în societate: bărbatul este capul familiei, iar femeia cea care crește copiii și întreține gospodăria. Există, din păcate și stereotipuri neplăcute, cum ar fi faptul că femeile nu au abilități în ceea ce privește șofatul, lucru contrazis de ultimele statistici care au demonstrat că ele sunt mai prudente decât bărbații. De asemenea, se spune că bărbații nu sunt

buni bucătari, dar, de fapt, cei mai buni chefi din lume sunt de sex masculin. În spotul publicitar *Walk in Fridge*[5], apar două stereotipuri: femeile care fac excesiv cumpărături de articole vestimentare și bărbații care consumă bere din belșug. Personajele feminine din reclamă își arată exaltarea și fericirea provocată de un dulap plin cu articole vestimentare și accesorii, acest lucru sugerând publicului că produsele de modă și frumusețe reprezintă obiecte ale feminității. Pe de altă parte, bărbații din clip arată același entuziasm atunci când se întâlnesc cu un frigider încărcat cu bere, prilej de distracție și destindere.

Din aceste scene putem deduce cu ușurință că Heineken încearcă să înfățișeze berea ca simbol al masculinității. Heineken transmite mesajul foarte clar: berea îi face fericiți pe bărbați la fel cum moda le face fericite pe femei. Publicul vizat în această reclamă sunt bărbați tineri, promițători profesional, în jurul vârstei de 30 de ani, putându-și permite o bere Heineken. Întreaga acțiune a clipului se desfășoară într-o locuință elegantă și, mai ales, deosebită, deoarece apartamentul posedă un dulap walk-in și un frigider walk-in. Ideea de a completa plimbarea în frigider cu Heineken este menită să transmită natura premium a mărcii alături de un mesaj puternic conform căruia această bere este menită unor oameni stabili economic.

Stereotipurile de gen care apar în publicitate, inclusiv cele care sunt prezente în acest spot la berea Heineken pot avea o influență negativă asupra eforturilor de a avea o societatea egală. Acest lucru se întâmplă deoarece mulți dintre noi nu suntem conștienți de modul în care niște imagini ne pot influența gândirea sau percepția. Este dificil să recunoaștem abilitățile pe care bărbații și femeile le pot avea și în alte sfere de activitatea decât cele tradiționale, dacă se continuă cu această portretizare conservatoare.

„Meciul" („The Match") este o reclamă TV care identifică Heineken drept sponsor principal al Ligii Campionilor. Spotul începe în acordurile melodiei „Viva la pappa col pomodoro", lansată în 1965, și interpretata de Rita Pavone. Această supă toscană numită *Pappa col Pomodoro* este preparată din resturi de mâncare care în mod normal s-ar irosi într-un coș de gunoi. Ulterior, în acest scurt metraj se va observa că și marinarii procedează la fel: din lucruri nefucționale, aparent inutile, construiesc un instrument extrem de folositor în realizarea visului de a viziona Liga Campionilor.

Videoclipul[6] arată că fanii adevărați fac orice pentru a viziona Liga Campionilor alături de o sticlă de bere Heineken, acesta fiind combinația perfectă pentru a te bucura din plin de acest eveniment sportiv intens mediatizat. Spotul publicitar începe cu prezentare personajelor principale, respectiv câțiva marinari care caută tot felul de metode prin care să urmărească cele mai importante meciuri din Liga Campionilor. Nimic nu pare să funcționeze; nici semnalul Tv, nici cel radio. Apoi apare o sticlă de bere Heineken din frigider, care poate să fie privită ca un simbol al salvării și al alinării. Din acel moment, viața marinarilor ia o altă turnură. Navigatorii devin mai creativi în încercarea de a viziona meciurile și folosesc mijloacele mai puțin obișnuite pentru a-și duce la bun sfârșit planul. În cele din urmă reușesc să construiască un satelit provizoriu și astfel pot viziona marele meci. Reușita îi face extrem de fericiți și sărbătoresc succesul ca o mare familie cu o sticlă de bere rece Heineken.

Focul care apare în spatele marinarilor în ultima secvență este un element fundamental al vieții care se manifestă sub formă de căldură, flacară și lumină. El simbolizează existența, creativitatea, entuziasmul și pasiunea. Întreaga acțiune se petrece pe apă, fapt deloc întâmplător deoarece marea simbolizează dinamismul vieții, agitația veșnică, mișcarea continuă și totodată instabilitatea.

Sticla de bere Heineken este prezentă ca un erou al poveștii, aceasta reprezentând o recompensă revigorantă după o muncă grea și o băutură perfectă pentru o adunare cu prietenii în scopul vizionării celor mai importante meciuri din Liga Campionilor.

[5] https://www.youtube.com/watch?v=yIutgtzwhAc accesat 21.04.2020
[6] https://www.youtube.com/watch?v=MB29HYnKxZI accesat 26.04.2020.

Spotul[7] *The Entrance* face partea din campania ,,Open Your World'' și este unul dintre cele mai vizionate clipuri Heineken de pe Youtube. Reclama începe pe ritmul melodiei "The Golden Age'' interpretată de formația *The Asteroids Galaxy Tour*. Termenul de ,,Epocă de aur'' este originar din mitologia greacă și se referă la o perioadă în care domina pacea, armonia, stabilitatea și prosperitatea. De asemenea, se spune că oamenii în acea epocă ,,trăiau ca zeii''. Acest lucru se întâmplă și cu personajul principal din reclamă care intră în scenă foarte încrezător și atrage atenția tuturor prin atitudinea sa extragavantă. Petrecere se ține într-o locație fastuoasă, care pare a fi un palat luxos datorită decorului flamboiant. Mai mult decât atât, invitații fac parte dintr-o categorie socială în care ,,trăiesc ca niște zei'', fapt exprimat prin atitudinea lor, prin îmbrăcămintea somptuoasă și prin accesoriile extravagante. Formația muzicală face referire în acest cântec la Frank Sinatra și Rat Pack, artiști care au performat în anii '50 - '60 și pot simboliza o revolută epocă de aur. Îmbrăcămintea pe care protagonistul clipului o poartă are un aer retro. Costumul de tip tuxedo transmite eleganță, rafinament și totodată denotă poate și importanța deosebită a evenimentului la care participă îmbrăcat astfel.

The Entranceprezintă ,,călătoria'' intrării unui individ la o petrecere dinamică și semnalează dorința lui pentru a savura berea Heineken, fiind totuși distras din drum de ceilalți invitați. Acest lucru este sugerat, în plus, prin atitudinea sa și prin respectul pe care îl au toți ceilalți oaspeți față de el. Consumul de beri Heineken își propune, prin această reclamă, să îi determine pe consumatori să aspire la aceeași poziție socială pe care o are acest personaj, întrucât el reușește să impresioneze pe posesorul fiecărei abilități (basketball, karate etc) și totodată fascinează celălalte personaje invitate la petrecere, printre care frumoasa soție a unui demnitar, un baron care s-a îmbogățit peste noapte în urma unei afaceri cu petrol și un asasin Kung Fu. În final, el ajunge să cânte pe scenă alături de solistul trupei *The Asteroids Galaxy Tour*. Publicul țintă al acestei reclame este clasa de mijloc care își dorește să își depășească limitele și care, desigur, rezonează din toate punctele de vedere cu aceast spot. Acestă reclamă este adecvată mai ales pentru bărbați independenți, cărora le plac petrecerile, să fie mereu în centrul atenției și care doresc să trăiască o viață extravagantă, impresionând mereu pe cei din jur. Clipul accentuează caracterul cosmopolit, exclusivismul și excelența berii Heineken.

Brandul este unul dintre sponsorii principali al filmelor cu James Bond încă din 1997, când a fost lansat primul lungmetraj *Tomorrow Never Dies.* Heineken nu doar că plasează celebra băutură subtil în scenele filmelor, dar face și campanii masive de marketing prezetând berea alături de James Bond în diferite reclame Tv sau în clipuri pe YouTube. Chiar dacă James Bond consumă de obicei Martini, atunci când alege să consume altfel de băutură, optează pentru o sticlă de Heineken.

Ultimul spot[8] denumit *Daniel Craig vs James Bond* face parte din campania *No time to die*, care poartă numele și noului film din această serie faimoasă. Titlul poate avea două semnificații. Prima ar fi aceea că James Bond e prea ocupat ca să mai fie un simplu cetățean și, datorită calităților lui, este mereu solicitat pentru a rezolva cele mai dificile misiuni. Seriozitatea și gravitatea pe care o transmite acest titlu poate sugera și faptul că James Bond nu poate să se retragă și nu are vreme să moară atât timp cât rău făcătorii continuă să amenințe omernirea. O interpretare mai pesimistă ar fi aceea că termenul ,,die'' preconizează moartea lui James Bond sau ultima lui apariție pe marile ecrane.

Clipul este alcătuit din secvențe din noua producție și începe, desigur, cu actorul Daniel Craig care stă relaxat la plajă, într-o zonă lipsită de oameni, departe de ochii fanilor, asteptând să savureze o bere rece Heineken. Momentul său de liniște este întrerupt de sunetul telefonului care anunță sosirea taxiului. Șoferul taxiului îl recunoaște pe actor și îi oferă o cursă demnă de cele prezente în filmele în care joacă actorul. Când ajunge la destinație și mașina pleacă, el realizează ca portofelul și pașaportul lipsesc. Daniel Craig își aduce aminte

[7] https://www.youtube.com/watch?v=4mOHGWM3hmw accesat 26.04.2020.
[8] https://www.youtube.com/watch?v=kXUJY78RMRQ&has_verified=1 accesat 26.04.2020

de zilele în care filma rolul lui James Bond și începe să alerge pe străzile înguste pentru a prinde din urmă taxi-ul. Faptul că James Bond este doar un personaj fictiv este indus prin secvența în care actorul se oprește la scurt timp din alergat pentru că nu mai poata respira — își trage sufletul. Ajunge la castel, unde realizează că ținuta nu este cea potrivită și se îmbracă într-un tuxedo negru. Surprinde o scenă în care probabil niște tâlhari numară banii furați, însă el este acum doar Daniel Craig și nu mai este nevoit să rezolve astfel de cazuri. Se întâlnește în cele din urmă cu șoferul de taxi, căruia îi spune: „Cred că pașaportul meu e la tine!''. Răspunsul e prompt, plin de umor și preia o replică din film: „Daniel Craig? Bună încercare, domnule Bond''. Această replică evidențiază ideea că un personaj atât de celebru nu dispare niciodată din viața fanilor și nici nu poate să se ascundă. Când intră în restaurant este recunoscut și de bandul prezent la petrecere care imediat încep să interpreze faimoasa melodie din filmele cu James Bond. Același lucru se întâmplă și la bar când primește un pahar cu Martini, bătura cunoscută a fi printre preferate. Însă, acesta se va delecta cu o bere Heineken. Reclama se încheie cu fraza „one James Bond, always James Bond''. După toate aceste întâmplări, Daniel Craig realizează că odată ce a interpretat rolul lui James Bond, va rămâne cu acestă asociere toată viața, oriunde și în orice circumstanță, tot așa cum berea se îmbină cu o calitate superioară a stiului de viață al consumatorilor.

BIBLIOGRAPHY

Chevalier, J.; Gheerbrant, A., Dicționar de simboluri, vol. I-III, București, Editura Aramis, 1995.

Moraru, M., Mit și publicitate, București, Editura Nemira, 2010.

Moraru, M., Poveștile publicității, București, Editura Tritonic, 2015.

Ogilvy, D., Despre publicitate, București, Ogilvy Mathers, 2001.

Marcenac, L., Milon, A., Saint-Michel, S., Strategii publicitare. De la studiul de marketing la alegerea diferitelor media, Iași, Editura Polirom, 2012.

ON SUCCESSFUL LESSON IN INSTITUTIONALIZED EDUCATION

Larisa Ileana Casangiu
Assoc. Prof., PhD, "Ovidius"University of Constanţa

Abstract: The present article aims to identify the subjective meanings attributed to a successful lesson, by the teacher and the beneficiaries of the educational act (first, secondary, tertiary). At the same time, it tries to identify a series of indicators of didactic success, types of success, "recipe" for success (in institutionalized education), highlighting the dynamics of the perspective on success in the field of institutionalized education.

Keywords: lesson, dynamics of success, taxonomy, teacher' and beneficiaries' points of view.

Cum definim succesul? Succesul „obiectiv" vs. succesul relativ/subiectiv

În *Dicţionarul explicativ al limbii române*, succesul este definit drept „Rezultat favorabil, pozitiv (al unei acţiuni); reuşită, izbândă. /…/ Primire bună, favorabilă, cu răsunet, pe care o face publicul unei opere literare, unui spectacol etc."[1]

Ceea ce un cadru didactic poate considera/eticheta drept *rezultat favorabil, pozitiv (al unei acţiuni); reuşită, izbândă*, este neapărat considerat la fel şi de către beneficiarii actului didactic (primi, secundari sau terţiari)?...

Plecând de la premisa că un profesionist al domeniului, aflat în depline facultăţi mentale, nu îşi poate concepe actul educaţional decât ca unul încununat de consecinţe pozitive, acesta poate fi centrat mai cu seamă pe cantitatea şi calitatea achiziţiilor formabilului (adică pe realizarea de obiective), pe gradul de utilizare/punere în practică a achiziţiilor şi deprinderilor formabilului (adică pe dezvoltarea unor competenţe), pe rezultatele obţinute la diverse evaluări, de către elevi (naţionale, concursuri, examene), pe satisfacţia imediată dată de faptul că a produs o modificare dezirabilă a stării formabilului (exprimată prin diverse tipuri de feedback), dar şi resimţită personal, pe aprecierea de care se bucură din partea beneficiarilor direcţi (subiecţii învăţării), secundari (părinţi), terţiari (comunitate), apreciere care poate sau nu să fie convergentă sau să ofere acelaşi tip de feedback, pe „datoria" îndeplinirii prevederilor curriculare referitoare strict la obiectul predat, pe clădirea unei relaţii de parteneriat autentic cu formabilul, centrat pe dezvoltarea sa nu doar cognitivă, ci şi emoţională, pe actualizarea cunoştinţelor transmise, în condiţiile în care este necesar un anumit vizionarism pentru ca ele să fie valabile măcar câţiva ani de la absolvirea studiilor respective…

Perspectiva elevului poate fi şi ea la fel de diversă. Elevul avid de cunoaştere poate considera o lecţie încununată de izbândă în condiţiile în care a aflat lucruri noi, iar timpul petrecut în şcoală este unul câştigat din acest punct de vedere. Elevul cucerit doar de latura pragmatică a obiectelor de studiu, poate considera că toată teoria este cronofagă, chiar inutilă, obositoare. Elevul care vine obosit de acasă de la munca efectuată în gospodărie sau chiar în afara acesteia, ar vrea ca timpul petrecut la şcoală să fie unul de odihnă (cel puţin fizică), în care să fie „deranjat" cât mai puţin cu putinţă. Elevul care crede în exemple marginale de succes (promovate atât de mass media, cât şi de unele familii), încredinţat că poate obţine succesul mai cu seamă în absenţa învăţăturii, nu-şi doreşte decât să se „strecoare" cât mai uşor printre cerinţele formale ale educaţiei instituţionalizate, frecventând sporadic şcoala. Elevul care nu a fost apreciat pentru nimic în propria-i familie (uneori condusă după principiul „pe copil să nu-l săruţi decât când doarme"), asemenea lui Morcoveaţă[2], gustul succesului descoperit la şcoală l-ar putea cuceri întru învăţătură.

[1] *** Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan", *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ediţia a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996, p. 1036
[2] Jules Renard, *Morcoveaţă*, în lb. rom. de Marcel Gafton şi Modest Morariu, Ed. Litera, Bucureşti, 2013

Elevul-*cercetător*, care citeşte foarte mult şi se documentează înainte de a afla diverse conţinuturi ştiinţifice la şcoală, este, în general, dezamăgit de ceea ce i se propune în cadru oficial spre „învăţare". Elevul care la intrarea în şcoală are aşteptări mici, este, dimpotrivă, încântat de ceea ce primeşte. Elevul deprins cu un anumit grad de confort acasă, resimte disconfort în orele petrecute la şcoală, în vreme ce, elevul aflat la limita supravieţuirii în familie, resimte condiţiile de la şcoală la pe o adevărată binefacere[3] sau ca pe o solicitare superioară de a le întreţine[4]. Elevii hipermotivaţi de părinţi, focusaţi mai degrabă pe obţinerea anumitor performanţe decât pe trăirea prezentului, resimt oboseală şi emoţii negative prin anticipare.

Părinţii, în funcţie de raportarea la succesul şcolar, pot fi şi ei grupaţi în câteva „clase". Există părinţi pentru care contează doar rezultatele exprimate în calificative şi note. Din păcate, unii dintre aceştia sunt consideraţi „intelectuali". Există părinţi pentru care contează doar abilităţile copiilor (ce ştiu ei să facă). Există părinţi pentru care primează disciplina, „cuminţenia". Există părinţi încredinţaţi că „ce-i al lor e pus deoparte", adică au copii cu traiecte predestinate în viaţă spre succes. Există părinţi indiferenţi total la şcoală şi învăţătură, considerându-şi copiii „o mână bună de lucru", trimiţându-i la şcoală doar de frica măsurilor punitive care li se pot aplica în caz contrar. Există, desigur, şi o mulţime de părinţi cu expectaţii realiste având un ideal educaţional centrat atât pe valorile perene de Adevăr, Bine şi Frumos, cât şi pe valori actuale.

Indicatori ai succesului în domeniul didactic. Validarea succesului

În egală măsură, se poate vorbi despre indicatori subiectivi/intrinseci ai succesului (satisfacţie personală, sentimentul de împlinire etc.) şi despre indicatori obiectivi/exteriori ai succesului. Din cea de a doua categorie, fac parte: rezultatele şcolare cuantificabile ale achiziţiilor elevilor, rezultatele obţinute de elevi la evaluările şcolare naţionale, rezultatele la concursuri şi olimpiade şcolare, obţinerea diverselor premii/recunoaşteri de la foruri exterioare instituţiei şcolare – teatre, reviste, diverse jurii/comitete ştiinţifice -, integrarea în ciclul superior de învăţământ sau absorbţia pe piaţa muncii, veniturile realizate din activităţile prestate, statutul social/popularitatea, implicarea încununată de izbândă în diverse campanii umanitare, aprecierea de către semeni etc.Cei mai mulţi dintre aceşti indicatori sunt, de regulă, stipulaţi în diverse documente emise de foruri care controlează activitatea furnizorilor de educaţie (de exemplu, A.R.A.C.I.P., A.R.A.C.I.S.).

Succesul imediat *vs.* succes îndepărtat. Succesul ca obiectiv pe termen scurt *vs.* succesul pe termen lung. Trăinicia succesului

Succesul poate veni imediat, de regulă prin tehnica „paşilor mici" sau poate fi unul pregătit pe termen lung.

În primul caz, este posibil să aibă loc şi în absenţa premeditării, ca urmare a unei intervenţii spontane şi salutare. Cel mai frecvent însă această „spontaneitate" este rezultatul unei anume pregătiri, chiar dacă, adesea, ea nu este asociată rezultatului obţinut. Antrenarea timpurie a minţii la şah dezvoltă, de regulă, gândirea logică, matematică, atenţia, respectarea regulilor, chiar perspicacitatea. În pedagogie, vorbim despre obţinerea unor „competenţe derivate", ca urmare a unui anumit tip de activitate. Spre exemplu, capacitatea de argumentare se poate realiza ca urmare a anumitor genuri de exerciţii realizate preponderent la obiectele ariei curriculare „Limbă şi comunicare", de genul „Argumentaţi/Motivaţi apartenenţa operei ….. la genul literar ……./ specia literară a ……." sau „Argumentaţi/ Motivaţi apartenenţa operei …. la curentul literar ……".

Succesul imediat poate fi expresia câştigării unei competiţii (fără o pregătire longitudinală programată), al unui rezultat bun la învăţătură, a rezolvării unei probleme, a intuirii unui deznodământ etc. O succesiune de succese pe termen scurt poate contura succesul pe termen lung, dacă avem în vedere un anumit domeniu. Succesul pe termen lung nu este întotdeauna conştientizat

[3] Într-o inspecţie pe care am efectuat-o la o şcoală situată într-un mediu defavorizat, am aflat că elevii au cerut să fie lăsaţi în incinta şcolii neîncălzite în timpul suspendării cursurilor din pricina vremii nefavorabile deplasării, întrucât nici acasă nu aveau căldură, dar măcar şcoala avea ferestre!!!

[4] Preşcolarii şi elevii care locuiesc în bordeie într-o comunitate dintr-un mediu defavorizat, în primele luni de la intrarea în grădiniţă/şcoală erau incomodaţi de covoare şi nu înţelegeau de ce trebuie întreţinute plantele verzi dintre sălile de clasă. La fel, aveau nevoie de o mare perioadă de deprindere a utilizării grupului sanitar interior.

şi resimţit ca fiind rodul învăţării sistematice, perseverente şi deliberate. De aceea, sentimentul de confort este dat în special de succesele mărunte şi dese, nu atât de succesul pe termen lung.

Trăinicia succesului poate fi dată atât de perpetuarea unui anumit gen de succes (de exemplu, obţine mereu premiul I într-un domeniu al sportului), cât şi de atribuirea etichetei de „persoană de succes" de către sine sau de către ceilalţi. Într-o anumită măsură, este vorba de *efectul de halou* care, în esenţă, constă în faptul că impresia generală pe care o avem asupra unei persoane sau o anumită trăsătură prevalentă a persoanei influenţează percepţia altor trăsături (ale aceleiaşi persoane). Astfel, o persoană cu inteligenţă socială poate fi considerată „de succes", în ciuda insuccesului în anumite domenii.

Succesul profesional şi succesul personal

Succesul profesional se poate constitui într-un indicator al succesului personal, invers însă, cu dificultate poate fi cuantificată măsura în care succesul personal se regăseşte în cel profesional, deşi, între cele două tipuri de succes există numeroase „ingrediente" comune.

Pentru anumiţi indivizi umani, succesul profesional se poate confunda cu cel personal, în vreme ce, pentru alţii, sunt aspecte cât se poate de distincte.

De regulă, dacă profesia exercitată are la bază pasiunea pentru ceea ce face respectiva persoană, este îndreptăţită suprapunerea semantică a acestor două tipuri de succes. În cazul cadrului didactic pasionat de dorinţa de a le împărtăşi celorlalţi din cunoaşterea sa, profesia înseamnă să dea curs pasiunii care îl animă, provocarea de a se adresa unor subiecţi ai învăţării dezinteresaţi de oferta şcolară sau cu performanţe scăzute la învăţătură, această provocare fiind dătătoare de satisfacţii uriaşe în cazul în care el le-a schimbat atitudinea şi le-a îmbunătăţit rezultatele şcolare. Aceste satisfacţii sunt trăite la modul personal şi, uneori, suficiente pentru experimentator.

Succesul inefabil

Există, desigur, situaţii în care nu putem vorbi despre succes. Motivele sunt diverse. În unele situaţii, suntem tributari unei anumite mentalităţi conform căreia succesul personal înseamnă *laudă de sine*, trufie, o formă de *hybris*. Se poate întâmpla ca succesul să fie atât de personal, de intim, precum lectura de desfătare[5], încât să nu poată fi verbalizat. De asemenea, succesul verbalizat poate impieta relaţia cu cei care nu au parte de el. Există, de asemenea, un sentiment al succesului dat de descoperirea profunzimii sinelui, în cadrul meditaţiei sau a unor revelaţii.

Chiar succesul didactic dat de valoarea adăugată achiziţiilor elevilor (chiar dacă performanţele nu sunt foarte mari) sau succesul resimţit de învăţăcel atunci când reuşeşte să rezolve singur o problemă a cărui soluţie o caută îndelung, pot constitui exemple de succes inefabil. De altfel, orice succes care, din diverse motive, nu poate fi verbalizat sau care se constituie într-un subiect tabu, este inefabil.

„Reţete" de succes

Ceea ce constata dr. William Gentry cu privire la *leadership* se poate aplica în cazul fiecărui act didactic (orice proces didactic presupunând manageriere, iar, la modul ideal, leadership): „Nu vei citi niciodată vreo carte şi nici nu vei participa la vreun curs de leadership în care să ţi se spună, «Dacă faci X, atunci Y se va întâmpla de fiecare dată cu succes», deoarece suntem fiinţe umane care au sentimente şi emoţii şi imperfecţiuni".[6]

Totuşi, există o mare probabilitate ca majoritatea covârşitoare a comportamentelor pozitive să aibă consecinţe dezirabile, după cum, în aceeaşi măsură, comportamentele negative să aibă consecinţe indezirabile (cel puţin din perspectiva bunului simţ).

O recomandare pe care acelaşi autor o preia din ceea ce face o căsnicie funcţională poate transforma simplul act educaţional într-unul încununat de succes: „oferă oamenilor [a se citi: *formabililor*, n.n.] pe care îi conduci şi îi sprijini păreri pozitive şi negative într-un raport de cel puţin 5:1".[7] Aşadar, feedbackul oferit subiecţilor învăţării s-ar cuveni să vizeze cu precădere aspectele pozitive, şi, într-o măsură foarte mică, pe cele negative.

---

[5] Barthes, Roland, *Plăcerea textului,* în româneşte de Marian Papahagi, Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1994

[6] Dr. William Gentry, *Fii şeful pentru care oricine vrea să lucreze*, trad. Sabina Uşurelu, Ed. Niculescu, Bucureşti, 2017, p. 191

[7] Ibidem, p. 135

Profesorul Ion-Ovidiu Pânişoară identifică, având în vedere criterii diverse, *59 de principii de pedagogie practică* care conturează profilul *profesorului de succes.* Deducem faptul că succesul este unul didactic, prin urmare, se referă mai cu seamă la prestaţia profesorului în cadrul lecţiei.

Studiul *Cum îi ajutăm pe copii să meargă fericiţi la şcoală? Ghid practic pentru învăţători* face o pledoarie motivată pentru învăţarea comportamentală. Autoarele arată că „Reacţiile emoţionale şi comportamentale ale cadrelor didactice reprezintă principalul context de învăţare a comportamentelor adecvate, contribuind la modelarea lor."[8]

Idei similare se regăsesc în studiile *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*[9] şi *Disciplinarea pozitivă*[10].

Karen Ardley Associates identifică opt paşi ai unei lecţii de succes, pe care le adaptăm contextului educaţional românesc astfel: 1. *Identificaţi ceea ce studenţii ştiu deja despre subiect. 2. Precizaţi scopul învăţării. 3. Folosiţi criterii de succes de-a lungul lecţiei pentru a susţine elevii înţelegerea a ceea ce trebuie să facă în continuare / pentru a produce un rezultat apreciat. 4. Segmentaţi lecţia astfel încât să asiguraţi scurte participări explozive ale profesorilor alternativ cu activităţi ale cursanţilor pentru a asigura un ritm bun. 5. Oferiţi timp elevilor să discute, să reflecteze şi să răspundă cu privire la învăţarea lor. 6. Concepeţi activităţi diferenţiate care se potrivesc nevoilor individuale de învăţare. 7. Implicaţi alţi adulţi atât în predare, cât şi în evaluare. 8. Asiguraţi-vă că unităţile de proiectare concepute (şi mini secvenţele în timpul lecţiei) oferă o oportunitate de a evalua învăţarea curentă.*[11]

Există, desigur, numeroase alte recomandări vizând succesul, mai mult sau mai puţin de actualitate sau adecvate contextului cultural în care are loc actul didactic.

Cercetare experimentală privind succesul unei lecţii

În perioada 27 aprilie – 3 mai 2020, am derulat o cercetare experimentală constatativă cu privire la semnificaţia subiectivă a succesului unei lecţii din educaţia instituţionalizată. Dacă opinia elevilor a fost investigată prin metoda anchetei pe bază de interviu[12], opinia cadrelor didactice (din învăţământul preuniversitar) a fost investigată prin **metoda anchetei pe bază de chestionar (Anexa 1)**. Dat fiind faptul că pentru a obţine răspunsuri sincere din partea elevilor, am fost adesea nevoiţi să le promitem discreţie şi că nu spunem nimănui ce anume consideră elevii că înseamnă ca o lecţie să fie încununată de succes, ne-am limitat la a le enumera răspunsurile fără a întocmi statistici, mai cu seamă, deoarece conversaţia cu aceştia era predominant de tip euristic, neconsimţind să răspundă direct la întrebarea noastră „Când o lecţie este de succes, în opinia ta?". Ca să obţinem răspunsul la această întrebare, a fost necesar să ne interesăm de şcoala la care învăţa fiecare, ce materii prefera fiecare, de ce le prefera, când anume îi plăcea cum se desfăşurau lecţiile… Majoritatea covârşitoare a elevilor (indiferent de performanţele la învăţătură) a asociat succesul lecţiei cu lipsa plictiselii, adică nu cu aspectele pozitive de natură să asigure succesul, ci cu ceea ce considerau indezirabil. Desigur că au existat numeroase nuanţări şi puncte de vedere diferite, în funcţie de atitudinea faţă de actul învăţării şi de idealul fiecărui elev referitor la statutul profesional viitor.

Este cât se poate de evident de ce există diferenţe atât de mari între elevi în ce priveşte succesul unei lecţii, dacă avem în vedere influenţa parentală şi a mediului asupra actului percepţiei. Astfel, Paul Tough, bazându-se pe studiile întreprinse de specialiştii în fiziologia stresului,

---

[8] Petrovai, Domnica; Petrică, Sorina, *Cum îi ajutăm pe copii să meargă fericiţi la şcoală? Ghid practic pentru învăţători*, Ed. Miniped, Bucureşti, 2013, p. 9

[9] Dorothy Law Nolte; Rachel Harris, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc. Educaţia care insuflă valori,* trad. Luana Stoica, Ed. Humanitas, Bucureşti, 2007

[10] Botiş Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009

[11] "1. Identify what the learners already know about the topic. / 2. Provide a clear learning intention. / 3. Use success criteria throughout the lesson to support the learners understanding of what they need to do next/ to produce a valued outcome. / 4. Chunk the lesson into short bursts of teacher input and learners activities to ensure good pace. / 5. Provide time for learners to talk about, reflect and feedback on their learning. / 6. Provide differentiated activities which match individual learning needs. / 7. Involve any other adults in both delivery and assessment. / 8. Make sure the plenary (and mini plenaries during the lesson) provide an opportunity to assess current learning." - http://www.cplp.eu/sqlcache/8-steps-and-tips.pdf (accessed: 20.04.20)

[12] la care am făcut referiri în prima partea a prezentului articol şi, din motive de obiectivitate, nu o detaliem aici

precizează: „copiilor care cresc în medii stresante le este mai greu să se concentreze, să stea liniştiţi, să îşi revină după dezamăgiri şi să urmeze instrucţiunile primite. Iar acest fapt are un efect direct asupra performanţei lor şcolare."[13]. Mai mult, s-a demonstrat că există o corelaţie între controlul impulsurilor emoţionale şi controlul impulsurilor cognitive, pentru ambele fiind responsabil cortexul prefrontal, şi, „indiferent dacă autocontrolul este utilizat în domeniul emoţional sau cognitiv, această abilitate are o importanţă crucială în reuşita de a duce la bun sfârşit o zi de şcoală, fie că avem în vedere un preşcolar, fie un adolescent aflat în pragul absolvirii liceului."[14]. La fel, s-au descoperit „corelaţii între sărăcie şi memoria de lucru".[15]

Scopul derulării prezentei cercetări îl constituie identificarea indicatorilor (subiectivi, adesea) pe care cadrul didactic îi asociază succesului actului său didactic.

Am avut drept **obiective**: determinarea măsurii în care diverse aspecte ale procesului didactic sunt considerate „ingredientele" succesului lecţiei în educaţia instituţionalizată; analizarea raportării „atuurilor personale" ale profesorilor la succesul unei lecţii; specificarea corelaţiei existente între gradul didactic, vârsta, experienţa didactică a profesorilor şi aprecierea succesului lecţiei în educaţia instituţionalizată, întocmirea unui studiu privind viziunea asupra succesului actului didactic, prin prisma formatorului.

Ipotezele noastre au fost: 1. Din perspectiva profesorului, există atât indicatori ai succesului lecţiei cu grad mare de obiectivitate (enunţaţi la scară largă de către profesori), cât şi indicatori personali (pentru acelaşi succes); 2. Indiferent de frecvenţa indicatorilor menţionaţi, viziunea asupra succesului este dinamică şi, adesea, subiectivă.

Lotul de subiecţi investigaţi a fost reprezentat de peste 120 de cadre didactice[16], din învăţământul preşcolar[17] şi primar, însă răspunsurile primite în timpul precizat (şi procesate) au fost în număr de **35** (**Anexa 2**). Se constată preponderenţa subiecţilor care activează în învăţământul primar (88,57%). Unităţile şcolare de apartenenţă a subiecţilor se află, în majoritatea covârşitoare a cazurilor, în sud-estul României (34 din 35, adică 97,14%), în judeţele Constanţa, Tulcea, Ialomiţa şi Brăila, însă subiectul care constituie excepţia de la acest criteriu a activat anterior în judeţul Constanţa. Aceste organizaţii şcolare se află atât în mediul urban (71,42%), cât şi în mediul rural (28,57%). Vârsta subiecţilor investigaţi este cuprinsă între 22 şi 62 de ani, distribuită după cum urmează: 1 persoană (2,85 %) cu vârsta de peste 60 de ani; 3 persoane (8,57 %) cu vârsta cuprinsă între 50-59 de ani, 24 de persoane (68,57 %) cu vârsta cuprinsă între 40-49 de ani, 5 persoane (14,28 %) cu vârsta cuprinsă între 30-39 de ani şi 2 persoane (5,61 %) cu vârsta sub 30 de ani. În ceea ce priveşte experienţa didactică a subiecţilor investigaţi, situaţia se prezintă astfel: 5 persoane (14,28 %) au sub 10 ani de experienţă didactică; 13 persoane (37,14 %) au între 10 şi 20 de ani de experienţă didactică; 12 persoane (34,28 %) au între 21 şi 29 de ani de experienţă didactică, iar 5 persoane (14,28 %) au peste 30 de ani de experienţă didactică. În ce priveşte variabila grad didactic, din cei 35 de profesori investigaţi, 1 (2,85 %) nu are niciun grad, 4 (11,42 %) au definitivat, 6 (17,14 %) au gradul didactic II, iar 24 (68,57 %) au gradul didactic I.

Din datele culese la **itemul I**, referitor la aspectele susceptibile de asigurarea succesului unei lecţii, reiese că „expunerea clară şi accesibilă a conţinuturilor predate" şi „captarea, orientarea şi menţinerea atenţiei elevilor spre obiectivele vizate" sunt aspectele cele mai importante ale succesului unei lecţii, indicate *ex aequo*, de câte 21 de subiecţi (adică 60% dintre toţi subiecţii investigaţi). După acestea, sunt indicate „participarea activă a elevilor la oră (toţi manifestă dorinţa să răspundă şi, în general, răspund dezirabil, în cadrul activităţilor de învăţare propuse)" şi „utilizarea materialelor didactice adecvate obiectivelor propuse şi atractive", tot *ex aequo*, de câte 13 de subiecţi (adică 37,14% dintre toţi subiecţii investigaţi). Interesant este că 4 subiecţi au acordat

[13] PaulTough, *Secretul succesului. De ce unii copii vor reuşi în viaţă, iar alţii vor eşua*, trad. din lb. engleză Ioana Cristina Raciu & Mihaela Alexandrescu, Ed. Litera, Bucureşti, 2015, p. 51
[14] Ibidem, p. 54
[15] Ibidem, p. 55
[16] Nu putem preciza numărul exact al subiecţilor care au primit chestionarul, deoarece anumiţi colaboratori au redistribuit, cu acordul nostru, acest chestionar colegilor din unitatea şcolară de apartenenţă.
[17] Cadrele didactice care acum activează în învăţământul preşcolar au experienţă didactică şi în învăţământul primar.

punctaj maxim (1) tuturor celor 6 aspecte menţionate de noi, considerând că sunt la fel de importante.

Din prelucrarea datelor culese la **itemul II**, referitor la cei 3 indicatori ai faptului că *lecţia este una de succes*, tot *ex aequo*, câte 20 de subiecţi (57,14%) au considerat că atunci când au „sentimentul împlinirii/satisfacţiei că au ajuns la sufletul lor" şi „reacţiile emoţionale ale elevilor /…/ transmit uimirea, încântarea şi plăcerea privind aflarea unor lucruri noi" sunt cei mai importanţi indicatori ai succesului lecţiei. Pe loc secund, indicat de 17 subiecţi (48,57%), se situează faptul că „elevii au asimilat uşor/repede conţinuturile propuse spre învăţare". Urmează apoi faptul că „rezultatele evaluării de parcurs a cunoştinţelor predate/învăţate sunt foarte bune", indicat de 16 subiecţi (45,71%).

Din datele culese la **itemul III**, cu privire la *atuurile (profesorului) care contribuie substanţial la succesul unei lecţii,* 25 de subiecţi (71,42%) au indicat „pregătirea temeinică a fiecărei lecţii (cu material didactic adecvat şi atractiv, cu respectarea principiilor didactice…)", 22 de subiecţi (62,85%) au indicat „răbdarea şi disponibilitatea de a relua explicaţia până s-a înţeles ce am vrut să spun", iar 21 de subiecţi (62,85%) au indicat „capacitatea de a empatiza cu elevii".

Din Anexa 2, reiese clar distribuţia răspunsurilor în diverse variabile pe care le-am avut în vedere (vârstă, experienţă didactică, grad didactic).

Concluzii

Conceptul de „succes" în procesul didactic este valorizat şi interpretat diferit de către actanţii educaţionali. În urma realizării anchete pe bază de chestionar menţionată, privitoare la viziunea cadrelor didactice asupra succesului unei lecţii, ambele ipotezele formulate au fost validate, în ciuda faptului că aparent au surprins o situaţie paradoxală. Pentru verificarea lor, nu întâmplător, între itemul I şi II există o serie de similarităţi. Faptul că majoritatea subiecţilor investigaţi a considerat drept feedback al succesului unei lecţii *sentimentul împlinirii/satisfacţiei căau ajuns la sufletul elevilor* şi *reacţiile emoţionale ale acestora transmiţând uimirea, încântarea şi plăcerea privind aflarea unor lucruri noi*, dar şi că atuurile responsabile de succesul unei lecţii sunt *pregătirea temeinică a fiecărei lecţii (cu material didactic adecvat şi atractiv, cu respectarea principiilor didactice…)* şi *răbdarea şi disponibilitatea de a relua explicaţia până s-a înţelegerea mesajului transmis* şi *empatia cu elevii*, arată deopotrivă subiectivitatea aprecierii acestui succes, dar şi aspecte cuantificabile, regăsibile, de regulă în grila asistenţelor de la oră, transmisă de ministerul de resort metodiştilor sau furnizorilor de formare continuă din învăţământul superior, cu privire la acelaşi aspect.

BIBLIOGRAPHY

1. Barthes, Roland, *Plăcerea textului,* în româneşte de Marian Papahagi, Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1994
2. Botiş Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009
3. Casangiu, Larisa Ileana, *On a Romanian Branding of the Teachers for Primary School*,în: *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Proceeding of the International Conference Man – An Eternal challenge. Social, pedagogical and psychological dimensions", June 10-12, 2016,* Series VII, vol. 9 (58) No.1 – 2016, *Transilvania University Press,* pp. 27-34, *Braşov,* ISSN 2066-7701 (http://webbut.unitbv.ro/BU2016/Series%20VII/MAN/03_Casangiu.pdf)
4. Gentry, William, *Fii şeful pentru care oricine vrea să lucreze*, trad. Sabina Uşurelu, Ed. Niculescu, Bucureşti, 2017
5. Nolte, Dorothy Law; Harris, Rachel, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc. Educaţia care insuflă valori,* trad. Luana Stoica, Ed. Humanitas, Bucureşti, 2007
6. Palmer, Parker J., *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Publisher: Jossey-Bass; 10th Anniversary edition (August 17, 2007)
7. Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, 2009

8. Petrovai, Domnica; Petrică, Sorina, *Cum îi ajutăm pe copii să meargă fericiţi la şcoală? Ghid practic pentru învăţători*, Ed. Miniped, Bucureşti, 2013
9. Renard, Jules, *Morcoveaţă*, în lb. rom. de Marcel Gafton şi Modest Morariu, Ed. Litera, Bucureşti, 2013
10. Tough, Paul, *Secretul succesului. De ce unii copii vor reuşi în viaţă, iar alţii vor eşua*, trad. din lb. engleză Ioana Cristina Raciu & Mihaela Alexandrescu, Ed. Litera, Bucureşti, 2015
11. *** Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan", *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ediţia a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996

Surse web

http://www.cplp.eu/sqlcache/8-steps-and-tips.pdf (accessed: 20.04.20)

ANEXA 1

Iniţiale cadru didactic: ……
Şcoala de apartenenţă: …….
Vârsta: ……
Experienţa didactică/vechime în învăţământ: …… ani
Gradul didactic: ……..
Clasa/Clasele coordonată(e): ……

Chestionar pentru cadre didactice

1. Atribuiţi cifre de la 1 la 5 (1- cel mai important) următoarelor aspecte care asigură, în opinia dvs., succesul unei lecţii:

…. expunerea clară şi accesibilă a conţinuturilor predate
… captarea, orientarea şi menţinerea atenţiei elevilor spre obiectivele vizate
… participarea activă a elevilor la oră (toţi manifestă dorinţa să răspundă şi, în general, răspund dezirabil, în cadrul activităţilor de învăţare propuse)
… utilizarea materialelor didactice adecvate obiectivelor propuse şi atractive
… entuziasmul cadrului didactic
… sprijinul familiei în demersul educaţional (prin încurajarea participării copilului la activităţile de învăţare propuse, cultul pentru erudiţie, asigurarea unor bune condiţii de învăţare, ajutorul dat copilului la teme etc.)
… altă situaţie: ……

2. Când consideraţi că lecţia este una de succes? (precizaţi max. 3 itemi, pe care îi consideraţi cei mai importanţi, prin marcare cu albastru a răspunsului sau prin completarea enunţului lacunar)

1. mi-am realizat obiectivele (educaţionale) propuse
2. elevii au asimilat uşor/repede conţinuturile propuse spre învăţare
3. cunoştinţele elevilor sunt trainice
4. am sentimentul împlinirii/satisfacţiei că am ajuns la sufletul lor (i-am motivat adecvat, facilitând învăţarea)
5. rezultatele evaluării de parcurs a cunoştinţelor predate/învăţate sunt foarte bune;

6. primesc feedback constând în mulţumiri şi aprecieri elogioase de la elevi
7. primesc feedback constând în mulţumiri şi aprecieri elogioase de la părinţii elevilor
8. primesc feedback constând în mulţumiri şi aprecieri elogioase de la colegi/conducere
9. nu plec obosit(ă) de la acea oră, ci plin(ă) de elan/entuziasm
10. reacţiile emoţionale ale elevilor îmi transmit uimirea, încântarea şi plăcerea privind aflarea unor lucruri noi (*Wow! Ce tare! Ce bine!Ce interesant!Super! Daaa!* Etc.)
11. altă situaţie: ……

3. Care din atuurile dvs. contribuie substanţial la succesul unei lecţii? (precizaţi max. 3 itemi, pe care îi consideraţi cei mai importanţi, prin marcare cu albastru a răspunsului sau prin completarea enunţului lacunar)

1. răbdarea şi disponibilitatea de a relua explicaţia până s-a înţeles ce am vrut să spun
2. charisma
3. capacitatea de a empatiza cu elevii
4. sistemul de stimulente/recompense utilizat (aprecieri verbale elogioase, aplauze, scuturarea mâinii elevului pentru un răspuns bun, oferirea de diplome/ecusoane, semne de carte etc.)
5. cunoştinţele teoretice şi practice deţinute cu privire la conţinutul predat
6. pregătirea temeinică a fiecărei lecţii (cu material didactic adecvat şi atractiv, cu respectarea principiilor didactice…)
7. umorul (crearea unei bune dispoziţii subiecţilor învăţării)
8. experienţa acumulată în domeniul educaţional
9. tinereţea/ deschiderea spre nou
10. numeroasele formări continue de care am beneficiat/ autodidaxia în privinţa predării (dincolo de formarea instituţionalizată)
11. altă situaţie: ……
.

ANEXA 2

b. …	nitatea şcolară aflată în mediul ….	Vârsta: … ni	Experienţa dactică	Gr. did.	Învăţ. har/ preşcolar…	Item 1	Item 2	Item 3
	urban, BR	40	15	II	Primar	3, 1, 2, 4, 5	2, 4, 5	5, 6, 10
	urban, TL	40	20	I	Primar	1, 1, 1, 1, 1, 1	1,4, 5	1,3, 6
	rural, CT	62	35	I	Primar	1,1,1,1 2,2	2, 4, 10	1,6, 8
	urban, CT	46	27	I	Primar	1,3,4,2,5	2,5, 10	1,3, 6
	urban, CT	46	16	I	Primar	1,2,1,2,3,3	2,4, 9	1, 3, 6
	urban, CT	53	34	I	Primar	1,2,4,3…. + 5. alegerea metodelor adecvate	2, 5, 9	1, 4, 6
	urban, CT	49	30	I	Primar	1, 1, 1, 1, 1, 1	2, 3, 10	1, 3, 5
	urban, CT	52	34	I	Primar	1,2,3,5,4	2, 3, 4,5	1,3,6, 8
	urban, CT	44	16	Def.	Primar	1,1,1, 3,2,1	1,5, 10	4, 5, 6
0.	urban, CT	42	23	I	G.M.	1,3,4,2, .., 5	2, 3,10	1,4, 8
1.	urban, CT	43	4	Def.	Primar	3, 4, 5, 1,2	4, 9, 10	1,3, 10
2.	urban, CT	49	26	I	Primar	2,1,2,1,2,2, 3 - „*learning by doing*”	2,4,10	4,8, 10
3.	rural, IL	44	19	I	Primar	1-la toate	1,4, 10	1,3, 6
4.	urban, TL	40	15	I	P.P.	1, 1, 1, 1, 1, 2- sprijinul	1, 4, 10	3, 4, 6
5.	rural, CT	45	25	II	Primar	2,1,2,2,1,2	2,4, 10	1, 5, 7
6.	rural, CT	43	21	I	Primar	2, 1, 4, 3, 5	1, 3, 5	5, 6, 10
7.	urban, IL	48	26	I	Primar	1,…, 3, 2, 4, 5	1, 4, 10	2, 5, 6
8.	urban, CT	42	23	I	GM	3, 2, 1, 5, 4…	2, 4, 5	3, 6, 8
9.	urban; TL	41	21	I	Primar	2,1,4,3, …5	3, 5, 10	1, 3, 6
0.	urban, MŞ	43	24	I	Primar	2,1,3,4,5	4,5	3, 6, 8
1.	urban, TL	36	16	II	Primar	*Planificarea corectă şi coerentă dactic, a.î. acesta să răspundă lor clasei de elevi/condiţiilor -sociale ale elevilor)*	*ecţia contribuie la dezv. generale ale elevilor, are ctică în cotidian şi deschide levilor pt. cunoaştere*	1,5, 6
2.	urban, CT	43	23	I	Primar	1,3,4,5,2…	1,5, 10	1,3, 8
3.	rural, CT	32	3	-	Primar	1, 1, 2, 2, 1,2	4, 5, 10	6,7
4.	urban, CT	46	16	I	Primar	5, 2, 4, 1, 3	3, 5, 9	3,6, 7
5.	rural, CT	27	5	Def.	Primar	1,3,1,2,1,3	3,5,10	1,5, 9
6.	urban, CT	39	11	I	GM	1, 1, 1, 1, 2,1..	1, 3, 4	1, 5, 6
7.	urban; TL	22	3	Def.	Primar	4, 1, 5, 2, 3, 2…	1, 2,,3,10	1, 3, 6, 10
8.	urban, CT	40	16	II	Primar	1, 2, 3, 1, 5, 4	1, 3, 6	1, 2, 3
9.	urban, CT	54	34	I	Primar	2, 1, 4, 3, 5	3, 4, 10	3, 6, 8
0.	urban, CT	35	14	I	Primar	2, 1, 4, 3	2, 4, 10	3, 4, 6
1.	urban, CT	30	9	II	Primar	2, …, 3, 5, 4, 1	2, 4, 10	1, 3, 6
2.	rural, CT	44	23	I	Primar	1,1,1,1,2,1	1, 2, 7	1, 3, 6
3.	rural, CT	44	24	I	Primar	1, 1, 1, 1, 1, 1…	1, 2, 10	1, 5
4.	rural, BR	40	15	II	Primar	2, 1, 3, 4, 5…	2, 5, 9	1, 3, 9
5.	rural, BR	40	20	I	Primar	1, 1, 1, 1, 1, 1…	3, 4, 5	3, 6, 8

APPROACH TO THE SOCIOLOGY OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE PHENOMEN OF SOCIAL CHANGE AND THE EUROPEAN INTEGRATION

Doina David

Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir"University of Târgu Mureş

Abstract:Europe is today seeking a form of coexistence of these social, economic and cultural diversities. The break-up that took place inside Europe will be absorbed, but probably for a long time. The Eastern European countries emerged from the subordinate condition following the national and social revolutions of the 20th century. they marked their existence in a decisive and changed way for the 21st century. What we need to understand is that we are facing new phenomena, we are facing a reality that shows that the differences between states cannot be canceled, they come from the past, we must accept them but not fatalistic, and a possible conceptual solution and pragmatic could be in the future, the mediation between the reference political and the economic one, correlated with the cultural specificity of belonging. Sociology should only observe these phenomena specific to the mechanisms imposed by social change. The social system specific to post-communist societies is one characterized by doctrinal collages, hybrid political parties and orientations, uncertain, ambiguous political identity, technological and economic imbalances, identity, educational and cultural crises.

Keywords: social system, Europe, identity, educational, transition.

For the countries in transition and especially for those not very economically developed, educational and of the institutions representing education, it is essential to build high performing institutions and to develop an educational system in which cultural and educational differences do not have to be pitfalls and on the contrary breaches, and niches that allow cultural interaction. Developed countries in the global space have a huge responsibility in coordinating their economic and educational policies - given that social, cultural and even educational developments are a challenge for socio-cultural spaces in transition and development. In this context, the need to establish more effective institutions for solving global, regional and local educational problems should be stressed.

This process of integration, development of education and implicitly of the development of educational strategies and institutions, cannot be realized automatically, it must be based on strategies that take into account the asymmetries and cultural, educational, economic and even political precarious balances. From this perspective, we can state unequivocally that, when approaching education from the perspective of 21st century sociology, it must take into account in the elaboration of its own algorithm, certain circumstances, deliberate disputes, conflicts, which in the end will also be found in education. Education is not an abstract concept, its quality, efficiency and results are directly and indirectly determined by political, economic, regional, global and even global factors. For Eastern European countries, education has become a challenge with the changes that occurred at the end of the 20th century.

The entry into the European Union of the Central and Eastern European countries presupposed the fulfillment of economic and political conditions and preconditions, communication and education. The large discrepancies in per capita incomes of EU member countries, the inflation rate, poverty still present in some of the population, poor social cohesion, the fragility of the financial system, the precarious public administration have

seriously questioned the ability of some of these countries to achieve a economic, cultural and educational convergence[1], through which it can cope with the competitive pressure that the functioning inside the Union implies.

The current reality shows that the process of "reaching" the end of developed countries involves special precautions. The global economic dynamics show that the evolution of rich and poor countries is divergent. The last arrival of the economically developed[2], educational countries, in which the educational institutions operate efficiently, by the poor countries would suppose a convergence - beta that would be able to reduce the gap. Such a convergence would result in the reduction of tensions occurring with the enlargement of the Union - given that it is well known that regional development funds hold a major share of the EU budget.

Such a convergence - beta project involves high rates of savings and investments, improving educational standards and a workforce (respectively human capital), improving competitiveness and ensuring social cohesion considerable; the constant increase of productivity, to which is added the process of reform of the institutions that can ensure the economic growth.

1. The characteristics of the educational systems in transition

In sociological theory, where the dispute about the ways and methods of renouncing the "educational barriers" under the conditions of the emergence of a new economic, cultural geography, the problem of finding advantageous ways of integration regardless of circumstances, where we cannot ignore the functions and the role of education, we cannot underestimate or ignore the educational system in relation to "other institutions or social systems"[3]. Thus, there are a number of issues that must be taken into consideration:

1. 1. The informational asymmetries refer mainly to the problems regarding the functioning of the entire educational system by the existence of disparities regarding the unitary character of the information that is transmitted by the educational act in schools. To these aspects are added the undecided legislation on the educational steps and algorithm. As an adjuvant measure in this situation would be: reform, strengthening of state capacity and better governance, but even under these conditions there are no "operational implications for developing strategies for clearly developing and implementing education legislation"[4].

1. 2. Different models of education and vocational training, this aspect appears as an important problem for countries that are looking for their own models of education or use of mixed models, taken see the Bologna Model. In this context, the role of educational institutions increases, in the context of the phenomenon of integration or even blobalization. In this connection, Mauro Guillen[5] stated: "Globalization should not be understood as encouraging convergence towards a unique organizational pattern ... and that organizational formulas ... depend on specific evolutions of different countries." In other words, national or regional variety has value and adds importance.

---

[1] The **deep convergence phenomenon** is understood to be the basic institutional composition of a society that generates constant and rapid economic and technological progress manifested by the increase of income per inhabitant, without strong negative social effects.

[2] Vezi, Angus Maddison, *Monitoring the World Economy, 1820-1992, Development Centre Studies*, OECD, Paris, 1995; Deepak Lal, *Unitended Consciences: Import of Factor Endowments, Culture and Politic son Long-Run Performance*, Cambridge, MIT Press, 1999

[3] Vasile Miftode, 1987, Educaţia-domeniu specific de activitate socială în Sociologia Educaţiei, vol.I, Editura Universităţii, Iaşi, pag.1

[4] See, Dani Rodrik, Development Strategies for the Next Century, February 2000, in this context outlines five functions of public institutions for markets to function well: protection of property rights, market regulation, macroeconomic stabilization, social insurance (social protection) and settlement. social conflicts

[5] , Mauro F. Guillen, *The Limits of Convergence, Globalization and Organizational Change in Argentina, South Korea and Spain*, Princeton, Princeton University Press, 2001, p. 17.

1. 3. A new institutional system, capable of ensuring the removal of institutional and educational barriers, also manifested by the equal distribution of educational institutions and granting equal opportunities for involvement and participation in the educational process, without imposing barriers of gender, social environment, language, ethnicity, moral and religious beliefs. There are aspects that we cannot ignore, they can have almost uncontrollable effects in time: ”If not, we can see what problems need to be solved later, precisely because the social demands change very quickly, then it leads to the conclusion that education should be to insist on the development of those skills that put the individual in a position to react to the changing demands .”[6]

In this context it follows that: the institutions that support and intervene in the educational process occupy an important place and role in affirming the structures necessary for development. The pedagogy cannot be analyzed and understood outside of Sociology, in this sense Petre Andrei affirmed: "Both sciences operate with the same material: the social being, the new man, that creator of values, who through his personality can be detached in a certain moment of present reality, to be able to react with force and to give impulses for a new form of social life; but to be such a force, the individual must begin by assimilating and internalizing the tendencies of the social reality in which he lives. "[7]

Education has become an important element of state policies, it is not by chance that the term of educational policies is used more and more, this aspect concerns a fundamental component of today's society, human capital (component aimed at: education, the educational process, the educational offer, the factors involved in the educational process, the "actors" of the educational process, institutions, means of education, information, its quality, channels of communication, quality of didactic communication, technology, its impact on traditional pedagogy, motivation, curricular and extra-curricular activities, educational alternatives and not lastly the labor market that represents the purpose of the educational act).

In a society where the educational infrastructure, communication networks, where we are witnessing an informational and technological boom are developing, education is no longer what it was in the past decades, because it, like the society, has witnessed a phenomenon of destruction, reorganization where the institutional and educational system develops at different levels and according to another algorithm.

1.4. The restructuring of education, specific to the transition periods, is a particular one generated by the structural changes, by the strategies used, by the speed of modification of the educational structures, by the economic-financial policies for education, and not least by the social policies. The restructuring requires: an evolution in the short, medium and long term, educational policies aimed at organizational, motivational, vocational measures, but also managerial measures where not least an important place is occupied by the human resources sector, the adoption of the human factor to the new ones. requirements imposed by the transition process, labor migration, the increase of the number of single-parent families, the new demands of the imposed labor market and by the process of European integration, and not least the temptation to experiment with European and extra-European educational systems.

2. Particularities of educational changes

The transition, its analysis requires, first of all, a conceptual delimitation. As a general definition, it refers to the process of transition from one stage to another, a sudden or slow passage, which can take place at the level of an individual, group or community - national or

[6] Walter Horstein, *Educaţia în câmpul de tensiune al forţelor sociale,*în, Fred Mahner, 1997, *Sociologia educaţiei şi învăţământul. Antologie de texte contemporane de peste hotare,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, pag.101

[7] A se vedea, Petre Andrei,1978, *Opere sociologice,* vol.III. Editura Academică, Bucureşti, pag.221

world-wide. Transition in other words is the normal form of evolution and movement of the society, of adopting to change the environmental conditions, natural economic, educational and not lastly human.

In this context it follows that: the institutions that support and intervene in the educational process occupy an important place and role in affirming the structures necessary for development. The pedagogy cannot be analyzed and understood outside of Sociology, in this sense Petre Andrei affirmed: "Both sciences operate with the same material: the social being, the new man, that creator of values, who through his personality can be detached in a certain moment of present reality, to be able to react with force and to give impulses for a new form of social life; but to be such a force, the individual must begin by assimilating and internalizing the tendencies of the social reality in which he lives. " Including all areas of human life and activity, such a transition entails the economy, culture, science, education, politics, freedom of thought, education, human relations, quality of life behavior.

The depth and breadth of the transition, the costs of its realization, the effects it expects raises the problem of its rigorous theoretical foundation, in delimiting the area of action, in delimiting the duration of the transition process and the maximum step that can be reached[8]. In this context, the problem of transition must be viewed as a theoretical and practical approach, concretely historical, where the particularity aspect must be considered in the transition from economic, social, political, cultural conditions, as specific elements, of identity, to elements aimed at a another reference area - both economic and social, political, informational and human, specific to the market economy.

The transition in Romania is conditioned by the creation of a new system of organization and development of the economic, social, educational life, which will be based on freedom of choice and human action, on the transition from the centralized system to a decentralized system, in which the autonomy will exist. real of the individual, but which can also offer the educational and professional challenges through which the man is permanently in a competitive environment

Experience shows that, the functioning of the educational system is subject to rules arising from the laws governing the generic evolution of society. The reality shows that no system is perfect, and sociological science increasingly accepts the theory of cyclicality in the evolution of social development, as a normal process of transition from the boom phase to the recession phase, from the ascending periods to the descending periods and vice versa. "Never in history has human life and society changed so radically in such a short time as today: not within a whole generation, but only within a part of it."[9]

Restructuring of the education system in the context of these seismic changes - it is presented as an inevitable and irreversible process, where we must take into account: the specific aspects of the "inside" of the Romanian socio-economic, cultural and educational space, but also of the specific aspects of the global-European social system. , including the aspect of world evolution because their impact on the human and educational vector is inevitable.

This duality is neither complementary nor developed, it demonstrates the need to approach new rules of "social change". The evolution of the social space cannot ignore the external determinations, the new geopolitical vision, the integrationist, globalizing tendencies, which direct the evolution of the states towards globalization and globalization.

On this general background we can delimit some aspects specific to the evolution of the transition in Romania, starting from the premise that beyond the general aspects of the East-European countries there are particular causes that are difficult to determine because

[8] Vezi, Keynes, J.M., *Teoria generală a folosirii mâinii de lucru, a dobânzii şi a banilor*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970, p. 319-320.
[9] Eric Hosbawn, *Criza civilizaţiei?* În Revista *lettre Internatiolale*, No.18/1996, pag.3

they designate different historical, complex, psychological, communicative, informational particularities. as well as a certain degree of receptivity, involvement or reluctance to the phenomenon of change. After all, the crisis, the transition, the tendency towards globalization implies the reformulation and re-approach of the whole social-global system.

In the way of managing the process and evolution of education and educational institutions we must also take into account the social evolution of its processionality. "Even if the educator wants to work in another way, independent of the social requirements, the activity social demands, his whole activity would be futile, because the first contact with the true reality would destroy everything he built. "[10] The strategy of developing the whole educational system must take into account a number of parameters, objective and subjective causes.

→ **Objective causes** - represent the legacy of the education system, the psychological shock caused by the transition to new decentralized educational systems and structures, the complication and geopolitical reorientation of the world, aspects of the global economic recession, the trends of globalization, integration and globalization.

→ **Subjective causes** - can be reduced to: misunderstanding that any educational change does not have and does not have universally valid prescriptions in the process of transition to structures that correspond to a new society. This process is one that implies a certain temporality, changes of magnitude, depth, but which at the same time implies the obligatory coexistence of two different systems, one almost outdated, a temporary one, but not entirely and a new one that must be introduced gradually. in relation to certain concrete realities in accordance with certain domestic and international conditions.

The current evolution of the Romanian society and its educational system is the clear result of the combination of objective and subjective factors. The period that has passed since 1989 is characterized by more or less strategic and practical errors in the management of the educational act. If they had not had such a huge impact on society, then the negative effects of the old mechanism would surely have been reduced.

From the multitude of aspects concerning the social restoration, education, has come under the influence of the competitive aspects, education is fundamental, directly or indirectly, competition is increasingly part of the social, personal life. This means that, as a rule, people regardless of their place in the structures of economic-social, political, educational, cultural life, react almost equally to social stimuli. To these aspects, we dare to add, predictively that, each historical period, each socio-political community, each system has specific grids of appreciation of the incentives, they being different, determined by their own values but also by the regional, global and global geopolitical evolution. Social, educational reforms indirectly involve political, legal, and institutional reforms that guarantee fundamental human rights. Thus the natural "Aristotelian connection" is realized between the productive effort realized and the reward obtained.

The fundamental mistake of the period before 1989 was to ignore and neglect this report, while maintaining the principles of command and control. Such a company has only broken the relationship between the effort and the distribution of results, a process incomparable with the functioning of the incentives corresponding to their own interests. Particularly - Romania's experience shows that the development and innovation of the educational mechanism cannot be achieved separately from the essential parameters of society because education is not a form without content, it cannot fulfill the function of efficiency independent of the social evolution as a whole.

Education as a change cannot be instituted in the form of an educational "miracle". In this context, the sociology of education has the role of approaching multidimensional

[10] Petre Andrei, op.cit.pag.221

education: "the sociology of education aims to determine the nature of the social and psychological environment constituted by the school, to measure the influence that this environment exerts on the students throughout their formation ..... it also involves the external pressures that operate on the school and which have their source in ... the new demands of the society "[11]. From the historical, social-political, but also psychological point of view, the fundamental principles and rules of educational changes are produced and act from the inside outwards, where they adapt to: "... the general circumstances of the social environment and contribute to maintaining or conversely, to the transformation their"[12] .

BIBLIOGRAPHY

1. Angus Maddison, (1995), *Monitoring the World Economy, 1820-1992, Development Centre Studies*, OECD, Paris.
2. Deepak Lal, (1999), *Unitended Consciences: Import of Factor Endowments, Culture and Politic son Long-Run Performance*, Cambridge, MIT Press
3. Eric Hosbawn, *Criza civilizaţiei?* În Revista *lettre Internatiolale,* No.18/1996, pag.3
4. Gaston, E. (1997), *Sociologia*, Egida Editorial, Zagarosa
5. Goguelin, P. (1995), *La formation continue en société post-industrialle*, Collection Encyclopédique, P.U.F., Paris
6. Goguelin, P. (1995),*The Continous Formation in the Post-Industrial Society*, Grande Collection Encyclopedique, P.U.F., Quebec
7. Guimelle, J.G. (1993),*Concerning the structure of social reprezentations*, Paper an Social Reprezentations, nr. 2
8. Habermas, J. (1983),*Cunoaştere şi comunicare*, Bucureşti
9. Hambouch, A., Mamam, C. (1995), *Les dimentions relationelles de l'apprentissage intraorganisationnel*, Editura Economia, Paris
10. Hampson, S.E. (1995), *The construction of personality. An introduction*, London
11. Haret, S. (1965), *Mecanica socială*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
12. Herseni, T. (1969), *Prolegomene la teoria sociologică*, Bucureşti
13. Keynes, J.M., (1990), *Teoria generală a folosirii mâinii de lucru, a dobânzii şi a banilor*, Editura ştiinţifică, Bucureşti
14. Mauro F. Guillen, (2001), *The Limits of Convergence, Globalization and Organizational Change in Argentina, South Korea and Spain*, Princeton, Princeton University Press
15. Petre Andrei, (1978), *Opere sociologice*, vol.III. Editura Academică, Bucureşti
16. Vasile Miftode, (1987*), Educaţia-domeniu specific de activitate socială în Sociologia Educaţiei, vol.I,* Editura Universităţii, Iaşi
17. Walter Horstein, (1997), *Educaţia în câmpul de tensiune al forţelor sociale,*în, Fred Mahner, *Sociologia educaţiei şi învăţământul. Antologie de texte contemporane de peste hotare,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică

[11] R. Merton, S.Bloom şi N. Rogoff, apud. Vasile Miftode, op.cit.,pag.22.
[12] A se vedea, R. Hubert, apud, V. Miftode, op.cit. pag.23

„THE IMPOSSIBLE EXCHANGE" AND THE EMERGENCE OF „LOW DEFINITION" COMMUNICATION SYSTEMS. MCLUHAN RECONSIDERED IN THE AGE OF INTERACTION

Alexandra Crăciun
Assoc. Prof., PhD, University of Bucharest

Abstract: In the age of interaction, the communication system dramatically changed. Co-created content, involvement, participation are forcing both corporations and consumers to be part of an "impossible exchange" (Baudrillard) discharging brands of their own "histories" in order to upload the stories of their users. In McLuhan terms this process points out to a new "cool" medium: an emergent system of communication that becomes a hyper-platform of interaction, with "low definition" offering the consumers the illusion that their engagement can recreate a high definition of brands.

Keywords: interaction, engagement, low definition communication systems, "impossible exchange", branding

Al Ries[1], una dintre figurile centrale din istoria recentă a publicității sublinia în volumul intitulat *The Fall of Advertising and the Rise of PR (2002*) faptul că, în present, ne confruntăm cu un nou model de persuasiune. În acest context, el evoca una dintre fabulele lui Esop în care se vorbește despre o confruntare între soare și vânt.

Potrivit acestei fabule, vântul din nord și soarele au început să se lupte, pentru a-și dovedi supremația. În consecință, au decis ca fiecare să încerce să îl determine pe primul trecător să își scoată haina. Pe măsură ce vântul sufla, călătorul se înfășura tot mai strâns în haină, dar, sub razele soarelui, acesta decide să se dezbrace, pentru că i se face prea cald. Fabula lui Aesop are, în interpretarea lui Al și a Laurei Ries o concluzie din sfera "comunicării strategice".

Pe baza acestei istorii, autorii încearcă să demonstreze faptul că modelul persuasiunii s-a schimbat. În zilele noastre, mărcile nu mai sunt în situația de a „forța drumul către mintea consumatorului"[2] ci, ele trebuie să genereze comportamente bazate pe valorile și credințele celor cărora li se adresează. „Cu cât încercarea de a vinde (un produs - n.n.) este mai insistentă, cu atât - ca în cazul vântului din ce în ce mai intens - prospectul tinde să reziste, să se opună mesajului venit din vânzări."[3]

Potrivit autorilor Al și Laura Ries, vechiul mod de a concepe strategia de marketing pe baza valorilor, misiunii și a "poveștii" produsului este unul învechit. În cadrul modelului contemporan al comunicării - consumatorul capătă rolul central.

Oricât de mare este ponderea de voce a brandului, ea poate deveni irelevantă, incapabilă să genereze efect. Oricât de tare vântul bate, în măsura în care această forță nu este

[1] Ries, A. and Ries, L. (2002), *The Fall of Advertising and the Rise of PR,* New York, HarperCollins Publishers Inc., in Romanian edition *Căderea advertisingului și ascensiunea pr-ului*, București, Brandbuilders Group, 2005, p. 279-280.

[2] Kevin Roberts in his presentation for Zeitgeist Europe 2007 was underling that we are living an age when the 'attention economy' was coming to an end, being substituted by the 'economy of seduction'.

[3] *Idem: 'The harder the sell, the harder the wind blows, the harder the prospect resists the sales message.'* – trad. noastră;

sincronizată cu „agenda" călătorului, ea devine inutilă. Conversia, achiziția, cotele de piață, ROI, toate cuantifică, până la urmă, capacitatea mărcilor de a încorpora în strategia de comunicare corporativă, principalele subiecte ce creează universul consumatorilor lor.

Jean Baudrillard a semnala un fenomen cumva similar. În cartea sa *Schimbul imposibil,* filozoful francez vorbește despre o ordine inversată: *„Internetul este cel care mă gândește. Virtualul mă gândește și el. Dublul meu se preumblă prin rețele, acolo unde nu-l voi întâlni niciodată."*[4]

Brandurile trec astfel la nivelul următor. Ceea ce Ries desemna prin „relații publice" este, practic, un fel de „schimb imposibil", în care comunicarea de marketing creează „un sistem paralel": *„echivalența totală, ecranul total, soluția finală".*[5]

„Produsul este cel care mă gândește. Brandul mă gândește.Dublul meu se preumblă prin rețele, acolo unde nu-l voi întâlni niciodată."[6]. Este modul în care putem rescrie declarațiile lui Baudrillard. Noul imperativ în branding, în prezent, este acela de a crea o reflecție „virtuală", o „echivalență totală", o proiecție perfectă a consumatorului. Punctul de întâlnire între „marca virtuală" și „consumatorul real" prins în rețelele de socializare, devine o formă de „echivalență totală", „soluția finală" la care se referea Baudrillard.

În universul reversibil al comunicării, unde „virtualul" substituie „realul", iar obiectul ocupă locul subiectului, „strategia fatală" este, până la urmă, chiar achiziția. Aceasta face posibil - „schimbul imposibil" între forma materială a mărcii care aparține simbolic „virtualului" și un consumator digitalizat care locuiește, în continuare, pe tărâmul „real".

Într-o lume în care „realitatea devine din ce în ce mai tehnică și mai eficientizată; în care se face tot ce se poate face, fără a mai avea niciun înțeles, iar metalimbajele realității (științele umane și sociale, limbajele tehnice și operaționale) se dezvoltă și ele excentric, după modele generate de chiar obiectul lor."[7], brandurile creează ele însele: "ecranul total".

În cadrul acestui spațiu de identificare, experiență și interacțiune menit să genereze „schimbul posibil", „strategia fatală" a comunicării contemporane descarcă marca de conținut, pentru a o reîncărca cu conținuturile generate de utilizatori.

În cel de-al doilea capitol al volumului *Understanding Media,* publicat de Marshall McLuhan în anul 1964, autorul canadian propune faimoasa distincție între mediile de comunicare „reci" și cele „fierbinți".

Un mediu „fierbinte" - în conformitate cu McLuhan – amplifică un singur simț, implicând un grad scăzut de participare a consumatorului: „Există un principiu de bază care distinge un mediu fierbinte precum radioul de unul rece, precum telefonul, sau un mediu fierbinte ca filmul de unul rece, precum televiziunea. Un mediu fierbinte este cel care amplifică un singur simț, într-o „înaltă definiție". Înalta definiție este starea de saturare cu informații."[8]

Prin comparație, un mediu cu o „definiție slabă", necesită o contribuție mai importantă a consumatorului care trebuie să adauge propriile lui date pentru a „completa" informațiile care lipsesc. „Orice mediu fierbinte permite o participare mai mică decât un mediu rece, o

---

[4] Baudrillard, J. (2001), *Impossible Exchange,* London, New York, Verso, p. 19: *'The Internet thinks me. The Virtual thinks me. My double is wondering through the networks, where I shall never meet him'* – trad. noastră.
[5] *Idem.*
[6] *Ibidem,* p. 19.
[7] *Ibidem,* p. 6: *'reality is growing increasingly technical and efficient; everything that can be done is being done, through without any longer meaning anything. And the metalanguages of reality (the human and the social sciences, technical and operational languages) are also developing eccentrically, after the fashion of their objects.'* – trad. noastră.
[8] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media,* London and New York, Routledge Classics, p. 24: *'There is a basic principle that distinguishes a hot medium like radio from a cool one like the telephone, or a hot medium like the movie from a cool one like TV. A hot medium is one that extends one single sense in "high definition". High definition is the state of being filled with data.' - trad. noastră.*

prelegere solicită un grad mai redus de implicare decât un seminar și o carte presupune mai puțină implicare decât un dialog”[9], sublinia McLuhan, în volumul *Understanding Media* (1964).

Autori precum Umberto Eco sau Régis Debray au formulat critici, subliniind faptul că, din teoria lui Marshall McLuhan lipsește de o distincție clară între mesaj, cod și canalul sau mijlocul de comunicare. Paradoxal însă, tocmai această separație se pare că nu mai este atât de relevantă, în lumea noastră hipermodernă.

După cum observa Baudrillard, Régis Debray sublinia evanescența distanței dintre noi și obiecte: „Din acest punct de vedere, Régis Debray a făcut o critică interesantă a societății spectacolului: potrivit lui, nu mai suntem într-o societate care ne îndepărtează de lucruri, în care am putea spune că suntem alienați prin separarea noastră de obiecte… Blestemul nostru ține de faptul că suntem aduși ultra-aproape, juxtapuși, că totul se realizează imediat, atât lucrurile, cât și noi înșine. Iar această lume, mult prea-reală este obscenă.”[10]

Deoarece distanța creează coduri, canale și, până la urmă, creează chiar „mediul”, „ultra-apropierea” hipermodernă trimite înapoi la teoria pe care Marshall McLuhan o formulase încă din anii '70.

Distincția sa între o medii cu „definiție înaltă” și medii „definiție scăzută”, între media „reci” și „calde”, oferă astăzi un cadru pentru înțelegerea noii paradigme a comunicării, bazată, astăzi mai mult ca oricând, pe „implicare”.

“Un mediu fierbinte este cel care amplifică un singur simț, într-o „înaltă definiție” Înalta definiție este starea de saturare cu informații. O fotografie are, din punct de vedere vizual, „definiție înaltă”. Un desen animat are o „definiție scăzută”, pur și simplu pentru că sunt furnizate foarte puține informații vizuale. Telefonul este un mediu rece sau unul cu definiție scăzută, deoarece urechii îi este furnizată o cantitate scăzută de informații.”[11]- notează McLuhan (1964).

În fond, perspectiva lui Ries cu privire la „căderea advertisingului și ascensiunea PR-ului” – relatată prin intermediul fabulei Aesop – se referă și ea, tocmai la această transformare radicală, bazată pe trecerea de la comunicarea corporativă bazată pe „înaltă definiție”, la o serie de procese de comunicare bazate pe o „definiție joasă”.

Strategiile de comunicare bazate exclusiv pe discursuri corporative, marketingul supra-saturat de informații despre brand sunt gradual înlocuite de noi modele de tip tranzacțional, centrate pe utilizator, capabile să ofere teritorii de interacțiune bazate pe circuite participative și implicarea consumatorilor.

Majoritatea campaniilor care au obținut premii importante în festivalurile de publicitate desfășurate la nivel global, au la origine pe propuneri creative cu o „definiție scăzută” care îndeamnă consumatorul să interacționeze, să adauge date, informații, pentru a co-crea “conținutul”. Media se transformă, astfel, în mesaj, în timp ce, sistemul de comunicare, devine din ce în ce mai puțin fierbinte.

---

[9] *Ibidem,* p. 25: ‘Any hot medium allows of less participation than a cool one, as a lecture makes for less participation than a seminar, and a book for less than dialogue.’ - trad. noastră.

[10] Baudrillard, J. (2001), *Passwords,* London, New York, Verso, p. 19: ‘From this standpoint, Régis Debray made an interesting critique of the society of the spectacle: according to him, we are no longer in a society with distances us from things, in which we could be said to be alienated by our separation from them … Our curse is that we are brought up ultra-close against them, that everything is immediately realized, both things and ourselves. And this too-real world is obscene -- trad. noastră.

[11] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media,* London, New York, Routledge Classics, p. 24: ‘A hot medium extends one single sense in ‘high definition’. High definition is the state of being well filled with data. A photograph is, visually, ‘high definition’. A cartoon is ‘low definition’, simply because very little visual information is provided. Telephone is a cool medium or one of low definition, because the ear is given a meagre amount of information.’ - trad. noastră.

Să luăm, de exemplu, Palau - cea de-a 13-a cea mai mică națiune din lume, un arhipelag de aproximativ 200 de insule vulcanice, situat în vestul Oceanului Pacific care în anul 2018 a devenit cel mai celebrat câștigător în cadrul festivalului de publicitate de la Cannes, cu trei Mari Premii (Grand Prix) și șapte Lei (Cannes Linons), dintre care unul de aur pentru categoria "activare și experiență de brand". Problema cu care insula se confrunta era „devastarea ecologică": "numărul de vizitatori a crescut exponențial (…) turiștii depășind populația cu opt la unu"[12]. Soluția - a fost un fel de „eco-jurământ" - înscris în pașapoartele turiștilor". Toți vizitatorii care intrau în Palau erau obligați să semneze această promisiune, un fel de „jurământ personal" pentru copiii insulei Palau. Campania, al cărei scop a fost crearea „unei conexiuni pline de înțelesuri cu turiștii individuali" s-a dovedit a fi un proiect integrat ce a depășit barierele unei simple strategii de comunicare.

Figura 1. Palau Pledge (Trei Grand Prix, șapte Cannes Lions, Cannes 2018). Sursa: https://www.adweek.com/agencies/small-nation-big-wins-palau-pledge-tops-cannes-lions-with-3-grand-prix/

"Acest proiect de pionierat realizat de copiii din Palau, ce continuă și astăzi, depășește cu mult domeniul comunicării, schimbând politica de imigrare, procedurile de după aterizare și chiar procesele vamale, pentru a face ca fiecare turist să devină un catalizator al schimbării."[13]

Pașaportul care, în mod normal, este un mediu „fierbinte", saturat de informații a fost transformat într-un mediu „rece", într-un instrument interacțional, menit să creeze o conexiune puternică între turiști și locuitorii statului Palau.

[12] https://www.adweek.com/agencies/small-nation-big-wins-palau-pledge-tops-cannes-lions-with-3-grand-prix.
[13] https://havas.com/work/the-palau-legacy-project-palau-pledge/.

Prin semnarea jurământului elaborat de copii, vizitatorii arhipelagului nu numai că au folosit pașapoartele ca pe un canal media neobișnuit ci, mai mult, au contribuit la crearea de conținut, contribuind la schimbarea socială.

Figura 2. Palau Pledge (Trei Grand Prix, șapte Cannes Lions, Cannes 2018). Sursa: http://www.bandt.com.au/campaigns/qa-ecd-behind-cannes-grand-prix-winning-palau-pledge

Un mecanism similar a fost folosit de un alt mare câștigător al festivalului de la Cannes. „Trash Isles" - o campanie de sensibilizare în domeniul poluării, realizată de AMV BBDO London și LADbible în parteneriat cu The Plastic Oceans Foundation, a obținut astăzi cel de-al doilea Mare Premiu în cadrul festivalul de publicitate, după o altă distincție pentru PR și Grand Prix-ul pentru design decernat miercuri.'[14]

Scopul campaniei a fost acela „de a forța o conversație despre existența plasticului din oceane, încurajând tinerii să facă lobby în cadrul Națiunilor Unite pentru a considera plasticul o țară în sine". Mecanismul a fost, din nou, unul neobișnuit:

„Conform Convenției de la Montevideo privind drepturile și îndatoririle statelor, există patru cerințe pentru a deveni official, un stat. Trash Isles le-a întrunit pe toate.În primul rând, definirea unui teritoriu. În cadrul campaniei tot materialul plastic din Oceanul Pacific de Nord a fost revendicat. În al doilea rând, formarea unui guvern. Trash Isles a fondat o monarhie și a desemnat-o ca regină pe Dame Judi Dench. În al treilea rând, comunicarea cu alte state. PR-ul, rețele sociale, publicitatea, conținuturile online al campaniei au acoperit

[14] David, G. (2018), 'Giant Piles of Garbage Win Big at Cannes. Pollution campaign 'Trash Isles' claims two Grand Prix', *Adweek*, ediția online, iunie, https://www.adweek.com/creativity/giant-piles-of-garbage-win-big-at-cannes/, accesat: 21.03.2019: „*Trash Isles' - a pollution awareness campaign from AMV BBDO London and LADbible in partnership with The Plastic Oceans Foundation, today claimed its second Grand Prix at the advertising festival, adding a PR win alongside its Design Grand Prix announced on Wednesday.'* – trad. noastră.

această funcție. În cele din urmă, stabilirea cetățenilor. Campania a implicat publicul, solicitându-le oamenilor să aplice pentru obținerea cetățeniei, semnând o petiție pe site-ul "change.org" - prin care solicită ONU să recunoască Trash Isles ca țară oficială. Noii cetățeni au primit pașapoarte, unul dintre elementele speciale care au ajutat campania să obțină un Grand Prix la Cannes pentru design. De asemenea, au fost concepute: moneda, timbrele și steagul noului stat."[15]

Figura 3. Trash Isles (Două Grand Prix, Cannes 2018). Sursa: http://www.bandt.com.au/campaigns/qa-ecd-behind-cannes-grand-prix-winning-palau-pledge

Interesant este faptul că, atunci când Marshall McLuhan vorbea despre țările „fierbinți" și „reci" el arăta că: „În privința mediilor calde și reci, țările mai puțin dezvoltate sunt mai reci, iar noi (țările dezvoltate – n.n.) suntem fierbinți."[16] Trash Isles poate fi considerată, cu certitudine, o țară „rece", o țară cu o definiție scăzută, susținută prin intermediul unei conversații generate de nivel global.

„Campania a fost văzută de jumătate de miliard de oameni, iar volumul căutărilor pe Google pentru termenul „poluare cu plastic" a crescut cu +154% în cele nouă luni de la lansarea campaniei, în comparație cu cele nouă luni care au precedat-o. „Într-un fel, lucrurile

[15] Kiefer, B. (2018), 'How Trash Isles' creators founded a country of rubbish to tackle a global crisis', *Campaign*, ediție online, iunie, https://www.campaignlive.co.uk/article/trash-isles-creators-founded-country-rubbish-tackle-global-crisis/1486119, accesat 21.03.2019.

[16] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics, p. 29: 'In terms of the theme of media hot and cold, backwards countries are cool, and we are hot.' – trad. noastră.

au scăpat de sub control. (…) Un producător de mobilă din Olanda a trimis un e-mail cu propunerea de a crea un birou pentru întâlnirile din Trash Isles, iar un scriitor s-a oferit să devină poetul oficial al țării."[17]

Figura 4. Trash Isles (Două Grand Prix, Cannes Lions 2018). Sursa: https://www.adweek.com/creativity/giant-piles-of-garbage-win-big-at-cannes/

Trash Isles a devenit astfel, un nou tip de media: o țară cu o „slabă definiție", o țară "rece" - în termenii lui McLuhan - fabricând cetățeni prin crowd-sourcing și generând, tot pe baza crowd-sourcing-ului - implicarea lor.

Comunicarea, astăzi, nu își schimbă doar instrumentele, ci își modifică în mod fundamental, definiția. În prezent, ea transformă „mediul în mesaj" și „mesajul în mediu" pentru a conecta expeditorul și receptorul, inversând, până la punct, aceste roluri.

Atât Palau, cât și Trash Isles, au transformat conținuturile într-un nou mediu, un mediu "rece" construit în baza unor structuri participative, capabile să genereze efect.

„Preocuparea cu efect, mai degrabă decât pentru sens este o schimbare fundamentală a epocii noastre 'electrice', întrucât efectul implică o situație de ansamblu, nu un singur nivel al circuitului informațional. Surprinzător, ideea britanică de minciună presupune recunoașterea faptului că falsul se bazează pe 'efecte' mai degrabă decât pe informații: „Cu cât adevărul este mai mare, cu atât mai mare este minciuna".[18]

[17] Kiefer, B. (2018), 'How Trash Isles' creators founded a country of rubbish to tackle a global crisis', *Campaign*, ediție online, iunie 2018, https://www.campaignlive.co.uk/article/trash-isles-creators-founded-country-rubbish-tackle-global-crisis/1486119, accesat: 21.03.2019.

[18] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics, p. 28-29: 'Concern with the effect, rather than meaning is a basic change of our electric age, for effect involves the total situation, and not a single level of information movement. Strangely, there is recognition of this matter of effect rather the information in the British idea of libel: 'The greater the truth, the greater the libel' – trad. noastră.

Este uimitor cum Marshall McLuhan a reușit să anticipeze emergența structurilor de tip „post-adevăr" în societatea noastră contemporană, ca o consecință a reconfigurării lumii în termenii unei "slabe definiții".

Cândva fierbinte, încărcat de informații, suprasaturat, construit pe baza unei "înalte definiții" universul nostru produce gradual, o depresurizare, o trecere de la sens la efect, de la adevăr la minciună. Este un mecanism interesant care implică o "abordare holistică" - după cum afirma Marshall McLuhan - o perspectivă integrată în care realul (ex. pașaportul, insulele de gunoi) nu mai este doar obiect ci devine parte integrantă a proceselor de comunicare. Și, cu siguranță, aceste transformări sunt posibile datorită dezvoltărilor recente, generate de folosirea algoritmilor, resurselor de tip big data și, desigur, utilizării inteligenței artificiale.

Pe 21 iunie, ediția digital a revistei *Adage*, publica un articol laudativ la adresa câștigătorului categoriei Creative data, din cadrul festivalului de la Cannes. Era vorba despre o campanie pentru ziarul *Times* intitulată „JFK Unilenced", bazată pe folosirea inteligenței artificiale (AI): *„Proiectul creat de agenția irlandeză Rothco pentru ediția Times de la Londra, a folosit tehnici de inteligență artificială pentru a recrea vocea lui Kennedy, în discursul pe care trebuia să îl rostească în ziua în care a fost ucis în Dallas. Rothco și Times au lucrat cu CereProc, o companie britanică de tehnologie audio, pentru a analiza înregistrările a peste 800 de discursuri ale lui Kennedy și pentru a construi astfel o bază de date, pornind de la aceste discursuri. Videoclipul de 22 de minute a fost publicat pe site-ul Times."*[19]

[19] Jardine, A. (2018), 'Ai-Driven 'JFK Unsilenced' Triumphs In Creative Data At Cannes', *Adage*, ediția online, iunie, https://adage.com/article/special-report-cannes-lions/jfk-unsilenced-triumphs-creative-data-lions-cannes/313970/, accesat 14.03.2019: '*The project, created by Irish agency Rothco for the Times of London,used artificial intelligence to stitch Kennedy's voice into the speech he had been set to deliver on the day he was killed in Dallas. Rothco and the Times worked with CereProc, a British audio tech company, to analyse recordings from over 800 Kennedy speeches and build a database from them. The 22 minute video appeared on the Times website.'* – trad. noastră.

Figura 5. The Times: JFK Unsilenced (Grand Prix, Cannes Lions 2018). Sursa: https://www.asktherightquestion.org/john-f-kennedy-the-times-uk-rothco-cereproc-sound-engineering-jfk-unsilenced/

Campania „JFK Unsilenced" pentru *The Times/ News UK și Irland* reconstituie trecutul. În termeni de „post-adevăr" acesta este un exemplu perfect pentru înțelegerea modului în care sensul poate fi manipulat pentru a genera efecte.

„Cu cât adevărul este mai mare, cu atât mai mare este minciuna"[20] spunea McLuhan. În termeni istorici, discursul lui JFK este un fals. În același timp, în termeni istorici, discursul lui JFK este un adevăr. Tehnologia face posibilă această afirmație, perturbând principiul logic al terțului exclus (tertium non datur).

Tertium datur, terțul non-exclus este, în fond, efectul.

Figure 6. The Times: JFK Unsilenced (Grand Prix, Cannes Lions 2018). Sursa: https://www.bbc.com/news/av/uk-scotland-43436361/john-f-kennedy-s-lost-last-speech-recreated

Și efectul „implică situația totală"[21], dislocând înțelesurile, generând „valoare de adevăr pentru "fals", inversând funcțiile codului.

În eseul "Individualismul paradoxal", o introducere la volumul *Hypermodern Times* a lui Gilles Lipovetsky, Sebastian Charles afirmă: „*hipermodernitatea este o societate liberală caracterizată prin mișcare, fluiditate și flexibilitate, mai detașată ca niciodată de marile principii structurale ale modernității*"[22].

[20] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics, p. 29: *'The greater the truth, the greater the libel'* – trad. noastră.
[21] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics, p. 28-29: '*involves the total situation'* – trad. noastră.
[22] Lipovetsky, G. (2005), *Hypermodern Times*, Cambridge, Polity Press, p. 11: *'hypermodernity is a liberal society characterized by movement, fluidity and flexibility, detached as never before from the great structuring principles of modernity'* – trad. noastră.

Este clar, deci, faptul că sistemul nostru actual de comunicare își reduce definiția, se răcește, devine mai fluid și mai flexibil prin eliminarea datelor, pentru a oferi spațiu pentru interacțiune și pentru a genera efect. Sistemul de comunicare de astăzi, reconsiderat ca platformă de implicare, este un fel de hipermediu menit să ofere o experiență holistică.

Majoritatea strategiilor și tacticilor tradiționale de publicitate, relații publice sau marketing sunt acum irelevante, devreme ce mesajul nu mai aparține brandului.

Comunicarea și-a pierdut "înalta definiție", impunând consumatorului să adauge informații, să participe, să furnizeze conținut. După cum sublinia McLuhan: *„Preocuparea cu efect, mai degrabă decât pentru sens este schimbarea fundamentală a epocii electrice pe care o trăim"*[23].

"Răcirea" sistemului de comunicare denotă faptul că, în prezent, ne confruntăm cu o nouă epocă a strategiilor de comunicare, de tip holistic, integrativ, o epocă a unui consumator implicat, co-creator de semnificații și branduri, înglobând propriile sale povești într-o interacțiune permanent reînnoită, în căutarea restaurării unei lumi a "înaltei definiții".

BIBLIOGRAPHY

Debray, R. (1991), *Cours de médiologie géneŕale*, Paris, Gallimard.

Debray, R. (1994), *Media Manifestos*, London, Verso, 1996.

Baudrillard, J. (2001), Impossible exchange, London, New York, Verso.

Baudrillard, J. (2003), *Passwords*, London, New York, Verso.

Eco, U. (1986), *Cogito Interruptus. Travels in Hyperreality*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, trans. William Weaver.

Lipovetsky, G. (2005), *Hypermodern Times*, Cambridge, Polity Press.

McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics.

Ries, A. and Ries, L. (2002), *The fall of Advertising and the Rise of PR, New York*, HarperCollins Publishers Inc., vezi ediția românească: *Căderea advertisingului și ascensiunea PR-ului*, București, Brandbuilders Group, 2005.

[23] McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, London, New York, Routledge Classics, p. 29: '*Concern with the effect, rather than meaning is a basic change of our electric age'* – trad. noastră.

THE INTERCULTURAL COMPETENCE: AN INTEGRAL PART OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Olga Duhlicher

Assoc. Prof., PhD, Ministry of Education, Culture and Research, The Directorate for Research and Innovation Policies

Abstract: Intercultural competence represents a key factor for efficient interaction and quality coexistence of members who culturally differ. In countries which are ethnically diverse, it is important to develop intercultural competence among people in order to develop harmonious social relations. This article seeks to address this topic of growing interest to many audiences in all the regions of the world, intercultural competence. We will present some activities focused on promoting the intercultural competence at the English language classes. Promoting intercultural competence represents a challenge for educators and learners alike, as its fulfilment empowers exciting possibilities. Finally, some recommendations for teachers on how to proceed in a language and intercultural classroom in order to have a positive learning environment will be mentioned.

Keywords: intercultural competence, teacher, learner, English language classes

Intercultural competence is very important in the multicultural society that we live in today and in today's global world, because it allows us to overcome prejudice, discrimination and misunderstandings between people of different cultural backgrounds. That is why it has become important to focus on developing student's intercultural competence. Intercultural competence in the English language classrooms allows learners to understand, relate to, and being open towards different cultures and also, to communicate successfully with representatives of the target language cultures. Acquiring intercultural competence is a complex matter and the aim of acquiring intercultural competence is to prepare learners to act appropriately and successfully in real life situations in a foreign language.

Analysing the definitions of the concept "intercultural competence" allows us to conclude that the term is considered by scientists as:

- the quality that helps a personality to fulfil himself / herself within a dialogue of cultures and adapt to the conditions of other culture, to successful and effective intercultural communication; joint activities and cooperation with culture-bearers (Galskova, Gez, 2007);
- the ability to differentiate various cultures, value-based systems, and relevant communication standards (Safonova, 2012);
- the person's integral property that means his / her readiness for intercultural contacts, the body of knowledge, visions about the essence of other cultures (language, traditions, values, art, behaviour), which provides a person with the opportunity for effective intercultural interaction (Kozak, 2013) [7].

M. H. Rakotomena formulates the intercultural competencies as a set of competencies necessary for a successful interaction in a group of persons from different cultures. Intercultural competencies are based on:

- knowledge about culture in general, own culture and other cultures in particular;

- capacities: behaviour, adaptation, conflict management, negotiation capacities;
- competencies: flexibility, open-mindness, intelligence, empathy, interdependence, optimism, tolerance;
- psychological and emotional resources: motivation, pleasure of risks, stress management capacities [11].

A. Liddicoat and A. Scarino summarise the knowledge, skills, attitudes, and traits which make up intercultural competence as involving a minimum of the following directly quoted points:

- accepting that one's practices are influenced by the cultures in which one participates and so are those of one's interlocutors;
- accepting that there is no one right way to do things;
- valuing one's own culture and other cultures;
- using language to explore culture;
- finding personal ways of engaging in intercultural interaction;
- using one's exciting knowledge of cultures as a resource for learning about new cultures;
- finding a personal intercultural style and identity [4, p.23-24].

J. M. Bennet and M. J. Bennett posit that intercultural competence is the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts [8, p.149].

D. K. Deardoff refers to intercultural competence as: the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions [6, p.243].

UNESCO states that intercultural competences aim at freeing people from their own logic and cultural idioms in order to engage with others and listen to their ideas, which may involve belonging to one or more cultural systems [5, p.6].

This competence is, according to L. B. Perry and L. Southwell, generally described as aiming to enable communication and understanding between people from different cultures [10, p. 455].

Furthermore, M. Byram et al. give a more detailed definition of intercultural competence by first explaining the concept and by mentioning the components of intercultural competence, hence what is needed in order to say that someone is interculturally competent. They describe intercultural competence as based upon respect and understanding of different cultures without only judging the conversational partner from the culture he or she comes from. To be able to perform this type of competence, they argue that the individual needs to develop a competence within three components, which are considered to be the intercultural competence components: skills, knowledge and attitudes [2, p.10]. The knowledge component refers to knowledge about cultural aspects of the target culture [2, p.12]. The attitudes refer to the willingness of the individual to understand, which is argued by M. Byram et al. to be the base for achieving intercultural competence, since negative attitudes towards exploring and familiarizing yourself with different cultures will result in not actually understanding them [2, p.12]. The third component, skills, refers to the procedural knowledge of intercultural competence that the individual needs to develop. It includes the competence of being able to relate different aspects of one's own culture to aspects in the target culture, and in that way get a better understanding of the target culture [2, p.13]. Furthermore, it refers to knowing how to implement the attained intercultural knowledge into actual communication and interaction [2, p.13].The additional two components mentioned in M. Byram's model (as cited in Gu) are language and awareness [9, p.261].

It is critical for teachers (particularly foreign-language teachers) who have the responsibility to teach a foreign language and how to communicate effectively in that language to possess intercultural competence.

M. Byram proposed a comprehensive model of intercultural competence in the foreign language education field. According to his model, intercultural competence has four dimensions: knowledge, attitude, skill and critical cultural awareness. The knowledge dimension involves knowledge regarding one's own culture and that of one's interlocutor's country as well as regarding "concepts and processes in interaction". "Attitude" refers to "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about one's own" [1, p.50]. "Skill" involves the skill of interpreting a document or event and relating it to one's own culture, the skill of discovering new cultural knowledge and practices, and the ability to use such skills in interactions. "Critical cultural awareness" refers to "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" [1, p.53]. This is the model that most definitions of intercultural competence are based upon today. M. Byram explicitly states that his model is designed to help teachers of languages understand the concept intercultural competence.

Taking into account the views of the scientists mentioned above, we conclude that intercultural competence has a hierarchical structure and covers sociocultural knowledge and abilities; skills to correlate and analyze elements of culture, language, communicative strategies; and experience in foreign language used for intercultural communication. The basis of intercultural communication is a language (represents the nation's cultural code), culture (influences the peculiarities of a communication process) and a personality (a direct communication participant).

A number of intercultural approaches have been developed to implement intercultural competence in the language classroom [10]. However, research on EFL teachers' intercultural competence practice and beliefs shows that teachers still have *difficulties with creating a classroom environment that would foster intercultural competence* [12].

Although developing intercultural skills is the task of the whole system of general education, the special role of foreign language teachers in promoting intercultural communication has already been noticed.

We present some didactic sequences for the English language classes, focusing on the formation / development of intercultural competence.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES
FAMOUS PEOPLE

OBJECTIVES:

- To encourage participants to express their emotions and opinions;
- To help participants to get to know each other;
- To make participants aware of the differences within the group and things which are in common.

EVOCATION:

1. Ask the students to look at the pictures and answer the following questions:

Do you know the people in the pictures? What do they have in common? What are they different in?

2. Ask the students the following questions:

Are there people who inspire you? Why do they inspire you? What are the qualities they share?

REALIZATION OF MEANING:

1. Ask the students to think of two personal characteristics and to share/announce them to the class.
2. Then, ask the students to make groups of the characteristics they share with their colleagues.
3. Ask the members of the group to take a turn so that in the end they form a circle in which everybody is linked to everybody else.
4. Ask the students to negotiate another characteristic/feature if a mentioned characteristic is not shared by someone else in order to continue the chain.
5. In plenary, ask the participants to present their common characteristics to the other groups.

REFLECTION:

1. Ask the students to think on their own about three people who they admire and are famous.
2. In five minutes, ask them to share their choices and to say what they admire in those people.
3. Ask the students to note down which famous people were mentioned more than once or appear frequently.
4. Then, ask the students to identify three common characteristics and three differences with the famous people which were mentioned.
5. Invite the students to say if they enjoyed the activity and discuss the following questions:

a) Were there any surprises or any famous people who were unknown to anybody? Say why.

b) Was there a trend in terms of, for example, nationality or sex? If so, why are most heroes from the same nationality, cultural background or gender? Are they nationals or foreigners?

c) What is it that makes us appreciate some famous people rather than others?

EXTENSION:

1. Ask the students to identify a famous person, either national or international and to create a project - wanted poster for a famous person.

Basic Requirements:

- A4 sheet of paper – any colour;
- First, middle and last name of your famous person;
- Picture of your famous person;
- His/her birthday;
- Explain why they are famous or "wanted";
- Country he/she was born in;
- Information about his/her childhood, family, and education;
- Date of death or current age if living today;
- His/her accomplishments in your own words: 5 – 10 complete sentences (the achievements made by this famous person);

2. Ask students to choose 5 of the following requirements to add to your poster:

- A quote by your famous person;
- 1 – 2 additional pictures of your famous person;
- A personal connection such as an example of something they can relate to with their famous person.
- Where they went to school/college;
- If they had any other jobs, ex teacher, lawyer, doctor…etc.
- Family information: husband/wife, children, parents, brothers, sisters.
- What else was happening in history when this famous person lived or worked? Ex. World War II
- Did this famous person work with another famous person? Who was that person and what did they do?
- Are there any museums or other places that are named after your famous person?
- Where is it?
- What impact did his/her activity or achievements bring about to the world?

3. Ask the students to think of five questions they would like to interview a famous person. Why did they choose these questions?

STEREOTYPES AND IMAGES

OBJECTIVES:

- To understand how stereotypes function and the effects of stereotyping people;
- To raise awareness of the effect of our own behaviour on others;
- To work with and explore students' stereotypes about other people.

EVOCATION:

1. Ask the students to discuss: **Have you ever felt like you were being stereotyped based on your nationality? We have all heard the stories and jokes about different nationalities behaving differently, but are these stereotypes even true? And why do they exist? But is there any truth to these common stereotypes?**

2. Ask the students to find below six pictures representing the stereotypes of certain nationalities, notice the typical items in them and fill in the gaps with the nationality they could refer to [13].

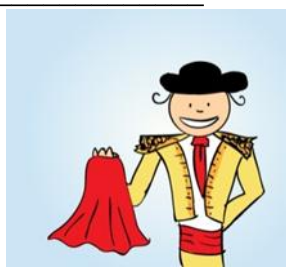
1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6.  _____

REALIZATION OF MEANING:

1. Ask the students to read the descriptions of the people travelling on the train.
2. Ask each student individually to choose the three people they would most like to travel with and the three they would least like to travel with.
3. Then, ask them to make groups of four to five and do the following: share their individual choices and the reasons for them, compare their choices and the reasons and check if there are similarities, and come up with a common list.
4. Afterwards, ask each group to present their conclusions to the class including the reasons for their common choices.

A young teacher from the Republic of Moldova.
An overweight Swiss financial broker.
A blind accordion player from Austria young artist who is ill.
A middle-aged Romanian woman who has no visa and a 1-year-old child in her arms.
A Polish prostitute from Berlin.
A young artist who is HIV positive.
A Ukrainian student who doesn't want to go home.
A French farmer who speaks only French and has a basket full of strong cheese.
A German rapper living an alternative life-style.
An African woman selling leather products.
An Italian disk-jockey who seems to have plenty of dollars.
A traveler form Hungary just released from jail.
A wrestler form Belfast going to a football match.
A Dutch aggressive feminist.

REFLECTION:

1. Do this in small groups (they can be the same teams). Ask students to say if the previous activity was easy/difficult and why.
2. Ask the students to answer the following questions.

- Has anyone in the group experienced a situation in the real life?
- What were the major factors that determined your individual decisions?
- If the groups did not manage to reach common conclusions, why was this?
- What was most difficult?

- What factors prevented you coming to a consensus?
- Which stereotypes does the list of passengers evoke?
- How can you explain the existence of stereotypes? What do you think they express?
- How would it feel to be in a situation in which nobody would want to share a train compartment with you?

EXTENSION:

1. Ask the students to answer the following questions:

a. Why do prejudices and stereotypes appear?

b. Why are there some positive prejudices and stereotypes and some are negative ones?

c. It is suggested that we need stereotypes in order to survive. How useful do you think they are?

2. Ask the students to think what are the national characteristics (positive and negative) of the four nationalities in the table below (from their own experience, heard from other people or seen in films). Write 3 positive and 3 negative characteristics for each nationality.

The Spanish	The Americans	The French	The English

TOLERANCE AND DIVERSITY

OBJECTIVES:

- To stimulate discussion about how people from different cultures communicate and interact;
- To raise awareness of the wat culture affects our lives;
- To seek for cultural taboos and the limits of tolerance;
- To encourage the discussions about the benefits of intercultural cooperation.

EVOCATION:

1. Ask the students to look at the picture and answer the questions:Who are the people in the picture? How are they different / similar?
2. Ask the students to write down the message of the photo.
3. Ask the students to compare the messages written by different participants and formulate what are the similarities between the messages.

REALIZATION OF MEANING:

1. Divide the students into working groups ofmaximum six people in the group.
2. Tell each group that they have to explore their local environment (village, city, district, town) and look for traces from other countries and cultures and to make a list of their findings and document them by pictures, sound recordings, video (or simply make a list).
3. Brainstorm some of the areas where people might look for the traces:

Gastronomy: foods and spices from other cultures which are now used in their own cooking, restaurants from abroad, drinks, etc.

Garments and fashion: clothes which originally came from other countries and cultures, shoes or clothes made abroad and imported, etc.

Music: Check the music programmes on FM radio stations. Listen for music from other countries in public places such as coffee bars, pubs and discos. Look out for any places, which specialise in music from certain areas or countries.

Mass media: compare different TV channels for foreign programmes incorporated into their schedules.

Language: words from the other countries, which we use in our daily lives.

4. Ask the groups to plan a time during the next week when they can spend 2 hours exploring their environment (village, city district, town etc.) and look for traces from other countries and cultures.

5. Ask each group to present the conclusions of their research and make a brief summary of the things they found [3]

REFLECTION:

1. Ask students to say if the previous activity was easy/difficult and why.
2. Then, ask the students to answer the following questions:

- Were there any surprises?
- What is the significance of the fact that there are so many traces from other countries and cultures around us?
- How do we value the fact that there is a growing knowledge about other cultures and societies, even when this knowledge is partial or very superficial?
- What does this knowledge bring us?
- What limits does it have?
- Would it be useful to increase it?
- How could we do that?
- Could you detect any patterns or trends in the traces?
- Do more come from some countries rather than from others?
- Why does this happen?

EXTENSION:

1. Ask the students to answer the following questions: What happens when your neighbours have different customs and habits and are not so easy to get on with? How understanding and open to people who are different are you really?
2. Ask students to create a project - *Cultures around the world*.

- They have to choose one country from those recommended by the teacher;
- They have to create the following projects: create a poster, write an essay,make a brochure and create a PPT.
- They have to include the following information about the chosen country in the projects: location, climate, clothing, religion, food, holidays/celebrations, language, type of government and interesting facts.

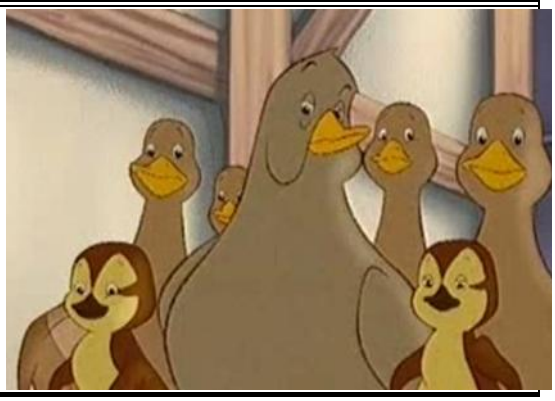
UNDERSTANDING AND RESPECTING OTHERS

OBJECTIVES:

- To generate empathy and understanding between the members of the group;
- To raise curiosity about other peoples, cultures, music and language;
- To find out about other cultures' values;

EVOCATION:

- Ask the students to look at the pictures below and answer the following questions:
- What do the pictures represent?
- Do you like tales?



REALIZATION OF MEANING:

1. Ask the students in 10-15 minutes to read the given tales.
2. Then, ask each student to guess where the tales come from.
3. Ask the students to for groups of 4 to 6 to share their guesses and to discuss the reasons for them.
4. Then, ask each group to come up with a common decision concerning the origin of each tale.
5. In plenary, ask each group to present the conclusions and the reasons behind their choices.
6. Finally, give the full version of the tales and say where the tales come from.

REFLECTION:

1. Start the discussion by asking the students to say if they liked the tales.
2. Then, ask them the following questions:

- Where you surprised by the origins of the tales?
- What do tales usually express?
- Where do tales exist?

EXTENSION:

1. Ask the students to bring tales from their own countries or different cultures for the next class and tell them to their colleagues. Students can also make posters about the tales they will bring for the lesson.

Therefore, developing intercultural competence is one of the learning goals that should be mentioned by all the institutions which provide education. Both schools/universities and teacher training institutions need to be organized in such a way that it enhances an inclusive learning environment in and outside the classroom allowing for positive intercultural dialogue and learning.

Developing intercultural competence in language classes can be facilitated through a series of activities in which learners first discuss their own experiences with a target language culture on the basis of listening or reading about it, and then compare the target language culture with their own. This requires critical thinking and thus, facilitates learners' general

academic development. A useful method is experiential learning through simulations and role plays in which learners' schemata and background knowledge are activated, resulting in cultural behaviour that prepares learners for real intercultural communication [2, p.14]. The topics and situations should match learners' language level and intellectual development, and can serve for covering cross-curricular themes [2, p.15]. Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to language teaching that lends itself perfectly to developing intercultural competence as it focuses on themes and encourages analysis and comparison of cultural practices and products. Also, grammatical exercises can include examples which will challenge stereotypes related to other cultures, countries and people, both of the target language and of other cultures [2, p.21]. Teaching should enable learners to develop new attitudes, new skills and new critical awareness, while working in groups or doing project work [2, p.33]. One of the most important tasks of the teacher in this respect is to create curiosity, a sense of openness, and learners' awareness of the "culturally-determined nature of their basis for making judgements", without criticising them [2, p.36].

In conclusion, it should be mentioned that intercultural competence is a skill needed to interact with people from different cultures. Also, this competence creates an understanding that people belong to many social communities where the national culture only plays one part. It emphasizes knowledge about cultural facts in order to get a perception of different cultures, but challenges individuals to not only see their conversational partner from the perspective of the culture he or she belongs to. Nowadays, teachers have to think over their teaching practice in order to be able to answer key questions about how to interpret the concept of culture, what topics should be undertaken within the framework of intercultural education, what goals would be achieved. In this respect, trainings for teachers concerning intercultural competence should be organized.

BIBLIOGRAPHY

1. BYRAM, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, pp.124.
2. BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.
3. EDUCATION PACK: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults, „ALL DIFFERENT-ALL EQUAL„ (2004), Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd Edition, Web. 02 May 2020, <http://www.eycb.coe.int/edupack/52.html>
4. LIDDICOAT, A., SCARINO, A., (2013), Intercultural language teaching and learning. Chichester: Wiley-Blackwell, 208 p.
5. UNESCO (2013). Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework, Paris, UNESCO, pp.46. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768
6. DEARDOFF, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, Journal of Studies in International Education, 10 (3), 241-26.
https://doi.org/10.1177/1028315306287002
7. BAKUM, Z., PALCHYKOVA, O.; KOSTIUK, S., LAPINA, V. (2019) Intercultural competence of personality while teaching foreign languages in Revista Espacios, Vol. 40 (23), p.24.http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p24.pdf
8. BENNETT, J. M., BENNETT, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. in D. Landis, J. Bennett,

M. Bennett (Eds.), Handbook of intercultural training, Thousand Oaks: Sage, 3rd ed., pp. 147–165.

9. GU, X. (2016). Assessment of Intercultural Communicative Competence in FL Education: A Survey on EFL Teachers' Perception and Practice in China. Language and Intercultural Communication, 16(2), 254–273. https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1083575

10. PERRY, L. B., SOUTHWELL, L. (2011), Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches. Intercultural Education, 22(6), p. 453–466.

https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948

11. RAKOTOMENA, M. H., (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. in Revue internationale sur le travail et la société, 3(2), pp.668-691.

12. YOUNG, T. J., SACHDEV, I. (2011). Intercultural Communicative Competence: Exploring English Language teachers' Beliefs and Practices. Language Awareness, 20(2), 8198. https://doi:10.1080/09658416.2010.540328

13. https://eucbeniki.sio.si/ang1/3114/index.html

HOW TO APPROACH AN ACADEMIC WRITING MODULE FOR MEDICAL STUDENTS

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iași

Abstract:Academic Writing is part of the academic curricula when teaching English for Specific Purposes. This paper aims to show how English teachers should approach such a module of Academic Writing when working with medical students. Foreign language modules for medical students last for four up to five weeks, a time when teachers have to make a rigurous selection of the most important topics they want to discuss with their students. Besides dealing with the challenge of time, English teachers also have to find ways to deal with the present-day issues related to the transfer in the online medium. Our students need to develop skills how to write for academic purposes in the online medium as well. Thus the paper wants to discuss some of the issues raised by the academic writing and communication, along with issues specific to various types of writing, presentations and publication processes..

Keywords: Academic Writing, ESP, written communication, medical students, academic vocabulary.

This is not the first time we refer to the complexities of teaching Academic Writing to medical students. But, if so far we have referred to the pieces of writing that should be included in the large chapter of Academic Writing (as part of the medical students' academic curricula at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iasi), starting with the application forms and going all the way to dissertations and long essays, we should also see the challenges a teacher is confronted with when a module devoted to Academic Writing lasts for only four up to five weeks. In this relatively short amount of time teachers have to make their students aware of all the complexities of academic writing, especially when students have to produce such texts in a foreign language (our references will be to the use of the English language).

This is definitely a challenge for the English teacher. There is no time to get into deeper details, so, understanding from the very beginning that their role is just to give their students an overall picture of what academic writing implies, is probably the best way to deal with the problem. Of course, we now no longer refer to the "easy" part of academic writing as such (writing application forms or dealing with essay writing), but to its more complex side that involves research and the production of longer forms of writing like dissertations or longer theses. This is another level of the discussion, therefore we choose to talk about all these in the final foreign language module students have at the end of their 2nd year. It is still quite early for them to talk about all these things, but foreign languages are taught only during the first two years at our university. The best way to tackle the problem is actually to mingle both theory and practice, that is to also allow some seminars in which students may be able to deal with some problems related to grammar and academic vocabulary, while in the courses to deal with the topic at a more theoretical level. Normally students should attend the courses first and they should be exposed to exercises of grammar and vocabulary to see how this is all reflected in writing. Whenever this is possible, of course, students should also be encouraged

to produce their first writing attempts and to receive feedback. During the last five years or so, our students were encouraged to participate in students 'symposiums and workshops on Academic Writing. In order to accomplish that they received the necessary guidance from their professors, some of them managed to write their first scientific papers and presentations, or to design their first scientific posters in national or international congresses that were carried out at the university.

Thus courses have to be kept as effective as possible. Students will have to discover gradually the complexity of producing a written text for academic purposes and probably the best way to help them realize the importance of discussing about such a topic is to make them think about their future BS dissertation. Their dissertation will most likely be written in the Romanian language, but, in the context of discussing all these things in the foreign language classes, we can tell them that the same principles that they are going to study in the context of using the English language, can also be applied in the context of using their mother tongue. Nonetheless, they should not forget that, especially if they want to follow an academic career, their use of the English language will become compulsory when writing for academic purposes. They can thus become more responsible in relation to discussing about these topics in their foreign language classes.

Consequently courses should focus on three important directions. First and foremost, students have to understand the complexity of writing. Writing is not a simple process, not even in their mother tongue. It requires a lot of practice and thorough knowledge of all its mechanics (this will probably be better explained when students get to apply the theoretical knowledge in practical activities – assuming that their level of proficiency is already a good one, starting with level C1 according to the European standards). Before starting to write, students need to know that they have to prepare the ground and be able to manage the whole writing environment. This is not a useless tip, as some might assume, as these gestures may save a lot of effort and finally make them function as effectively as possible. A good guide in this respect is Gail Craswell's book **Writing for Academic Success (A Postgraduate Guide)**, a book that is very well divided and focused around the major issues and challenges that students may be confronted with in their attempt to produce scientific writing. Besides explanations and useful tips on how to best deal with all stages of the writing process, the guide also offers good examples (case studies) that provide students with a very useful insight into the very nature of uncertainties that my arise during this complex process. Thus colleagues, friends and family can be wonderful sources of support if students cultivate their understanding (Craswell 25). Likewise, "by taking steps to manage yourself and your writing you will reduce stress and increase your enjoyment of writing and other communication activities" (Craswell 25). Moreover, with each such stage, the author also gives hints on any cross-cultural issues that may come along in the context of a researcher and his / her supervisor, when the two of them do not share the same cultural background. We believe that this is an important issue nowadays as many of our students choose to study abroad, trying to get their master's degree abroad. A lot of their success will depend on the kind of relationship they will have with their supervisor: "Never be afraid to ask questions (however trivial they may seem) of your lecturers and supervisors who are there to help you develop skills and take control of writing and communication tasks. Be aware of, but not unduly anxious about, cross-cultural challenges you may need to address in writing communication" (Craswell 25).

A second direction that needs to be addressed is that in which the student, no matter how early this discussion takes place, has to understand that, up to the moment of producing larger scale texts, they have to make a lot of research and equally to produce written texts as part of the above-mentioned research process. This is probably the most complex process in the whole experience of thesis writing. Because it is the very moment the student realizes what must be done. Once you have an idea, you have to be able to develop it into an

argument, and, in order to support your argument you have to research a lot on that specific area, to search and read the key authors in the field. In other words, you have to make a review of the literature. For that students will need to be able to identify a broad range of strategies useful for scoping a literature review, determining task objectives, ensuring that they are writing in review mode, while developing sustained argument, distinguishing research / professional orientations in review writing, positioning their research in relation to the literature, critically engaging with the literature and structuring a review" (Craswell 130). This literature review could be later on be included in the so-called theoretical chapter of the dissertation, so it is part of the whole writing process. Likewise, students have to get an idea of how reports are done. Reports are also an important stage of scientific research. Most of the times, in the context of research scholarships, they are done in order for students (researchers) to show their progress. Such reports may not have a standard form, therefore students have to discuss with their supervisors to see exactly what is expected from them. There may be various forms such reports may take. Students may also ask to see examples of such reports that were done in the past.

What is to be kept in mind, though, related to this stage of the research process is that this moment is very important in the larger context. By doing this research, the student will be able to develop a position of his / her own in the whole picture of theories. By finding all these previous sources, the student will settle the ground for the development of the argument. Likewise, by reading other authors in the field, students can also find techniques to strengthen their arguments: "Arguments can be severely weakened by a lack of detail. For your arguments to be reasonable, you will need to include sufficient detail to secure it, and you can also do this by way of a variety of strategies" (Craswell 108). Craswell's book gives a very comprehensive outlook on the techniques of developing the argument (developing a position, ensuring structural coherence, determining relevance, working up a conclusion, coming to meet word length). This is why we consider it a very useful guide during this module on Academic Writing. Details that cannot be covered with the module weeks may be suggested to students to be studied further on their own.

Results of students' research may be presented or published in conferences or volume conferences. This is the third direction of the course that should focus on the outcomes and ultimately on the organization of writing. Students can easily understand how they may design a scientific poster or how they can deliver a presentation in the English language. We even believe that this is a stage they can already practice these at a diminished scale. Thesis writing, however, is the most challenging part and it should require more time and energy to be discussed. Probably, at this stage, it is too early for our students to realize the complexity of the skills one needs to have in order to achieve such a task. Nonetheless, we can discuss with them about the organization of a dissertations, how many chapters it should have. Understanding that the individual chapters could have the length of an essay might help the students not to become scared of the attempt to write. At this stage they undoubtedly know how to write an essay. They should also know that all the chapters should follow the progression of the argument and display a coherent structure.

All the above cannot be done unless students master the English language. We said in the beginning that ideally such a short module devoted to Academic Writing should be followed by some seminars in which students may get to focus on activities dealing with academic vocabulary. Knowing that almost any topic can become academic provided the language is appropriately used, students will understand the importance of dealing with the most important parts of speech in the context of academic vocabulary. A good book that provided us with very useful activities is Michael Mc Carthy and Felicity O'Dell's book entitled **Academic vocabulary in use**. The book has 50 two-page units, "the left-hand page represents the academic vocabulary to be focused on the unit. You will usually find examples

of academic vocabulary presented in context with, where appropriate, any special notes about their meaning and usage. The right-page checked that you have understood the information on the left-hand page by giving you a series of exercises practicing the language that was presented" McCarthy 7). The book is indeed very useful in terms of providing very useful activitivites that will familiarize the students with the use of the main parts of speech (the verb, the noun, the adjective and the adverb) in the context of academic vocabulary. Likewise, for Romanian users of the English language it is important to go through the exercises dealing with the use of prepositions in combination with various parts of speech. They are likely to discover enough cases of prepositions that may be used differently in Romanian. However, we consider **Functions** the most useful chapter of the book as it presents useful language that may be used in various stages of the writing process: organizing your writing, making a presentation, describing research methods, clarifying, making connections, comparing and contrasting, describing problems, describing situations, processes and procedures, describing change, evaluation and emphasis, summary and conclusion. All these chapters may also help the student to see the organization of a longer essay or dissertation. By working on such activities they will easily develop a sense of structure along with an effective sample of how academic vocabulary may be used.

This may be, in short, a way to handle Academic Writing in a short amount of time with students dealing with English for Specific Purposes. It may have been a quite comprehensive look at Academic Writing some time ago, but, in the new context of the transfer of all our activities in the online medium, it has become important that we should also introduce elements on how students and researches could adapt their skills in order to produce effective writing destined for the online medium. It is expected that in the coming future online conferences and publications to become more popular. Though, when we speak about scientific accuracy, no matter the context, nothing should be altered, we may start to analyze deeper this new territory that comes with its challenges and we may find enough things to be discussed in relation to producing effective writing for the Internet.

BIBLIOGRAPHY

Craswell, Gail. **Writing for Academic Success. A postgraduate guide**. London: Sage Publications, 2009.

McCarthy, Michael & Felicity O'Dell. **Academic Vocabulary in use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CRITICAL MENTAL DISPOSITIONS FOR CRITICAL THINKING

Ciprian Pripoae-Şerbănescu
Assoc. Prof., PhD, "Carol I" National Defense University, Bucharest

Abstract: This article is a reaction to a perceived tendency in academia and educational practice to define and interpret critical thinking (CT) as a mental working tool, which can satisfactory be build and deployed when needed. In the following pages I will argue that in many cases, including the phenomenon of disinformation and fake-news, critical thinking is interpreted as a cognitive skill that can be rapidly teach and learned, downsizing or even ignoring the motivational side of the process. Therefore, the problem this article is trying to address is the limited, sectorial approach of critical thinking, an approach that is ignoring the inner, larger mental context often associated with the dispositional side of the critical thinking. Using the psychoanalytic approach to mind, I will try to define the dispositional side of the critical thinking through the concepts of unconscious, and negative. The implications range from reconsidering the interpretation of critical thinking, to the pedagogical techniques that can energize, guide and support critical thinking.

Keywords: critical thinking, mentalization, negative

Introducere

Gândirea critică a devenit o sintagmă omniprezentă, deopotrivă în discursurile experților în educație, din domeniul resurselor umane sau, mai nou, a celor care luptă cu fenomenul fake news. *Soft skill* obligatoriu pentru a face față cerințelor și dinamicii pieței muncii, gândirea critică a fost menționată chiar în documentele oficiale ale UE[1] ca o abilitate ce trebuie dezvoltată atât pentru o educație complexă și dialog intercultural, cât și ca bază a *media literacy* pentru a minimaliza efectele dezinformării. Deși dezvoltarea gândirii critice a devenit unul dintre obiectivele centrale ale educației, studii[2] recente indică că pregătirea făcută la clasă în această direcție este mai degrabă ineficientă în a ajuta studenții în achiziția unor noi abilități cognitive pe care aceștia să le aplice în rezolvarea unor probleme semnificative din diverse discipline sau în viața de zi cu zi.

Pornind de la această constatare, ne propunem să analizăm modul în care este interpretată gândirea critică, formarea acesteia, să analizăm raportul dintre formarea aptitudinilor (*skills*) și aspectele dispoziționale, motivaționale care facilitează gândirea critică. Dacă urmărim interpretarea[3] gândirii critice propuse de American Philosophical Association observăm o organizare stratificată, având în centrul acesteia abilitățile cognitive, urmate de modul de abordare a unor probleme specifice, iar cel mai larg context fiind dat de atitudinile, convingerile și poziționarea generală față de cunoaștere și viață în general. Această definire

[1]Propunere de RECOMANDARE A CONSILIULUI privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării. Bruxelles, 2018, (http://www.cdep.ro/afaceri_europene/CE/2018/COM_2018_23_RO_ACTE_f.pdf, accesat la 03.05.2020)

[2]Willingham, Daniel T. Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American federation of teacher's summer 2007, pg. 8-19*

[3]American Philosophical Association. "Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction." *ERIC document ED* 315,1990, pg.423.

accentuează relevanța răspunsului la întrebarea: Când și cum știe individul angajat în diverse sarcini practice sau epistemice că este cazul să folosească gândirea critică?

Ipoteza pe care dorim să o confirmăm prin acest articol este aceea că semnalul de activare a unui set de abilități cognitive specifice gândirii critice este declanșat de seturi de valori și de convingeri asociate unei identități sociale și structuri caracteriale individuale. Acestea codifică un mod specific, special de raportare a individului față de rezolvarea sarcinilor, față de ceilalți, precum și față de cunoaștere și rolul adevărului în societate.

1. Gândirea critică - între abilitate cognitivă și dispoziție caracterială

Datorită paradigmei cognitivist-comportamentale dominante în practica psihologică și în discursul academic contemporan, interpretarea și definiția gândirii, și implicit a gândirii critice este cel mai adesea realizată sectorial, limitativ, fiind asociată cu procesele mentale așa zis superioare, cognitive, raționale, ce se supun principiilor logicii clasice. Pentru mulți autori[4] funcționează presupoziția conform căreia gândirea critică poate fi centrată în jurul proceselor de analiză, categorizare, evaluare, a raționamente deductive și inductive, o definire ce a determinat atât o centrare a curriculumului pe formarea și dezvoltarea unor abilități preponderent cognitive, cât și o proiectare a instrumentelor[5] de evaluare a gândirii critice doar pe aceste abilități.

Se consideră astfel că cei aflați în procesul de educare vor deveni nu doar capabili să gândească critic, ci își vor și dori să folosească acest mod de gândire. Posibilitatea *alegerii* acestui mod de a gândi, unul care rămâne totuși neobișnuit, evident mult mai sofisticat decât cel cotidian, pare astfel, fie rezolvată, fie ignorată.

Tehnicile propuse de diverși autori prin care se încearcă sublinierea succesului implementării gândirii critice prin eforturi instituționale, organizaționale, are evidente limitări. Identificarea perspectivei sau a punctului de vedere, a intenției de manipulare, a „spin”-ului sugerat ori a ceea ce lipsește, a ceea ce este omis din „text”[6] , nu sunt demersuri cognitive facile, ce pot fi educate rapid, la comandă, doar pentru că așa sugerează experții sau organizațiile care își propun să lupte cu fenomenul fake news. Astfel, chiar dacă cineva trage un semnal de alarmă asupra existenței acestui fenomen, strategia de a gândi critic solicită instrumente, abilități și mai ales dispoziții intelectuale care ar trebui deja să existe la nivel individual.

Poate cea mai directă cale de a sublinia relevanța dimensiunii motivaționale a gândirii critice este distincția[7] propusă de Richard Paul și Linda Elder între definiția restrânsă, „slabă” a gândirii critice și cea extinsă, „puternică” a acestui proces mental. Astfel, în sensul limitat, gândirea critică este asociată cu capacitatea de a identifica erorile din gândirea și argumentarea celuilalt și de a-l combate. În acest caz, poziționarea celui care face apel la gândirea critică solicită în mod explicit activarea și folosirea unor mecanisme și procese mentale de factură preponderent analitică. Folosirea gândirii critice face parte, în acest caz, din setingul mental specific, necesar unui post sau situații semnalate și bine definite (politician, jurnalist, fact-checker, avocat etc). În această interpretare, cel care gândește critic nu caută să înțeleagă motivația, interesele celuilalt, ci trebuie doar să știe cum să disloce, aici

[4] Această abordare se regăsește în lucrările lui Harvey Siegel (2013), Kurfiss Joanne Gainen (1998), Schlecht Ludwig (1989).

[5] The California Critical Thinking Skills Test (www.calpress.com). Acest test introdus din 1990 asigură evaluarea gândirii critice după scalele analiză, evaluare, raționamente deductive, inductive.

[6] Natura textului nu este limitată la cuvinte, acesta poate conține și imagini.

[7] Richard Paul, Linda Elder. *Critical thinking tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education, Inc., 2014, pg.21

și acum, edificiul argumentativ. Pe de altă parte, în sens larg, gândirea critică este apanajul celor care caută în mod asumat adevărul, indiferent de situație, fiind mai degrabă asociată cu o dispoziție constantă de a înțelege holistic și de a integra un anumit eveniment sau problemă în contexte epistemice și sociale mai largi, mai cuprinzătoare. Gândirea critică este astfel folosită pentru a explora limitele propriei gândiri într-o atitudine etică, de modestie intelectuală („știu că nu știu tot") care alimentează o permanentă curiozitate și disponibilitatea de a revizui propria înțelegere. Dacă în primul caz achiziția noțiunilor de logică, a tehnicilor argumentative sau de retorică sunt necesare (și suficiente), în cel de-al doilea caz, procesului educațional i se solicită identificarea, sprijinul și dezvoltarea dispozițiilor intelectuale ce țin de caracterul individului care gândește critic.

Analizând această interpretare a gândirii critice devine și mai clară necesitatea de a contextualiza gândirea critică, atât în raport cu alte procese mentale subiacente, cât și cu mediul socio-informațional în care se situează. Vom indica astfel rolul presupozițiilor și a distorsiunilor cognitive în ghidarea gândirii critice, precum și rolul interacțional-adaptativ al gândirii critice, proces cu consecințe și implicații interpersonale și sociale. Ignorarea fundamentului dispozițional al gândirii critice, a intereselor celui care raționează sau a contextului, fie el intersubiectiv, social-istoric sau epistemic, aduc cu sine riscul trivializării gândirii critice.

În ambele contexte, atât cel intern, cât și cel extern, rolul proceselor mentale subconștiente, automate este determinant, făcând din aspectul auto-reflexiv („cum gândesc/simt") principiul central al gândirii critice. Prin monitorizarea secvențelor asociative, precum și prin interogarea emoțiilor asociate situațiilor interacționale specifice ajungem să înțelegem *de ce* gândim/simțim într-un anume mod despre un subiect particular, într-un anume context. Mai concret, definirea gândirii critice trebuie extinsă de la detectarea și exploatarea fisurilor argumentative de la nivelul textului, la identificarea prezumțiilor din ipotezele, teoriile, gândirea, poziționarea celuilalt sau a celor proprii, precum și a asumpțiilor generale, mai largi de factură ideologică sau culturală ce operează (subtil) în orice context[8]. În acest fel vom putea evalua atât normativitatea argumentării, cât și implicațiile interpersonale și sociale ale concluziilor și interpretărilor, transformând gândirea critică din instrument de combatere a poziției unui celălalt generic, în metodă de extindere a cunoașterii, de sprijin decizional sau, la limită, de înțelegere și cooperare reciprocă, interpersonală. Astfel, în contextul mult solicitatului demers de implementare a *media-literacy*, simpla analiză logico-argumentativă a unui mesaj prin care îl poziționăm în categoria *fake-news* nu răspunde unor întrebări mai largi, ce țin de contextul informațional, instituțional sau ideologic în care acest fenomen se produce. Fără a integra analiza critică a textului în cadrul mai larg al realității sociale din comunitatea sau țara vizată de dezinformare, precum și nerecunoașterea existenței unei confruntării silențioase între sisteme politice, ideologice și culturale diferite, este improbabil obținerea unui angajament personal din partea cetățenilor de a gândi critic, în acest caz, despre acțiunile informaționale ostile.

2. Raportul gândirii critice cu alte procese mentale

Așadar, spre deosebire de cei care promovează ideea unui *toolbox* ce poate fi livrat și pe care să-l accesăm pentru a aplica instrumentele logicii și a tehnicilor argumentative, noi propunem înțelegerea gândirii critice ca expresie a unui proces decizional subtil, desfășurat

[8] Aceste seturi de asumpții pre-orientează subiecții față de tema, subiectul, problematica în cauză, însă pot influența inclusiv atitudinea individuală față de gândirea critică. Astfel, putem avea societăți comunități, culturi care încurajează atitudinea sceptic-interogativă, sau dimpotrivă, care susțin gândirea colectivistă, conformismul intelectual.

subconștient. Acest domeniu, subconștientul, nu trebuie însă interpretat filozofic, ci drept noțiune umbrelă care acoperă procese și mecanisme psihologice precum percepția, reprezentarea, afectele sau formarea identității și a caracterului. Dintre toate acestea, probabil cel mai util rămâne domeniul emoțional prin relevanța sa în luarea deciziei și în cristalizarea identității. O întreagă literatură de specialitate documentează rolul esențial al câmpului emoțional în prelucrarea informației[9] și în luarea deciziei[10]. Aceste cercetări indică cu claritate caracterul subconștient și independent de orice „prelucrări" cognitive a procesării informației cu impact asupra judecății și luării deciziei. Devine astfel evident că atât declanșarea strategiilor de a gândi critic, precum și modalitatea efectivă de desfășurare a acestui proces sunt ghidate și susținute de afecte. Presupunând un mod elaborat, complex, distinct de funcționarea curentă, obișnuită, gândirea critică este declanșată printr-o decizie care este modulată, așa cum o arată teoria markerilor somatici[11], de semnale bioregulatorii (afectele și emoțiile).

Iată de ce, simultan cu preocuparea de popularizare a metodelor și tehnicilor de detectare a fake news care răspund interogării de natură descriptivă („cum să gândim critic ?"), o strategie de educare realistă ar trebui să conțină și răspunsul la întrebarea: *De ce să gândim critic*? Ignorarea răspunsului la întrebarea latentă asupra semnificației și valorii emoțional-adaptative asociate acestui demers limitează drastic relevanța dezbaterilor asupra gândirii critice doar la nivelul academic.

Așa cum menționam anterior, semnalul de activare și aplicare a unui set de abilități cognitive trebuie căutat cu necesitate în aria dispozițională, subliniind astfel caracterul interpersonal și situat social al gândirii. A gândi despre lume și a gândi despre gândire presupune o evoluție și o dezvoltare psiho-mentală specială, inițiată în context interpersonal, familial. Această evoluție cu impact atât asupra dezvoltării mentale, cât și asupra definirii identitare este marcată de parcurgerea cu succes a unor momente critice încă din perioada timpurie a vieții. Ieșirea graduală dintr-o relație duală, simbiotică cu îngrijitorul maternal condiționează desprinderea de funcționarea mentală primară și deschide posibilitatea apariției gândirii simbolice, a modului „ca-și-cum" prin intermediul obiectelor tranzacționale[12]. Așa cum subliniază Maria Cavell[13], pentru a dezvolta un mod adecvat de a gândi, este necesară producerea unei triangulări, un tip special de interacțiune între copil și mamă, în care cei doi observă în comun un obiect, simultan cu observarea reciprocă a reacțiilor celuilalt față de acel obiect, proces care pune fundamentele generării caracterului intersubiectiv al gândirii și limbajului. Concomitent cu dezvoltarea unui mod special de a gândi despre lume, în urma unui proces interacțional „suficient de bun" de oglindire și reglare afectivă, are loc și individuarea subiectului[14], aspect care capătă relevanță pentru unul din elementele esențiale ale gândirii critice, încrederea în propriile judecăți și raționamente.

Acest tip special de relaționare[15], marcat de oglindire, de un fin acordaj emoțional interpersonal și de atenție la stările mentale ale copilului conține germenii mentalizării și

[9] Schwarz, Norbert. *Feelings-as-information theory*. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2012, pg. 289-308.

[10] Loewenstein, George., Jannifer S. Lerner. *The role of affect in decision making*. Handbook of affective science, 2003, pg. 619-642.

[11] Bechara, Antoine, Hanna Damasio, and Antonio R. Damasio. *Emotion, decision making, and the orbitofrontal cortex*. Cerebral cortex 10.3, 2000, pg. 295-307.

[12] Winnicott, Donald. *Transitional objects and transitional phenomena*. International Journal of Psychoanalysis 34, 1953, pg.89-97.

[13] Cavell, Marcia. *Becoming a subject: Reflections in philosophy and psychoanalysis*. Oxford University Press on Demand, 2006, pg.66.

[14] Proces asociat cu apariția Sinelui.

[15] Relaționare marcată și de modul în care copilul este definit prin discursul celuilalt.

implicit, ai gândirii critice. Astfel, printr-o atitudine conținătoare din partea mamei, dezvoltând un tip de atașament sigur, se pun bazele apariției a ceea ce este denumit perspectivism, înțelegerea, că orice aserțiune conține implicit în ea o perspectivă particulară, subiectivă, marcată de afectivitate, interese, scopuri. Ulterior, prin înțelegerea subiectivității perspectivelor, prin conștientizarea convingerilor care susțin și dinamizează propriul punct de vedere, apare și capacitatea de distanțare față de acesta și indirect și posibilitatea de a încerca preluarea punctului celuilalt de vedere. Iată cum, interesul autentic al adultului față de stările mentale ale copilului, cât și oferirea posibilității de solitudine sau de a spune „nu" sunt elemente care contribuie la dezvoltarea capacității introspective, de auto-reflectare.

Prin intermediul acestor procese interacționale timpurii dintre copil și îngrijitor/mamă, putem explica unul din aspectele critice ale gândirii critice, anume capacitatea de a avea o atitudine deschisă în privința alternativelor posibile şi a opiniilor celorlalți. Mai mult, integrarea punctelor de vedere concurente sau chiar contradictorii este asigurată de capacitatea de a lăsa interacțiunea dialogală dintre adult şi copil fără un răspuns definitiv, categoric, final. Deschiderea către un punct de convergență neutru, ferit de imperativele logicii formale („fie adevărat, fie fals"), la care ambii parteneri ai interacțiuni pot contribui este asigurată de un raport educațional timpuriu în care adultul, educatorul nu încearcă să impună, adesea prin mecanisme defensive proiective, propria-i definire și înțelegere a lumii asupra copilului. Discursul echilibrat a unui celuilalt, care lasă loc, sau chiar invită la participare și la co-generarea unui sens nou, mai larg, mai conținător, evocă depășirea limitelor unei logici de tip ori/ori și deschide orizontul către o gândire dialectică, de conținere superioară a raportului teză-antiteză, prin sinteză.

Suspendarea opoziției dintre teză și antiteză, dintre perspectivele diferite, incompatibile ale actorilor se realizează prin relativizarea cadrelor mentale cele mai subtile, inconștiente și deplasarea gândirii pe un palier superior care permite integrarea celor două poziții. Astfel, a gândi critic în sensul larg al definiției, presupune suspendarea atitudinii judicative (*Epoché*) și câștigarea libertății interioare de a putea descoperii orice,de a sesiza multitudinea de perspective posibile[16].

Din perspectiva tehnicii psihanalitice, putem asocia această libertate de a descoperii orice, atât cu atenția liber flotantă ce i se solicită psihanalistului atunci când ascultă discursul pacientului, cât și cu invitația adresată pacientului de a asocia liber Astfel, cei doi intră într-o stare mentală regresivă, ferită de constrângerile gândirii logice, dar care oferă un spațiu de înțelegere multidimensional (mai) apropiat de caracteristicile straturilor profunde ale inconștientului.[17]

Această capacitate de a asocia liber, de a suspenda influența presupozițiilor și a prejudecăților a fost denumită de S. Freud „capacitatea pentru negativ" (*negative capability*) și în cele ce urmează vom sublinia relevanța acestui concept limită pentru definirea gândirii critice.

Dat fiind gradul de nespecificitate intrinsec termenului „negativ", este dificilă chiar traducerea sintagmei, așa cum a fost folosită aceasta de către vorbitorii de limbă engleză (*negative capability*). Folosirea pentru prima dată a acestei expresii este atribuită poetului John Keats atunci când încerca să definească una din calitățile esențiale necesare creației literare, dispoziția mentală prin care se poate tolera incertitudinea, necunoscutul, îndoiala sau chiar confuzia. Acest mod de a gândi, presupunea în viziunea poetului, abilitatea individului de a nu căuta în mod necesar o finalitate concretă sau „logică". Keats admiră astfel capacitatea lui W. Shakespeare de a articula în poezia sa diferite puncte de vedere, fără însă a

[16] Acest aspect se poate traduce inclusiv prin sesizarea relativității propriei poziționări valorice sau ideologice.

[17] Despre această stratificare a inconștientului au vorbit atât W.R.Bion, atunci când făcea referire la „O"(experiența emoțională ultimă), cât și Ignacio M. Blanco prin teoria seturilor.Printr-un efort regresiv de suspendare a cadrelor mentale, subiectul este expus tensiunii create de multidimensionalitate și indeterminare.

privilegia sau impune cititorului unul dintre ele. Observăm astfel că ceea ce astăzi este considerat a fi unul din aspectele gândirii critice, capacitatea de a schimba perspectiva, de a identifica diverse alternative asupra unei situații, eveniment, fenomen, a fost anticipat cu mult timp înaintea formulării sintagmei gândire critică, și mai mult, fără a asocia această abilitate cu un demers rațional, cognitiv al minții.

Putem astfel să asociem „capacitatea pentru negativ" cu posibilitatea de a ieși dintr-o stare mentală bine determinată și de a explora cadrele, convingerile care ne definesc identitar[18]. Relativizarea acestor cadre este asociată cu o stare specială de conștiință și de atenție. A gândi critic poate fi astfel interpretat ca efort intelectual orientat asupra propriei poziționări față de „obiect", de a înțelege interesul, necesitatea și contribuția personală la generarea sensului relației cu acest „obiect", fie că avem de-a face cu fake news sau cu rezolvarea unor probleme complexe. La limită, gândirea critică poate releva cunoscătorului, nediferențierea dintre sine și „obiect".

Cum ar putea educatorul să dezvolte această „capacitate pentru negativ" la elevi sau studenți? Dincolo de semnificația incontestabilă a resurselor genetice predispozante către anumite trăsături mentale ale subiectului, răspunsul ni-l poate oferi din nou modelul triangulării, de această dată „obiectul" fiind chiar subiectul disciplinelor. Astfel, printr-o atitudine receptivă la definițiile și interpretările elevului sau studentului, educatorul trebuie să fie sensibil la nuanțele psihologice ale relației intersubiective, să se observe în relația sa atât cu cel educat, cât și cu subiectul disciplinei. Interesul autentic față de mintea celui educat, precum și atitudinea de permanentă revizuire și îmbogățire a propriei cunoașteri pot deveni cheia unei educații caracteriale care să stea la baza educării capacității pentru gândire critică.

Concluzii

Este evident că definirea gândirii critice este un demers riscant, cel puțin din perspectiva posibilității relevării existenței unor perspective diferite sau chiar contradictorii. Poți gândi critic într-un concurs de dezbateri, pentru a detecta fake news, pentru a căuta adevărul sau pentru a te (re)cunoaște. A gândi critic, în sensul său larg, este expresia unei nevoi personale de a cunoaște „obiectul" într-un mod profund, complex, multifațetat, intim. Acest tip de relație specială își are originile în relația triangulară echilibrată din etapele timpurii ale vieții, în care „obiectul" a fost cunoscut în compania unui observator atent și sensibil la stările mentale ale copilului.

Concepția gândirii critice bazată exclusiv pe abilitățile cognitive ce pot fi transferate rapid către audiență este limitată și inadecvată în contextul real, cotidian. Iată de ce, accentul trebuie să cadă pe dispozițiile mentale care susțin și orientează un astfel de demers neobișnuit și solicitant. Așa cum am indicat, aspectele critice care condiționează dezvoltarea gândirii critice sunt mentalizarea și un sine coerent și stabil, calități ce apar într-un context interacțional, intersubiectiv specific relațiilor de atașament sigur. Gândirea critică implică sensibilitatea față de negativ, disponibilitatea de a chestiona permanent invizibilul, ceea ce *nu* se cunoaște, dar ar fi necesar pentru o mai bună înțelegere. A gândi critic este efortul de a interoga seturile de convingeri produse în urma identificărilor succesive ce definesc identitatea socială și care acționează ca o constrângere inconștientă de a defini și interpreta un „obiect" într-o anumită manieră. Astfel, dispoziția mentală fundamentală pentru gândire critică, în sensul larg al definirii sale, este capacitatea de identificare și relativizare a celor mai intime cadre mentale de referință, la limită, este capacitatea de a nega propria identitate (auto-negare).

[18]În acest context, identitatea este multidimensională, teoretic-epistemică, socială, psihologică, cultural-ideologică.

BIBLIOGRAPHY

1. ***American Philosophical Association , Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. "The Delphi Report," Committee on Pre-College Philosophy. (ERIC Doc. No. ED 315 423), 1990.
2. Bechara, A., Damassio H., Damasio A. *Emotion, decision making, and the orbitofrontal cortex*. Cerebral cortex 10.3, 2000, pp. 295-307
3. Blanco, Ignacio Matte. *The unconscious as infinite sets: An essay in bi-logic*. Routledge, 2018.
4. Cavell, Marcia. *Becoming a subject: Reflections in philosophy and psychoanalysis.*
Oxford University Press on Demand, 2006.
5. Davidson, Donald. *Inquiries into truth and interpretation*, Oxford University Press, Oxford,1983.
6. Dwyer, Christopher P., Michael J. Hogan, and Ian Stewart. *An integrated critical thinking framework for the 21st century*. Thinking Skills and Creativity 12, 2014.
7. Fonagy, Peter. *Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient*. Int J. Psychoanal; 72,1991, pg. 639–656.
8. Fonagy, Peter, Mary Target. *Attachment and reflective function: Their role in self-organization.* Development and Psychopathology, 9, 1997, pg. 679–700.
9. Gergely, Gy et al. *Affect regulation, mentalizing, and the development of the self*, Other Press , New York, 2002.
10. Hunter, David. *A practical guide to critical thinking.* John Wiley & Sons, Inc., 2009.
11. Kurfiss, Joanne Gainen. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183, 1988.
12. Letin, Daniel. *Weaponized lies: How to think critically in the post-truth era*. Penguin, 2017.
13. Loewenstein, George, Jannifer S. Lerner. *The role of affect in decision making*. Handbook of affective science., 2003, pg. 619.642.
14. Orr, J.B., Klein, F.M. *Instruction in critical thinking as a form of character education.* Journal of curriculum and supervision, Vol. 6, No. 2, 1991, pg. 130-144.
15. Peter A. Facione, Noreen C. Facione, Carol A. Giancarlo. *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill*. Informal Logic, Vol 20, No 1, 2000, pg. 61-84
16. Richard Paul, Linda Elder. *Critical thinking tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education, Inc., 2014.
17. Schwarz, Norbert. *Feelings-as-information theory*. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins, P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2012, pg. 289-308.
18. Schlecht, Ludwig. *Critical Thinking Courses: Their Value and Limits*, Teaching Philosophy, 1989, pg 131-140.
19. Siegel, Harvey. *Educating reason*. Routledge, 2013
20. Symington Joan, Neville Symington. *The Clinical Thinking of Wilfred Bion*, Routledge, 2002.

21. Ver Eecke, Wifried. *Denial, Negation, and the Forces of the Negative: Freud, Hegel, Lacan, Spitz and Sophocles*. SUNY Press, 2006.

22. Willingham, Daniel. *Critical thinking: Why it is so hard to teach*? American federation of teachers summer, *2007.*

23. Winnicott, Donald. *Transitional objects and transitional phenomena*. International Journal of Psychoanalysis 34, 1953, 89-97.

STRATEGIC COMMUNICATION, NARRATIVE STRUCTURES AND THEIR IMPACT ON HUMAN BEHAVIOUR

Maria Magdalena Popescu
Assoc. Prof., PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract:Strategic Communication is the planned and targeted use of communication, for a successful accomplishment of a mission (Hallahan, Holtzhausen, van Ruler, Sriramesh, 2007), where both the organization and society can benefit from. A society can only be effective if communication between the governments, organizations and people is functional and based on values, norms, conversations and texts, with an accent on proper words, accurate syntax and the best media channel for distribution. Moreover, the formation of public opinion and the public behavior are driven towards positive outcomes through realities developed with persuasion and influence, based on an effective rhetoric, to activate the needed values and attitudes, to consolidate the number of proponents and weaken the number of the opponents or to reverse the opinions of the undetermined. However, if used in an improper manner, these realities can often alter relations among individuals or between individuals and organizations due to the unequal distribution of information or due to certain misuse of strategic communication through various types of narratives. The present paper looks at how people's opinion can change and to what extent, due to repetitive narratives in a strategic communication process

Keywords: strategic communication, narrative structure, human behaviour, influence

Introduction

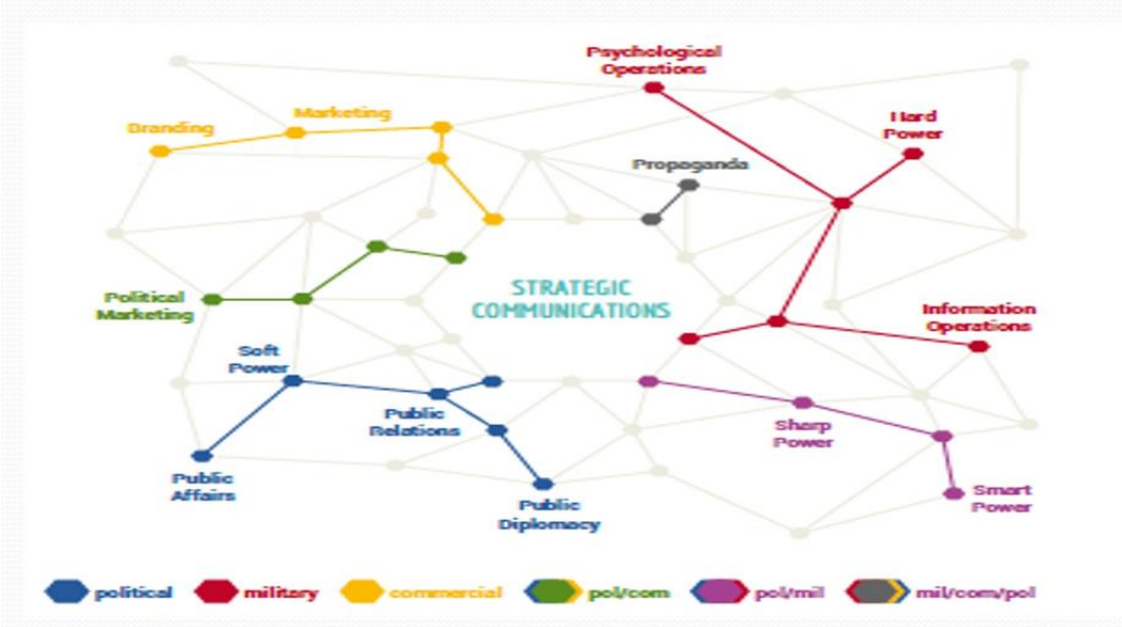
With an ever changing geopolitical environment and threats permanently reinventing themselves, governments and nations are in a continuous endeavor to define their status, to maintain it and to eliminate any intruding element that might alter the power relationships, the influence arena and the balance among important partners. To this end, important actors on the stage engage in an asymmetrical war, in a non-lethal combat with values, beliefs and linguistic devices in order to gain the world attention and have exclusivity in leading various roles. Strategic communication is the polyphonic tool which provides various capabilities, from coercive to appealing ones adapting the course of action for each targeted actor and context to accomplish the intended goal. Strategic communication capabilities are all dependent on narratives which transfer meaning and alter behaviors to the desired end, sometimes irrespective of collateral effects. From public diplomacy and public affairs to propaganda and disinformation, facts, words, symbols and beliefs are the currency.

Theoretical background

Strategic communication is the planned and oriented use of communication with the aim of accomplishing a mission (Hallahan, Holtzhausen, van Ruler, Sriramesh, 2007) When reference about strategic communication is made, people generally imply two approaches-the organizational one, important for institutions, for democracy and for the relationships between the public, the governments and the institutions, and the societal one, focusing on people's attitudes, their beliefs, behavior, opinion shaping, democracy and culture. Both types are inter-related and inter-dependent with one another. As a discipline, strategic communication relies on mass communication theory, organizational theory and humanities (language and rhetoric),

as a derivative from sociology of communication, looking at ways in which the meaning is distributed, developed and transfered between individuals, organizations and society. Its effectiveness is dependent on the most important elements in a discourse- *ethos* which involves the credibility of an intelligent, highly morale, well meaning individual, *pathos* which relates to emotions developed by the speaker for audience's experience and *logos* composed of rational arguments and judgements which the speaker appeals to (facts, figures, scientific resources and logical reasoning). Rhetoric and other devices are used to convince audiences with an aim to develop knowledge, to change attitudes and induce desired behaviours These rhetorical structures are used within stories, narratives that carry messages with well planned aims to the intended public in a process that is part of strategic communication.(Connolly-Ahern,2008).Strategic communication is not changing something unattractive into something pleasant; quite the contrary, it is generating intelligible explanations that can resonate with the relevant public to fiind common perspectives by stirring credibility, partnership and support through positive narratives. Strategic communication means distributing meaning to carry out national objectives and this is seen as a national priority, performed through actions, messages, images, meant to inform and influence, to persuade specific audiences with an aim to national priorities. All these are reflected in actions that are derived from the military, the political, the commercial areas, or a combinations of these already mentioned that interact at certain points, acting as political/commercial or political/ military or even military/commercial/ political, with a combined effect. The political capability involves public diplomacy, public relations, soft power and public affairs. The political/military capability involves sharp power and smart power, while the military capability involves psychological operations and hard power. Propaganda is an instrument which both military, politics and commecial areas acting together make use of. On another line of work, the commercial capability relates to branding and marketing. In order to understand the relationship between strategic communication and its pillars, public diplomacy, public affairs, hard power, soft power, sharp power and psychological operations, definition of concepts that the paper operates with are mandatory in what follows. While *public diplomacy* refers to governmental efforts made to exert foreign affairs and promote national interests outside the national arena (through art, music, educational exchanges, media information, language training, cultural events) building on the relationships between government and foreign publics, the *public affairs* consist of civil engagement with the media to inform the public on NATO policies, on operations and activities in a proper, responsive, proactive and timely manner. In the same political arena, strategic communication makes use of s*oft power*, a persuasive act to reach foreign affairs goals through developing positive narratives through resources that increase attractivity based on the ability to convince without using force. In other words, pursuing soft power means making friends and influencing people through culture, values, education and language. Moving towards the connected area of military and politics, the concepts of sharp and smart power are main instruments in action. *Sharp power* means projecting influence at international level, with a target on limiting the freedom of expressions, to diseminate confusion, manipulaton that weakens the integrity of independent institutions while *smart power* consist in the capacity to combine the resources of soft power and hard power in effective strategies, transforming potential power into effective power. Connected to this, *hard power* means using military and economic resources to influence the political arena. Hard power is a coercitive power, it uses force, threat for force and economic sanctions. Hard power acts in connection with psychological operations and propaganda. *Psychological operations* are in fact an illegal and unethical targetting of a people with the aim of brainwashing it, while *propaganda* acts through disinformation, creation of ambiguity

through ommitting critical details, deception and manipulation. The relationship among all these is clearly represented in the graphic below, (Haiden, 2017) :



In order to be able to act upon individuals as targeted peoples, all the strategic communication capabilities appeal to narratives to exert their mission through actions, language, images and symbols which make use of a storyline that runs emotions, values, beliefs to trigger targeted audience's emotional answer and develop attitudes and opinions. A very large impact in communicating narratives, themes or messages is that of images and symbols which need to be connected to the cultural context in order to resonate. Colors, buildings, poetic expressions, rituals, clothing, politicians' behaviour, all these generate passions, create bonds, generate a liaison, create simple symbols that people recognize and relate to, since they are all appealing. Facts in strategic communication are actions, language, images and symbols, while personal presence provides impact, dissemination and status. The narratives developed for all these are strategic narratives, disseminated with the instruments media provides, mainstream and new media. Strategic narratives are an instrument for political actors to develop a common sense of the past, present or future in international politics realm, developing behaviours for domestic actors and an instrument for political actors to influence, to manage expectations and alter the discursive environment. To this end, narratives are developed to structure other people's answers to ongoing events (Freedman, 2006) Strategic narratives contain events, conflicts, context and time, discourses all embedded in a context. Consequently, any piece of information can be contextualilzed in a different manner, thus determining the perception of the message in a certain, desired way, which calls for shaping the public opinion in the intended direction.

From theoretical grounds to real case examples

It was in 2015 when UK, on the grounds that its influence had declined, decided that *soft power* could play an important part in Britain's foreign policy, ensuring UK's safety and security, prosperity in front of growing international challenges. The plan was to make people love the country through its institutions and brands. It meant raising trust in government and its people, it meant being more preventive. This way, national interest could be better secured. Programs and messages that shaped friendship and understanding among people supported strengthening the diplomatic ties, the exchange of knowledge and know-how and thus institutions and civil society grew stronger. Moreover, if the government built robust societies

in fragile countries, tensions and conflicts could be prevented. This was done through cultural programs, debating clubs, civic society organizations, language centers and debate and critical thinking centres meant to eliminate politically-related tensions. Another example of this endeavor could be China's decision to open over a thousand Confucius Institutes across the globe or Russia that poured large amounts of money in funding international news broadcasting. Other examples can be about countries that perform strategic communication through developing and running cultural and educational programs abroad, to exert their veiled influence through a cultural and social narrative of well intended meaning. In essence, these countries pursue their own strategic goals in the area. In a nutshell, soft power is about influencing a nation through attraction and persuasion, and the main strategy to do that is by growing its country's positive image. What happened in the UK also happened in China-students' exchange, cultural activities, educational programs.

Sharp power on the other hand, as defined earlier, is connected to censorship and manipulation to weaken the integrity independent institutions have, through limitations imposed to discourses or through twisted representations of the political environment. After China developed economically to such an extent that made important social actors dependent on it, and here we mention the culture, the academia and the press, things have changed through narratives that brought limitations and twisted approaches. Russia developed a template to apply for information manipulation related to various contexts and opportunities, around the world and one could often observe certain narratives disseminated on various media platforms, where actors are vulnerable and artificial intelligence instruments are well accommodated (bots and trolls, i.e. software agents that pretend to be people posting information on social media or that start expressing appreciation to certain posts to generate a mass attitude towards an idea, or real individuals that try to disrupt social media by posting sensitive information which generated mass attitudes and forms opinions in the desired and planned direction) All these make sure that China is always represented in a positive light, worth of reliability. A good example is the measure imposed on message construction in the film industry in the USA as well, to control the image China had in front of the US people: being an important market for the film industry the film production in the US, film production companies edit their content to fit the markets and, in this case, they eliminate anything that the Chinese might see as sensitive issue and be detrimental to their status. Positive image in China had to prevail. Scripts sometimes change together with other huge loses, in order not to bring negative connotations to China, (Richard Gere had to quit making a film for fear of bringing disfavor to Chinese culture), even though China is actively leading disinformation campaign to maintain its status across the world (see the COVID-19 fake news campaign as an answer against Wuhan narratives) In this context, with the fake news campaign related to COVID-19 to counteract the Wuhan stories, one naturally wonders whether strategic communication has the power to reveal fake news and if so, which are the means to do so. EU and NATO have been inquired over the possibility to counter fake news narratives with a production of counter-narratives. If fake news is a state strategy, as Gonzato, director of strategic communications at the European External Action Service (EEAS) considers, objective news does not exist. He implies that whenever subjectivity is involved then we can start speaking about fake news. That is why, Gonzato considers that it is *public diplomacy* which intervenes and builds up trust, communicating in an open manner, with storytelling, to the people, so that bridges in communication be built between institutions and society, while bridges would enhance trust and push away fake news as much as possible through critical thinking and social awareness. Sometimes yet, within strategic communication capabilities, *smart power* is needed, as a combination of soft and hard power for efficient strategies. To many, the concept of smart power reminds of President Roosevelt who once said that we must speak softly but carry a big stick. Smart power refers to strong military but looks at alliances,

partnerships and institutions to influence. Smart power is about states that resonate to their people and hear the calls of the nations. While propaganda and psychological operations are part of another kind of war, hard power uses force but which is complemented by a mental and persuasive fight.All these strategic communication capabilities are themselves ways to express, they are mere instruments to tell, to situate itself, to answer or to represent something. The key to this type of communication is seeing beyond words, is looking for the message within the facts, the deeds, it is looking at cultural products or at artifacts, at symbols. States have emergent powers now, the newest one being in the position to hurt or to prevail, to lead or separate from. A higher awareness and raised level of conscientiousness can at least make these capabilities be used with a minimum range of action and within a very short period of time. The rest is yet to come.

BIBLIOGRAPHY

1. Christopher, Paul , (2011) *Strategic Communication: Origins, Concepts, and Current Debates*, Prager, ABC-CLIO

2. Chitty, N., Ji, L., Rawnsley, G. D., & Hayden, C. (Eds.) (2017). *The Routledge handbook of soft power*. London; New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

3. Freeman M., (2016) , Storyworlds: A Journal of Narrative Studies, Vol. 8, No. 1, Narrative Hermeneutics (Summer 2016), pp. 137-152

4. Holtzhausen, D. R.,&Zerfass, A. (Eds.). (2015). *The Routledge handbook of strategic communication* Routledge New York

5. Noor Al-Deen, Hana S., Hendricks (2013) J. *Social Media and Strategic Communications*, Palgrave Macmillan

6. Nothhaft,H.(2016),*A framework for strategic communication research:A call for synthesisand consilience,* International Journal of Strategic Communication, 10(2), 1-18

7. Werder, K.P, Nothhaft H., Verčič,D., &;Zerfass, A.(2018),*Strategic communication as an emerging paradigm,* International Journal of Strategic Communication, 12(4), 333-351

Internet resources:

1. https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/how-soft-power-can-help-meet-international-challenges

2. https://www.ned.org/chinas-foreign-influence-and-sharp-power-strategyto-shape-and-influence-democratic-institutions/

3. https://securityeurope.info/can-strategic-communications-expose-fake-news-and-how/

EXPERT KNOWLEDGE OF THE LEGAL TRANSLATOR OF DECISION EXCERPTS FROM GERMAN TO ROMANIAN

Daniela-Elena Vladu
Assoc. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This study is centered on the communicative unit specialized legal text with its varying interpretations and occurrences in both German and Romanian. The analysis of specialized texts focuses on the reproduction of intention. Text analysis is therefore not only a prerequisite for knowledge about text linguistics in general, but also serves to achieve the planned communicative effects in terms of text reception. A specialized legal translation must be precise and objective. Emphasis will be put on the linguistic particularities of the specialized legal language in relation to other specialized languages. Excerpts from German decisions are used as examples, which are translated into Romanian and analyzed in regard to their language-related particularities.

Keywords: specialized translation, legal texts, competencies, lexicon.

Fachsprache – Gemeinsprache

Die Kategorisierung und Benennung der außersprachlichen Welt, somit auch die Betrachtung der Sachverhalte und Handlungszusammenhänge als fachlich oder nicht-fachlich erfolgt mittels Kommunikation, die mithilfe von Sprache zum Ausdruck kommt. Die Sprache ist diejenige, die Fachbereiche konstituiert und zu ihrer Konventionalisierung beiträgt. Nur Sprache kann Inhalte, Grenzen und Einordnungen in den jeweiligen Fachbereichen festlegen und verändern.

Einzelne Fächer sind, je nach dem Bedarf einer Gesellschaft, an Berufe gebunden. Somit sind Fächer als Organisationsformen zu betrachten, die sich in enger Verbindung zu kulturellen und wirtschaftlichen Phänomenen entwickeln. Auch wenn die Alltagskultur aber nicht zum bewussten Alltagswissen selbst gehört, ist die Öffentlichkeit imstande, die Frage nach Fächern und Berufen mühelos zu beantworten. Man kann die Fachlichkeit von der Laienschaft anhand bestimmter Kriterien klar unterscheiden. Solche Kriterien beziehen sich auf soziale Konventionen, pragmatische Zwänge und weitere Aspekte, die nachher zur Abgrenzung der konstanten Merkmale der Fachlichkeit beitragen.

Als wichtige Merkmale der Fachlichkeit gelten die besondere Kenntnis in dem gewählten Bereich und wie gut man sich das Studium, die Lehre, den Arbeitsprozess, die Kommunikationsgewohnheiten darin aneignet. Diese Aspekte materialisieren sich in ein Bewusstsein für Methoden und Arbeitsprozesse und für gut funktionierende Zusammenhänge der Tätigkeiten in einzelnen Bereichen. Das spezialisierte Wissen zu einem Sachgebiet bzw. Handlungsraum prägt ebenfalls die Fachlichkeit. Diese tiefere Einsicht in sachliche Zusammenhänge ermöglicht einer Person Gegebenheiten systematisch zu erfassen und einzuordnen. Mit den erwähnten Kenntnissen, Fähigkeiten und dem Wissen werden Tätigkeiten eingestuft und lebenspraktische Arbeiten werden als Berufe konventionalisiert (Kalverkämper 1990: 92ff).

Die Gemeinsprache hingegen charakterisiert sich durch Laienschaft. Sie ist die Sprache des Alltags und bildet die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die allen Angehörigen einer Sprachgemeinschaft zugänglich sind und die Verständigung zwischen ihnen ermöglicht.

Somit wird die Gemeinsprache als Sprachform zumverbindlichenVorbild für alle Sprachteilnehmer. Was die wichtigsten Merkmale der Gemeinsprache anbelangt, sind die Anbindung an Laien und die Neutralität des Ausdrucks zu nennen. Die Gemeinsprache wird im Alltag verwendet und hat vom Inhalt und vom Umfang her eine bestimmte Funktion: Sie dient als Verständigungsmittel im familiären Tagesablauf und im lockeren Verkehr mit den Mitmenschen. Die Mehrheit der Menschen greift also zur Gemeinsprache und ihr Wortschatz bietet hauptsächlich die Basis weiterer sprachlicher Varietäten.

Eine Einteilung in zwei Kategorien, Fachliches und Nicht-Fachliches, entsteht anhand der Notwendigkeit, Ordnung zu schaffen und auch zwischen relationalen Ordnungsgrößen unterscheiden zu können. Im Bezug zu ihrem Ursprung ist die Kategorie der Fachlichkeit älter als die der Laienschaft. Ihre Ursprünge lagen schon in den Organisationsformen der Urgemeinschaften: Das Teilen und Zumessen der Jagdbeute spielten eine sehr wichtige Rolle. Mit einzelnen Fachbereichen war auch die Arbeitsleistung als eine kulturprägende Kraft der historischen Gesellschaften zu betrachten.

Die Kategorie der Laien hingegen ist von der Gruppe der fachlich Wissenden isoliert und entwickelt sich somit als Gegenkategorie. Aus etymologischem Standpunkt her werden Laien als Massenmenschengesehen. Sie besitzen keine besonderen Kenntnisse und sind nicht Angehörige eines Bereichs, sondern Abgegrenzte. Demzufolge kann man behaupten, dass sich der Laie zum Fachmann negativ definieren lässt und nicht umgekehrt. Vielmehr sind Fachleute und ihr fachliches Können ein Maßstab, an dem sich Laien orientieren. Man kann also Laien einfach als Nichtfachleute definieren (Kalverkämper 1990: 95ff).

Merkmale der Rechtssprache

Als informative Texte haben die juristischen Fachtexte entweder eine direktive oder deskriptive Funktion und können deklarativ, beschreibend oder erläuternd sein. Sie sind von Genauigkeit und Funktionalität geprägt. Ihr funktionaler Stil stellt die Informationsvermittlung statt den Vermittler in den Vordergrund. Rechtssprache ist mit der Gemeinsprache sehr eng verbunden und enthält sehr viele gemeinsprachliche Elemente. Im sozialen Zusammenleben auftretende Sachverhalte werden unter Zuhilfenahme der Gemeinsprache erfasst und in Normen geregelt. Aus diesem Grunde ist die Abgrenzung zwischen einem Begriff und einem zwar auch in der Rechtssprache verwendeten, aber nicht genau definiertem Wort häufig schwierig (Sandrini 1996: 15).

Als erstes wichtiges Merkmal der Rechtssprache gilt also die Verflechtung der Fachsprache mit standardsprachlichen Wörtern; die juristische Fachsprache sollte sowohl den Fachleuten als auch den Bürgern verständlich sein. Die Rechtssprache spiegelt aber nicht die Wirklichkeit wider, sondern versucht Sachverhalte gerichtlich zu konstituieren. Die Rechtssprache unterscheidet sich somit von anderen Fachsprachen dadurch, dass sie nicht die Wirklichkeit beschreibt und definiert, sondern allgemeingültige Regeln anhand dieser Wirklichkeit schafft, sodass die Sachverhalte voneinander gerichtlich unterschieden, eingeteilt und gelöst werden können. „Gesetze, Urteile und andere juristische Texte müssen allgemeinverständlich und unmissverständlich sein, damit die BürgerInnen sie befolgen können. Sie sollten daher eben standardsprachliche Wörter verwenden“ (Elsen 2013: 152).

Ein weiteres Merkmal der Rechtssprache ist der ständige Verweis auf Fachliteratur oder auf juristische Instanzen und die häufige Verwendung von Kürzungen: Gesetze und Herausgeber erscheinen normalerweise als Akronyme oder als Wortkürzungen, wie im Beispiel: *was im Gesetz durch § 1591 BGB, § 1 Abs. 1 Nr. 7 ESchG*[1] *und § 13 AdVermiG*[2]

[1] Embryonenschutzgesetz
[2] Adoptionsvermittlungsgesetz

ausgedrückt und durchgesetzt werden solle.[3] Durch die Verwendung von Kürzungen werden Sprachökonomie und dadurch auch die Eindeutigkeit der Rechtstexte gefördert. Überschüssige Kürzungen können aber zu einer kodifizierten Sprache führen, die wenigen Personen zugänglich ist. Gesetze sollen aber, wie zuvor erwähnt, auch von den Bürgern verstanden werden, denn sie sind diejenigen, die den Normen entsprechend handeln müssen.

Als Fachsprache beinhaltet die Rechtssprache typisch fachsprachliche Merkmale, wie unpersönliche Formulierungen, Nominalstil, Wortzusammensetzungen, Funktionsverbgefüge, Phraseologismen und viele Abstraktbildungen auf –ung, wie zum Beispiel *Anhörung, Berufung, Haftung* usw. Sie ist präzise und ökonomisch gestaltet, allerdings nicht immer verständlich. Das liegt insbesondere an dem Wortschatz, der Latinismen enthält. Allerdings werden in der juristischen Fachsprache vielen Begriffen eine andere Bedeutung und Verwendung zugeordnet als in der Gemeinsprache. Diese Elemente sind nicht nur im deutschen Recht zu bemerken, sondern auch in anderen Ländern und Kulturen.

Obwohl der Satzbau lang und kompliziert ist, muss die Rechtssprache eindeutig und personenneutral bleiben. Davon ausgehend werden in juristischen Texten keine Stilmittel, persönliche Erfahrungen oder Gefühle zum Vorschein gebracht. Trotzdem sind präzise Definitionen „meist aber gerade nicht klar und verständlich [...]. Die Begriffe sind oft bewusst vage und abstrakt, um einen weiten Interpretationsspielraum zu ermöglichen, und damit nicht exakt [...]“ (Elsen 2013: 153ff).

In der Rechtssprache, nämlich in Gesetzen oder Beschlüssen sind Dialoge völlig ausgeschlossen. Die direkte Rede wird mit der indirekten Rede ersetzt, sodass Leseanreden oder direkte Wiedergaben vermieden werden. Laut Hoffmann ermögliche die indirekte Rede das zuverlässige Berichten über eine Äußerung, die von jemandem schriftlich oder mündlich fixiert wurde. Die indirekte Rede erlaube somit einer Person das hervorzuheben, was von ihr stammt, im Gegensatz zu den Äußerungen, die von anderen Quellen kommen(Hoffmann 2014: 13f).

Neben den Wortzusammensetzungen, die in der Rechtssprache häufig auftauchen, ist auch der Satzbau in den juristischen Texten verwirrend. Was darunter gemeint ist, ist dass der fachliche, personenneutrale Stil und gleichzeitig die Eindeutigkeit des Textes bewahrt werden sollen, was manchmal zu langen Sätzen führen kann, deren Subjekte fehlen und die Informationen im Überschuss liefern.

In enger Verbindung zum Satzbau und zur Einhaltung des logischen Gedankengangs in juristischen Fachtexten steht die Kommasetzung. Falls Kommas nicht an die richtigen Stellen gesetzt werden, kann man nicht verstehen, wo ein Gedanke endet und wo der nächste beginnt, oder was genau der Text mitteilen will. „Kommas sind wichtige Hilfsmittel beim Lesen, vergleichbar mit Schildern im Straßenverkehr. Wo sie fehlen oder falsch gesetzt sind, geht es drunter und drüber. Man weiß nicht so recht, wohin der Satz beziehungsweise die Reise geht“ (Hoffmann 2014: 65). In Rechtstexten werden Kommas normalerweise bei dem Wechsel der Satzebene, der Einführung der Apposition, der Markierung eines Zusatzes oder Gegensatzes, Aufzählungen und sogar vor der koordinierenden Konjunktion *und* eingesetzt.

Als institutioneller und fachlicher Kern der Rechtssprache bringt die Gesetzessprache die Merkmale des Juristendeutsch als Fachsprache zum Vorschein. Demzufolge sind Aspekte wie festgelegte Terminologie, Präzision und Systematik evident. Aufgrund der Idee der Verständlichkeitsforderung kommen auch noch andere Merkmale wie Allgemeinverständlichkeit, Zweckmäßigkeit, Effizienz, Sprachrichtigkeit, Klarheit, Kürze, Rücksichtnahme auf den üblichen Sprachgebrauch und Sprachverständlichkeit hinzu (Busse 2000: 2f).

[3] Beschluss XII ZB 463/13 vom 10. Dezember 2014, S. 6.

Die Rechtssprache ist eine Mischung von fach- und standardsprachlichen Elementen und vereinigt in ihren Grundvorgaben und Maximen eigenständige normierte fachliche Semantiken und Wortschätze, die auf Basisbegriffe der standardsprachlichen Grammatik zugreifen. Der Terminologie der Rechtssprache wird dabei eine institutionsstabilisierende Funktion zugeschrieben. Gesetzliche Termini müssen eine gewisse Kontinuität haben, Bedeutungsveränderungen der Termini müssen aber zugleich auf neue Normierungsakte zurückgehen.

Die höchstrichterliche Auslegungstätigkeit im juristischen Raum bietet oft nur in einzelnen Fällen Spielraum für weitere semantische Interpretation. Die Semantik von Gesetzesbegriffen ist daher nicht eindeutig in dem Sinne, dass die verwendete Terminologie sich nicht stark von standardsprachlichen Ausdrücken unterscheidet. Rechtsbegriffe haben daher viel eher die Funktion, semantische Interpretationsspielräume in gewissen vorgegebenen Grenzen je nach Situation zu eröffnen.

Rechtssprachen im Vergleich

Sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der Rechtswissenschaft treten Gemeinsamkeiten zwischen beiden Disziplinen immer stärker in den Mittelpunkt. In noch stärkerem Maße sprechen die Bedürfnisse der Praxis für eine engere Kooperation zwischen beiden Bereichen. Immer mehr Juristen müssen sich mit ausländischen Rechtsordnungen auseinandersetzen, was zumeist die Beschäftigung mit einer anderen Sprache bzw. Fachsprache erforderlich macht. Das Übersetzen juristischer Fachtexte setzt sowohl sprachliche und übersetzerische Fähigkeiten als auch juristisches Fachwissen voraus, daher müssen die Erfahrungen beider Bereiche zusammenfließen.

Das Übersetzen von Rechtstexten ist ein sprachliches Handeln im Dienste der Verständigung. Das Ziel ist die präzise, objektive, vollständige und meist funktionskonstante Wiedergabe der Ausgangstexte. Die Übersetzung wird praktisch nur dann erforderlich, wenn damit ein Recht in einem anderen Land begründet werden soll. Die Übersetzungen von Urkunden, Bescheinigungen, Zeugnissen, Urteilen, Verträgen usw. sind hier nicht eigenständig, sondern aufgrund ihres Zwecks als Verständnishilfe nur im Zusammenhang mit der Textvorlage gültig. Sie dienen in fachinterner Kommunikation der Verständigung im behördlichen Verkehr. Solche Übersetzungen sollten also möglichst wörtlich und vor allem genau sein, der Textaufbau kann in einer derartigen dokumentarischen Übersetzung nicht verändert werden (Stolze 1999: 45f). Außerdem hat der Translator die Aufgabe, mit seinen sprachlichen Formulierungen eine Verständnishilfe zu bieten und die Verstehensbarriere der unterschiedlichen Rechtsgrundlagen und Kulturen zu überbrücken. Gefordert ist daher eine übergreifende Perspektive. Das Expertenwissen drückt sich somit in der Verknüpfung von Fachwissen und Sprachwissen aus.

Im Rahmen des Übersetzens von Rechtstexten sind einige wichtige Kompetenzen des Translators zu beachten. Erstens ist sein Sprach- und Kommunikationswissen von großer Bedeutung (Sprachkenntnisse). Er muss die Ausgangs- und Zielsprache gut beherrschen, um eine adäquate Translation zu leisten. Auch das Terminologiewissen erscheint wichtig. Wenn der Übersetzer die rechtsspezifischen Ausdrücke und Lexeme im juristischen Kontext nicht versteht, kann er keine klare Übersetzung erzeugen. Als besondere Kompetenz spielt das translatorische Methodenwissen auch eine große Rolle. Man muss fähig sein, den Ausgangstext in all seinen Aspekten analysieren zu können, um einen guten Zieltext zu erzeugen. Schließlich ist das fachspezifische Sachwissen zu erwähnen, da der Translator Phänomene und Erscheinungen in einem Kontext verstehen muss, um den Sachverhalt an die Zielkultur adaptieren zu können (Best / Kalina 2002: 60ff). Der Translator ist nicht nur einfacher Sender der Botschaft des Ausgangstexts, sondern er erscheint auch als mitwirkender

Autor, der die Intention des Autors versteht und fähig ist, „ein zielkulturelles Kommunikationsinstrument oder ein zielkulturelles Dokument einer ausgangskulturellen Kommunikationherzustellen“ (Nord 2009: 12).

Fachtexte sind von Fachleuten meistens für Fachleute konzipiert. Um die Tiefe juristischer Texte zu durchdringen, muss der Übersetzer über gewisse juristische Kenntnisse verfügen. Im Bereich der Lexik tauchen die meisten Schwierigkeiten auf, weil da mit vielen fachspezifischen Begriffen gearbeitet wird, meistens in Form von Komposita oder Kurzwörtern. Der ständige Verweis auf Fachliteratur, der berichtende Darstellungsstil und die hohe Informationsdichte verwirren zusätzlich einen Laienübersetzer.

Analyse eines Beschlussauszuges deutsch-rumänisch

Nach dem Typ des zu übersetzenden juristischen Ausgangstextes, wobei die Relation zwischen rechtlicher Norm und Text (Engberg 1993: 33) verfolgt wird, geht man von drei Gruppen aus: Texte als rechtliche Normen (Gesetze), Texte nach rechtlichen Normen (Urteile, Bescheide ...) und Texte über rechtliche Normen (Kommentare, Lehrbücher ...). Beschlüsse gehören der zweiten Kategorie an.

Als informative Texte haben alle juristischen Fachtexte direktive oder deskriptive Funktionen und können deklarativ, beschreibend oder erläuternd sein. Sie sind von Genauigkeit und Funktionalität geprägt. Ihre Anrede ist personenneutral, was sich anhand von Nominalisierungen, Passiv- und Reflexivkonstruktionen und unpersönlicher Pronomina zeigen lässt. Bemerkt wird allgemein eine Verflechtung von Fachsprache und Gemeinsprache. Vom Wortschatz her gibt es in Beschlüssen Fachtermini, standardisierte Ausdrücke und Kollokationen. Die Lexik entsteht mittels Ableitung, Zusammensetzung, Konversion, Entlehnung und Kürzung. Man verweist auf Fachliteratur, üblich ist ein komplexer Satzbau mit hoher Informationsdichte und zahlreichen Kommas. Für die Translation solcher Texte ist eine kulturelle Anpassung erforderlich.

Am Beispiel eines deutschen juristischen Beschlussauszuges werden die zuvor erwähnten sprachlichen Merkmale hervorgehoben und in der eigenen gebotenen rumänischen Übersetzung verfolgt und analysiert. Es wird bewusst auf Probleme während des Translationsprozesses eingegangen, wobei die komparative Textanalyse die Funktion, den Stil und den Wortschatz des Beschlüsses verfolgt.

(**DE**) *Der XII. Zivilsenat des Bundesgerichtshofs hat am 10. Dezember 2014 durch den Vorsitzenden Richter Dose und die Richter Dr. Klinkhammer, Schilling, Dr. Nedden-Boeger und Guhling beschlossen:*

Auf die Rechtsbeschwerde des betroffenen Kindes und der weiteren Beteiligten zu 1 und 2 wird der Beschluss des 1. Zivilsenats des Kammergerichts in Berlin vom 1. August 2013 aufgehoben.

Auf die Beschwerde des betroffenen Kindes und der weiteren Beteiligten zu 1 und 2 wird der Beschluss des Amtsgerichts Schöneberg vom 25. Oktober 2012 aufgehoben. Das Standesamt wird angewiesen, die Geburt des betroffenen Kindes mit der Maßgabe im Geburtenregister einzutragen, dass das Kind das gemeinschaftliche Kind der weiteren Beteiligten zu 1 und 2 ist.

Die Entscheidung ergeht gerichtsgebührenfrei. Die weitere Beteiligte zu 3 hat die außergerichtlichen Kosten des betroffenen Kindes und der weiteren Beteiligten zu 1 und 2 zu erstatten [...].

(**RO**) *Al XII-lea Senat Civil al Curții Supreme Federale, prin președintele completului de judecată Dose și judecătorii Dr. Klinkhammer, Schilling, Dr. Nedden-Boeger și Guhling, a decis la 10 decembrie 2014 următoarele:*

Decizia primului Senat Civil al Curții de Apel Berlin din 1 august 2013 cu privire la plângerea copilului în cauză și a părților 1 şi 2 implicate se anulează.

Decizia judecătoriei Schöneberg din 25 octombrie 2012 cu privire la plângerea copilului în cauză se anulează. Oficiul de stare civilă este însărcinat să înregistreze naşterea copilului în cauză în registrul naşterilor, cu mențiunea că copilul este copilul comun al părților 1 şi 2 implicate.

Decizia este scutită de taxă de timbru. Partea 3 implicată este ținută la plata cheltuielilor extrajudiciare ale copilului în cauză şi ale părților 1 şi 2[…].[4]

Der ausgewählte Textauszug stellt den einleitenden Teil des Beschlusses XII ZB 463/13 vom 10. Dezember 2014 in den Vordergrund. Der Text ist von Genauigkeit und Eindeutigkeit geprägt und seine Hauptfunktion ist, über den Beschluss zu informieren und den Tatbestand zu beschreiben. Im Ausgangstext steht die Darstellung der getroffenen Entscheidung im Mittelpunkt und nicht der Täter. Die getroffene Entscheidung wird objektiv und sachlich dargestellt, es fehlen Gefühle und emotionale Wertungen. Die Aussagen im Text sind personenneutral, was man besonders an der Verwendung von Passivkonstruktionen (*wird aufgehoben*, *wird angewiesen)* und am Fehlen der Propria für die Beteiligten (*1 und 2*) bemerken kann. Der Text enthält eine hohe Informationsdichte, die mithilfe der Kondensation der Nebensätze in Satzgliedern und Attribuierungen möglich ist (*das betroffene Kind*, *Beteiligten zu 1 und 2)*.

Vom Wortschatz her kann man im Text bemerken, dass die Lexik fachsprachenspezifisch ist. In diesem Sinne gibt es hier standardisierte Ausdrücke (*der Beschluss wird aufgehoben*, *die Entscheidung ergeht gerichtsgebührenfrei*, *hat die Kosten zu erstatten*). Die Fachwörter sind hauptsächlich durch Ableitung (*Beschwerde*, *Entscheidung*) und Zusammensetzung (*Rechtsbeschwerde*, *Amtsgericht*, *gerichtsgebührenfrei*, *außergerichtlich*) entstanden.

Die rumänische Übersetzung hat den kohäsiven und kohärenten Charakter des Ausgangstextes behalten. Das verfolgte kommunikative Ziel, die Intention des Autors, wird auch adäquat wiedergegeben. Der Leser wird über eine bestimmte Situation informiert: Man möchte erfahren, was der Bundesgerichtshof entschieden hat. Im informativen Text ist das Gesagte wichtig, und nicht wie es gesagt wird, oder welche Reaktion man beim Leser erzeugt. Demzufolge kann man bemerken, dass der informative Stil auch in der Übersetzung behalten wird, die Beteiligten erscheinen ebenfalls als Ziffern im Hintergrund. Der funktionale Stil kann anhand der Reflexivkonstruktion und der unpersönlichen Ausdrucksweise (*se anulează)* sowie der Passivkonstruktionen bemerkt werden (*este însărcinată, este scutită)*. Die Anpassung der Übersetzung an die Zielkultur erfolgt mittels üblicher Adaptierung (Hinzufügung von *următoarele*, Übersetzung durch *Judecătorie* und *Curte de Apel*, Auslassung für *Rechtsbeschwerde – plângere*, nicht *plângere de drept*). Da das deutsche und das rumänische Rechtssystem unterschiedlich sind, können sich die Institutionen und die Erscheinungen nicht komplett abdecken. Daraus erfolgt die Notwendigkeit der Anpassung einiger Lexeme und Ausdrücke an die Realität der Zielkultur. Man stellt beim Übersetzen solcher Texte fest, dass eine juristische Terminologieausbildung der Übersetzer notwendig ist, wenn diese mit Rechtstexten kontrastiv arbeiten. Eine solche Ausbildung ist – ganz im Gegensatz zur technischen Fachübersetzerausbildung – bislang erst in Ansätzen zu erkennen. Ein wichtiger Grund liegt sicherlich darin, dass die Ausbildung juristischer Fachübersetzer

[4] eigene Übersetzung

weit aufwendiger ist als eine technisch orientierte Übersetzerausbildung. Während es in der Technik genügt, ein einheitliches Sachfachprogramm in der Muttersprache der Studierenden anzubieten, ist im Falle des Rechts eine spezielle Einführung in jedes einzelne Rechtssystem und jede einzelne Rechtssprache erforderlich. Daher liegen die größten Herausforderungen für den rumänischen Übersetzer im Bereich des Wortschatzes, der juristischen Terminologie. Obwohl Rechtssysteme mit derselben Herkunft einander ähneln, gibt es keine identischen Normen und Regelungen in unterschiedlichen Staaten. Aus diesem Grund ist eine kulturelle Anpassung im Rahmen des Translationsvorgangs erwünscht. Diese Anpassung führt zu Schwierigkeiten bei der Wortwahl und bei der Suche nach den besten Äquivalenten. Insbesondere bei standardisierten Ausdrücken und bei Kollokationen (*die Entscheidung ergeht gerichtsgebührenfrei*) ist es schwer, passende Übersetzungen zu finden. In diesem Fall weicht sie vom Ausgangstext ab (*Decizia este scutită de taxă de timbru)* und wird an das rumänischen Rechtssystem und Ausdrucksweise angepasst.

Schlussfolgerung

Als Fachsprache beinhaltet die deutsche und rumänische Rechtssprache typische fachsprachliche Merkmale wie unpersönliche Formulierungen, Nominalstil, Wortzusammensetzungen (hauptsächlich im Deutschen), Kollokationen und viele Abstraktbildungen mit Suffixen (hauptsächlich im Rumänischen). Sie ist präzise und ökonomisch gestaltet, allerdings nicht immer verständlich. Das liegt insbesondere am Wortschatz, das Lehnwörter und standardisierte Ausdrücke enthält. Die Rechtssprache muss aber trotzdem eindeutig und personenneutral bleiben. Davon ausgehend werden in juristischen Texten keine Stilmittel, persönliche Erfahrungen oder Gefühle zum Vorschein gebracht.

Man muss also feststellen, dass der Rechtsvergleich für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich Jura und Linguistik die Angebote der Terminologielehre kaum nutzt, weil diese für einen Translator ohne Jurakenntnisse weitgehend unbekannt sind. Es erscheint daher realistischer, auf die fremdsprachigen Ausbildungsangebote für angehende Juristen als auf die der künftigen Übersetzer zu setzen. Im Rahmen solcher ergänzenden Lehrangebote im Jurastudium werden die Studierenden nicht nur mit der anderen Sprache, sondern zugleich mit dem Rechtssystem des betreffenden Landes vertraut gemacht, was auch einen zumindest impliziten Vergleich mit dem eigenen Rechtssystem und der eigenen Rechtssprache bedeuten kann (Arntz 1999: 197).

BIBLIOGRAPHY

Arntz, Rainer: *Rechtsvergleichung und Kontrastive Terminologiearbeit: Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinärer Arbeitens*, In: Sandrini, Peter (Hrsg.): *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache.* Tübingen: Narr 1999, S. 185-201.

Best, Joanna / Kalina, Sylvia: *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*, Tübingen: Attempto Francke Verlag 2002.

Busse, Dietrich: *Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung*, In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Berlin /New York: Walter de Gruyter 2000, S. 1-11.

Elsen, Hilke: *Wortschatzanalyse*, Tübingen: Narr Francke Attempto 2013.

Engberg, Jan: *Prinzipien einer Typologisierung juristischer Texte*, In: *Fachsprache.* 2. 1993, S. 31-38.

Hoffmann, Monika: *Deutsche fürs Jurastudium. In 10 Lektionen zum Erfolg*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014.

Kalverkämper, Hartwig: *Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise*, In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*, Berlin /New York: Walter de Gruyter 1990, S. 88-133.

Nord, Christiane: *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Tübingen: Julius Groos 2009.

Sandrini, Peter: *Terminologiearbeit im Recht. Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. Wien: Internat. Network for Terminologie 1996.

Stolze, Radegundis: *Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers*, In: Sandrini, Peter (Hrsg.): *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache.* Tübingen: Narr 1999, S. 45-62.

SOCIAL RESPONSIBILITY AS A PREREQUISITE FOR BUILDING THE IMAGE OF PUBLIC INSTITUTIONS

Luminița Crăciun
Assoc. Prof., PhD, "Carol I" National Defense University, Bucharest

Abstract: This paper aims to reveal the importance of social responsibility as a value assumed by public institutions, with a role in building their image. There will be highlighted the activities that make up the mission of the organization, but also those aimed at satisfying the needs of its members and the members of the community they serve.
Analyzed, usually from a business perspective, and known as CSR (Corporate Social Responsibility), social responsibility is, for public institutions, part of their mission. The better the mission is accomplished, the better the public image is perceived by the different audiences.

Keywords:responsibility, social responsibility, public image, public institutions, mission

În societatea contemporană, companiile/corporațiile/societățile din mediul de afaceri și-au reconsiderat modul de abordare al relațiilor cu cetățenii, cu comunitățile locale, înțelegând că rolul lor, în ceea ce privește binele public, trebuie să crească și să presupună o asumare de responsabilități. Dezvoltate în Europa odată cu apariția Uniunii Europene, iar în România după schimbările democratice din 1989, conceptele referitoare la *corporații* și *responsabilitate socială* au dobândit valori și semnificații pe care sociologi, psihologi și specialiști în comunicare și relații publice încearcă să le descifreze. Primul dintre acestea, conceptul de *corporație,* este derivat de la cuvântul *corp,* respectiv *corp social* și *organism social,* menționate în lucrările lui Emile Durkheim și Auguste Compte și sunt folosite pentru introducerea în societate a regulilor morale și juridice[1].

Activitatea de responsabilitate socială reprezintă acțiunea voluntară pe care o întreprind companiile în concordanță cu cerințele minime legale pentru a îmbina interesele lor competitive, cu interesele societății.[2] Binele comunității constituie fundamentul pentru dezvoltarea unei afaceri de succes, dar și un obiectiv necesar pentru asigurarea unei bune percepții a imaginii companiei din partea potențialilor clienți, a investitorilor, a partenerilor de afaceri, a jurnaliștilor și a tuturor categoriilor de public.

Referitor la responsabilități, Milton Friedman este de părere, însă, că *„doar oamenii pot avea responsabilități. O corporație este o persoană artificială și în acest sens poate avea doar responsabilități artificiale, iar afacerea ca întreg nu se poate spune că are responsablități."* [3] La nivel european, există tendința de a reformula conceptul, de a utiliza formula *responsabilitate corporativă* sau, mai precis, la *responsabilitate organizațională* pentru a restrânge aria de acoperire doar la implicațiile sociale ale activităților organizațiilor.

[1] Oscar Hofffman, Ion Glodeanu în *Responsabilitatea socială corporativă: de la relații publice la dezvoltare durabilă* (2012), coord. D. Borțun, pp.62-63.
[2] Cf. Emma Wood; Ian Somerville – *Public Relation and Corporate Identity*, in Alison Theaker (coord) – *The Public Relations – Handbook*, 5th edition, Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, 2016, pp. 144 - 145
[3] Milton Friedman – *The Social Responsability of Busines is to Increase its Profit,* in The New York Time Magazine, 1970, p. 1 *apud* Veronica Ioana Ilieș, *Relațiile publice și responsabilitatea socială corporatistă: teorie și acțiune socială*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2012, p.24

Aceasta deoarece este evident rolul compensator al inițiativelor sociale, rol atribuit persoanelor ce se constituie ăn organizații. Un motiv pentru care se dorește renunțarea la termenul *corporativă* este intenția de a se lărgi conceptul și mai mult, astfel încât să includă și activitatea ONG-urilor sau cea a instituțiilor publice.[4]

Conștientizarea dificultăților cu care se confruntă mediul social și efectele pe care acestea le au asupra creșterii nivelului de dezvoltare a statului au făcut ca activitățile sociale să aibe o pondere importantă atât în programul managerial al firmelor private, cât și în cel al instituțiilor bugetare.

Un program de responsabilitate socială autentic trebuie îndreptat spre nevoile, drepturile şi aşteptările *angajaţilor, consumatorilor* sau *clienţilor,* către dezvoltarea de produse şi servicii care nu dăunează *mediului* şi care nu afectează *comunităţile* din proximitatea companiilor.

În acest sens exemplele românești din ultimii ani sunt impresionante. Astfel, compania OMV Petrom continua activitățile desfășurate sub genericul Țara lui Andrei prin inițiativa Tabăra Meseriașilor, program dedicate susținerii și dezvoltării învățământului profesional și ethnic din România; firma Ursus a implementat în cadrul festivalului UNTOLD, ediția 2019, servirea berii din pahare de hârtie reciclabilă; firma PENNY MARKET a contribuit cu sponsarizare la realizarea proiectului Habitat for Humanity, angajații firmei, prin acțiuni de voluntariat au lucrat pe șantierul din Buftea pentru construirea clădirii; iar în perioada pandemiei COVID – 19, se remarcă implicarea tuturor firmelor și companiiilor private în achiziționarea de aparatură medical și echipamente necesare spitalelor și personalului medical.

Instituțiile publice sunt structuri organizatorice rezultate din necesitatea punerii în aplicare a deciziilor puterilor statului. Acestea vizează satisfacerea nevoilor sociale, a intereselor generale ale cetățenilor, precum și asigurarea condițiilor de relaționare pentru buna conviețuire a acestora. De altfel, în sociologie instituția publică este desemnată ca fiind o structură socială cu o existență temporală relativ lungă, tocmai din motivul rolului pe care îl ocupă în societate. Schimbările politice petrecute la nivelul societății determină reorganizarea instituțiilor a căror existență îndelungată este motivată de rolul important pe care l-au avut pentru cetățeni (ex. consiliile locale, primăriile, instituțiile de cult, spitalele, școlile etc), altele se înființează ca rezultat al noilor proiecte sociale și al diverselor alianțe realizate la nivelul factorilor decizionali. În România au apărut după 1990 instituții ca rezultat al dezvoltării unui nou sistem economic, bazat pe concurență și acumulare de capital, fapt inexistent în perioada comunistă (Consiliul Concurenței, Comisia pentru Supravegherea Asigurărilor, Consiliul Economic și Social, Curtea de Conturi etc). De asemenea, integrarea României în Uniunea Europeană a constituit un nou prilej de reorganizare a paletei instituționale românești prin înființarea Ministerului Afacerilor Europene, Ministerului Fondurilor Europene sau a Bănci Europene de Investiții.

Așadar, instituțiile publice se constituie și funcționează în temeiul legii, al protocoalelor internaționale și își desfășoară activitățile folosind resurse financiare de la bugetul statului. Au competențe în domenii de interes general pe arii de suprafață determinată, iar rezultatul acestora se concretizează în servicii aduse publicului/cetățenilor.

Instituțiile publice pot fi interpretate și ca instrumente prin care puterea publică își poate asigura controlul și poate veghea asupra unei funcționări neîntrerupte a activităților fundamentale în cadrul unei societăți, garantând condițiile absolut indispensabile în cadrul unei democrații.

[4] Cristian Ducu – *„Jos cu RSC-ul! Sus etica în afaceri!"Regândind locul RSC în arhitectura organizațiilor* în Borțun, Dumitru(coord.), Responsabilitatea socială corporativă, de la relații publice la dezvoltare durabilă, Editura Tritonic, București, 2012, p. 88

Daroinstituție publică își desfășoară activitatea nu doar sub semnul legitimității, ci și al responsabilității[5] , aceasta însemnând obligația de efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva sau necesitatea morală de a răspunde, de a fi garantul acțiunilor sale sau ale altora.

Responsabilitatea fiecărei instituții este aceea de a stabili conexiuni în relația cu cetățenii prin informațiile și serviciile puse la dispoziție, sinteza acestora diind formulată în misiunea acesteia, care cuprinde valorile și principiile coordonatoare ale domeniului de activitate, precum și rolul ce îi revine în calitate de actor social. Misiunea stă la baza planurilor de acțiune, a programelor pe care le desfășoară și a proiectelor ce se derulează în vederea îndeplinirii obiectivelor propuse. Prin *asumarea responsabilității*, care reprezintă legătura dintre decizie și punerea în aplicare a acesteia, instituțiile își propun găsirea tuturor căilor de îndeplinire a misiunii ce îi revin, sarcină care se transferă fiecărui funcționar public în parte, ca membru al organizației instituționale.

Astfel, dacă pentru Ministerul Educației și Cercetării misiunea este *„să genereze un mediu educațional care să asigure dezvoltarea armonioasă a tuturor beneficiarilor săi, prin promovarea excelenței și facilitarea accesului egal la educație”*[6]așteptarea este ca întreaga activitate educațională desfășurată de angajații acestui domeniu să fie concentrată pe calitatea actului didactic, pe o pregătire continuă în vederea obținerii performanțelor, pe găsirea soluțiilor pentru oferirea de șanse de pregătire tuturor copiilor din spațiul românesc. Încercările repetate de a reforma învățământul românesc poate fi interpretat ca interes pentru asumarea responsabilității sau doar ca o dorință de schimbare.

În cazul unei primării, misiunea este *„de a fi permanent în slujba nevoilor comunității locale, pentru a le rezolva într-o manieră legală, transparentă, echitabilă, competentă și eficientă, asigurând astfel prosperitatea locuitorilor..., prin furnizarea de servicii la un înalt standard de calitate în context național și internațional”*[7] , iar așteptările beneficiarilor sunt legate de rezolvarea promptă a solicitărilor legate de buna conviețuire în zona administrată de respectiva primărie.

Pentru Casa Națională de Asigurări pentru Sănătate, misiunea *este de a realiza un sistem de asigurări sociale de sănătate modern şi eficient, pus permanent în slujba interesului public şi a asiguratului, care are rolul de a îmbunătăţi starea de sănătate a populaţiei.*[8] Ca urmare a acestor principii și obiective, instituția va urmări ca întreaga activitate să fie orientată către rezolvarea problemelor de sănătate a persoanelor asigurate.

Faptul că unele instituții publice au fost reorganizate explică absența misiunii acestora de pe website-ul instituțional, iar rezultatul este necunoașterea ei chiar de angajații proprii, dar și de către beneficiari. De aici, întreg procesul de planificare-programare al activităților este viciat, dând impresia unei lipse de coordonare, iar comunicarea instituțională suferă deficiențe (ex. Ministerul transporturilor, infrastructurii și comunicațiilor, Ministerul economiei, energiei și mediului de afaceri.

Orice instituție beneficiază de o identitate proprie, realizată prin diverse strategii comunicaționale. Construirea unei identități solide urmărește abordarea și influențarea diverselor categorii de public, crearea unei imagini publice agreată fără condiționări. Imaginea instituțională este parte componentă a reprezentării sociale, rezultat al percepției valorilor asumate de către instituția publică.

Imaginea publică este indispensabilă oricărei instituții publice din mai multe considerente. Instituțiile trebuie să se facă cunoscute în sfera publică pentru a-și îndeplini

[5] Corina Rădulescu, *Imaginea instituției publice*, Editura Universitară, București, 2015, p. 127
[6] https://www.edu.ro/misiune-viziune-valori-0
[7] https://www.ps2.ro/index.php/transparenta/certificarea-sistemului-de-management-al-calitatii/120-misiunea-viziunea-si-valorile-primariei-sectorului-2
[8] http://www.cnas.ro/page/misiune-viziune-obiective.html

misiunile, pentru a facilita cetățenilor accesul la serviciile oferite.“*La fel ca în mediul de afaceri, pentru a crea o imagine coerentă și convingătoare, o instituție publică trebuie mai întâi să-și cunoască cu exactitate misiunea: ce este, ceea ce poate să facă și unde va ajunge.”*[9].

Este recunoscut faptul că atitudinile și așteptările oamenilor sunt în permanentă schimbare și adaptare la nivelul de evoluție al societății, tocmai de aceea se impune implementarea permanentă a unor programe comunicaționale noi, care să contribuie la menținera unei prcepții positive a imaginii instituționale.

Întrucât imaginea unei instituții se conturează și se dezvoltă prin îndeplinirea misiunii formulate, dar și printr-o multitudine de activități de comunicare desfășurate cu sprijinul specialiștilor de relații publice, responsabilitatea instituțională este completată prin inițiative de responsabilitate socială similare cu cele organizate de companiile private.

Corina Rădulescu menționează în **Tabelul indicatorilor și subindicatorilor referitori la imaginea construită și transmisă de către instituțiile publice**[10] efectele pe care le înregistrează activitatea de responsabilitate socială a instituției publice: contribuția la întărirea coeziunii sociale a comunității, însuflețirea unui teritoriu, dezvoltarea și valorizarea lui, ameliorarea deprinderilor individuale și colective. Astfel, inițiative ale primăriilor de colectare selectivă a deșeurilor, de împădurire a unor zone aflate în pericol (alunecări de teren, zone nisipoase etc), îmbogățirea fondului de carte al bibliotecilor locale, de curățare a curților și zonelor stradale din preajma gospodăriilor sau inițiative ale spitalelor de organizare a campaniilor de donare de sânge reprezintă acțiuni de responsabilitate socială prin care instituțiile își construiesc imaginea publică. Aceste acțiuni desfășurate în afara birourilor și în directă colaborare cu beneficiarii stabilesc și, în același timp întăresc, legătura dintre funcționarii publici și cetățeni,întrucât *„cooperarea este izvorul de adâncime și marele câștig al responsabilității sociale”*[11].

Pornind de la afirmația r*esponsabilitatea este, prin excelență, o categorie de relație*[12], identificăm în activitatea instituțională o preocupare pentru satisfacerea cât mai rapidă și mai eficientă a nevoilor cetățenilor, o preocupare pentru modernizarea serviciilor oferite (exemplu, plata electronică a impozitelor, aplicații electronice accesibile de pe telefon pentru serviciile de transport public, amenajarea parcurilor și a zonelor de petrecerea timpului liber etc). Implicarea în proiecte cu finanțare europeană pentru eficientizarea activităților instituțiilor publice reprezintă creșterea nivelului de responsabilitate socială a echipei de management. Retehnologizarea acestora, organizarea spațiilor interne pentru a permite cetățeanului să consulte informațiile de care are nevoie și să apeleze la serviciile oferite de instituțiile publice pentru rezolvarea problemelor comunitare sunt pași făcuți în sensul conștientizării rolului pe care acestea le au. Satisfacția pe care o au cetățenii atunci când constată rapiditate în rezolvarea solicitărilor adresate, amabilitatea solicitudinea funcționarilor care au la dispoziție toate mijloacele necesare unei bune relaționări cu publicul, contribuie la consolidarea imaginii instituționale.

Mai mult decât atât, evenimentele caritabile organizate cu prilejul sărbătorilor religioase (Crăciun, Paște) sau cele generate de fenomene imprevizibile (inundații, alunecări de teren, secetă, furtuni, incendii etc), reprezintă elemente contributoare la dezvoltarea imaginii instituționale. De altfel, aceste evenimente sunt momente foarte bune pentru

[9]Corina Rădulescu, *op.cit*, p.25
[10]Ibidem
[11] Dumitru Iacob –*Glocalismul – noul referențial al responsabilității soviale corporative* în Borțun, Dumitru (coord.)*, Responsabilitatea socială corporativă, de la relații publice la dezvoltare durabilă*, Editura Tritonic, București, 2012p. 46
[12] Dumitru Iacob,op.cit. p. 43

socializare, atât pentru funcționarii angajați ai instituției publice, cât și pentru stabilirea relației cu cetățenii. De multe ori, primăriile organizează evenimente pentru ajutorarea bătrânilor din localitate (celebrarea căsătoriilor acestora, donații pentru centrele de bătrâni, achiziționarea și transportul alimentelor la domiciliu), pentru școli (proiecte de modernizare a sălilor de sport, a bibliotecilor, a laboratoarelor), pentru securitatea cetățenilor (organizarea de adăposturi pentru câini).

De remarcat pentru perioada de pandemie COVID-19, toate instituțiile publice și-au reorganizat programul astfel încât să continue activitate de rezolvare a solicitărilor cetățenilor, într-o manieră care să le asigure atât nevoile, cât și sănătatea lor, dar și a funcționarilor publici. Mai mult, Ministerul Apărării Naționale, a ajutat prin contribuția militarilor la construirea a două spitale de urgență, cu aparatură pentru terapie intensivă, necesar bolnavilor aflați în stare gravă.

Aceste exemple întăresc ideea prin care responsabilitatea socială a instituțiilor publice reprezintă obligația de a îndeplini rolul pe care îl au formulat prin misiunea socială, dar și preocuparea pentru cultivarea unei imagini pozitive prin inițiativele voluntare de rezolvare a cazurilor neprevăzute.

BIBLIOGRAPHY

1. Borțun, Dumitru (coord) – *Responsabilitatea socială corporativă, de la relații publice la dezvoltare durabilă*, Editura Tritonic, București, 2012
2. Carroll, Archie B. - *The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders*, Business Horizons, 1991
3. Ilieș, Veronica Ioana – *Relațiile publice și responsabilitatea socială corporatistă. Teorie și acțiune socială,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca, 2012
4. Rădulescu, Corina – *Imaginea instituției publice*, Editura Universitară, București, 2015
5. Somerville, Ian; Wood, Emma – *Public Relations and Corporate Social Responsibility* in *The Public Relations Handbook*, Fifth Edion, Routledge, New York, 2016
6. https://www.edu.ro/misiune-viziune-valori-0
7. http://www.cnas.ro/page/misiune-viziune-obiective.html
8. https://www.ps2.ro/index.php/transparenta/certificarea-sistemului-de-management-al-calitatii/120-misiunea-viziunea-si-valorile-primariei-sectorului-2

THE "POST TRUTH" ERA AND THE FRAGMENTATION OF RELIGIOUS COMMUNICATION

Alexandrina Naclad
Lecturer, PhD, "Ovidius" University of Constanța

Abstract: The study captures the issues of remaining in the conceptual unity of European Traditional Churches in age of globalization. The context is "post-truth", actual current political-philosophical, trend which inevitably flows to the religious area. Starting from here on the line of digital communication, the call to personal emotion coupled with virtual interaction can generate new flows of institutional internal fragmentation or even more serious new currents of breaking out of the core of European traditional churches. Direct observation of trends in online space and from communications in current social contexts has been used as a method of research (Covid 19 pandemic). From the preeliminary study, a trend towards fragmentation is observed over which it is necessary to come up with communication means adapted to the new challenges.

Keywords:culture, digitalization, religion, communication, Post-Truth.

Abrevieri:
ETC - European Traditional Churches – Biserici Tradiționale Europene
BOR – Biserica Ortodoxă Română

Religia, în sfera publică, a stârnit fie adeziuni, fie controverse, mai cu seamă în ceea ce privește relația cu organizarea statală, cu societatea în ansamblu, dar și cu proprii ei adepți. Pe fiecare dintre aceste paliere s-a dezvoltat, în decursul timpului, o întreagă rețea de comunicare ce a pornit de la iconuri cu rol mistic și a ajuns la iconuri de aplicație într-un gadget. Fiecare societate/națiune și-a dezvoltat o viziune diferită, în funcție de perioadele istorice prin care a trecut, în ceea ce privește instituțiile prin care religia își exercită comunicarea adevărurilor de credință, specifice fiecărui cult în parte. Dilema rămâne gradul de implicare în dinamica socială și instrumentele prin care își poate duce la îndeplinire scopurile sale de integrare a omului în armonia unei lumi ideale. Într-o conferință ce a vizat puterea religiei în sfera publică, derulată la New York în 2009, Jünger Habermas[1], arăta că *religia este un tărâm al creativității și al reprezentărilor sociale în care cetățenii dau o formă comună vieții lor împreună, comuniunii, un tărâm al explorării, al experimentului și al acordurilor cu rațiunea. Cetățenii trebuie să găsească modalități de a trata reciproc angajamentele de bază cu respect*(...) el consideră că *excluderea religiei din sfera publică subminează solidaritatea și creativitatea pe care omul o caută.*[2]

Studiul propus și încadrat în secțiunea Comunicare și Relații Publice, dorește să aducă în discuție problema capacității Bisericilor Tradiționale din Europa de a rămâne, fiecare în

[1]Filozof și sociolog german, născut în 1929, a devenit cunoscut datorită preocupărilor sale în sfera filosofiei sociale. În ce privește religia a avut trei opinii diferite în decursul activității sale. A pornit de la necesitatea disoluției ei, apoi a trecut în etapa conlucrării acesteia cu planul social și după 1990 a ajuns la susținerea necesității rolului acesteia în sfera publică.

[2]*** The *Power of Religion in the Public Sphere*, Columbia University Press 2011, transcript Conferință organizată de *New York University Institute for Public Knowledge* împreună cu *Social Science Research Council* și Universitatea Brook, 22 octombrie 2009, p 129;

parte, în propria-i unitate conceptuală în era globalizării și, prin aceasta, să rămână importantă sferei publice. Contextul de comunicare abordat este actualul curent politico-filosofic, "*Post-truth*" care se răsfrânge inevitabil și către spațiul religios, iar cadrul social actual este cel al Pandemiei Covid 19.

Post-truth este un adjectiv definit de Oxford Dictionary ca *denotând circumstanțe în care faptele obiective sunt mai puțin influente în modelarea opiniei publice decât apelurile la emoție și credința personală.*[3] Plecând de aici și mergând în paralel cu linia comunicării digitale, apelul la emoție, dublat de interacțiunea virtuală, poate genera noi curente de fragmentare internă, instituțională sau, chiar mai grav, noi curente de desprindere din trunchiul Bisericilor Tradiționale. Gândirea magică interferează cu emoțiile, astfel că, atunci când se vorbește despre nevoile spirituale, masele devin reactive în spațiul virtual. (Un studiu relevant este impactul postărilor personalităților politice pe rețele sociale din timpul evenimentelor religioase). Exercitatea nevoii spirituale, a credinţelor, normelor morale şi a ritualurilor au loc în cadrul acestor structuri organizaţionale unde oamenii se întâlnesc pentru a participa la activitatea religioasă sau pentru a stabili relaţii de comuniune cu membrii aceluiași cult. Biserica, în fond, este o instituție divino-umană, iar partea umană are o structură administrativă asemănătoare celorlalte instituții/companii. Apartenenţa la un cult sau altul derivă de cele mai dese ori prin naştere şi mai puţin prin convertire ulterioară, însă epoca globalizării și mecanismele de propagare a mesajelor pot aduce adepți unui cult sau altul, în funcție de eficiența comunicării. Mai există și aspectul migrațiilor, nu lipsit de importanță, dar, desigur, subiectul nu are relevanță în contextul abordat.

Am denumit Biserici Traditionale Europene, abreviate în continuare ETC - European Traditional Churches: Biserica Ortodoxă, Biserica Romano-Catolică, precum și cele ale protestantismului european (Luterană, Calvină, Reformată…). Această clasificare am regăsit-o și în lucrarea pr. lect. dr. Radu Petre Mureșan.[4]

Ca metodă de cercetare am utilizat - analiza graficelor procentuale și a modificării comportamentelor de comunicare religioasă din ultimele decenii și, cu precădere de la declararea Pandemiei Covid 19 (11 martie 2020), reflectate deseori în spațiul online, precum și în acte de comunicare ritualice ce tind să se diminueze sub influența digitalizării vieții. Din studiul preliminar se observă o tendință de fragmentare peste care e necesar să se intervină prin metode și tehnici de comunicare eficiente ancorate psiho-social. În caz contrar fragmentarea va duce inevitabil la o disoluție a identității ETC, locul lor tinzând a fi luat de diverse entități pseudo-religiose: de la curente panteiste moderne, holistice, la cele psiho-terapeutice fuzionate pe fond spiritual lărgit sau amalgamat cu cel filosofic, în afara doctrinelor și constrângerilor morale ce decurg din fiecare organizare ecleziologică fundamentată prin act revelator.

Abordarea va fi centrată pe domeniul comunicării, dar fără să mă abat de la pivotul central, cel religios, care desigur, comportă o serie de diferențieri în funcție de principiile ce stau la baza fiecărei ETC în parte. Studiul nu este derulat interconfesional, ci pe aspectele de determinare reciprocă a schimbărilor sociale ce au fost înrădăcinate în epoca postmodernă, iar acum încep să fie din ce în ce mai vizibile prin *destructurarea opozițiilor natural-artificial și subiect-obiect.*[5]

Cronologic vorbind, cuvintele din titlu, respectiv, *post-adevăr, fragmentare, religie, comunicare* au intrat în conștiința oamenilor în ordinea inversă față de cum sunt enumerate. Astfel că, deocamdată, la nivelul maselor, conceptul *post-truth* nu este cunoscut, însă este extrem de vizibil prin efectele comunicării politice și socio-religioase, desigur reflectate direct

[3] https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth?q=post+truth
[4] Pr. Lector. Dr. Radu Petre Mureșan, *Atitudinea Bisericilor Tradiționale Europene față de prozelitismul advent*, Editura Cartea Ortodoxă, Alexandria, 2012, p 411;
[5] Lucia Simona Dinescu, *Corpul în imaginarul virtual*, Editura Polirom, bucureşti 2017, p 35;

sau indirect asupra ETC și în relația intrainstituțională sau interinstituțională, precum și a acestora cu structurile statului. Ca mecanism explicit de comunicare termenul *post-truth*rezultă foarte limpede din descrierea sa în piesa de teatru *Tetralogue – I'm right, you're wrong*[6], a filosofului britanicTimothy Williamson[7]. Contextul: patru călători într-un vagon de tren își susțin fiecare părerea, extrem de bine argumentat, făcând mereu apel la emoții, astfel că, adevărul rămâne în afara cunoașterii. Comunicarea politică îl plasează pe Trump ca exponent discursiv *post-truth* în campanii electorală, iar Brexitul, ca eveniment model. Deși conceptul *post-truth* a fost dintruînceput mijlocul prin care s-au creat/ organizat grupuri sociale de la triburi până la imperii/ uniuni, el este de curând teoretizat.

Spațiul propice al opiniilor și susținerii lor cu/ fără bază reală sunt rețelele social-media. Acolo, opiniile se fragmentează, iar intrarea lor în context*post-truth* subminează capacitatea de recunoaștere a adevărului și maximizează aderarea către o opinie sau alta. Or, din practica Relațiilor Publice e unanim acceptat faptul că orice idee și opinie poate deveni un proiect bine ancorat, urmare a studierii și a racolării de susținători ai generatorului inițial. Așa se explică și părăsirea ETC a unei importante părți din credincioși, urmare a unor campanii intens mediatizate în legătură cu imiralitatea unor clerici.[8] Azi, mai mult decât oricând, prin rețelele sociale, comunicator/ influencer poate deveni aproape oricine, susținut de multitudinea de informații și de lărgirea capacității de propagare a mesajului. Dacă vrei să argumentezi științific o opinie, cu excepția științelor exacte (și în acest caz până la o limită), poți face apel la biblioteci virtuale. De acolo, e simplu. Joseph Goebbels, maestrul propagandei naziste, ar fi explicat astfel metoda lui: *O minciună spusă rămâne o minciună, dar o minciună spusă de o mie de ori devine adevărul*.[9] Acest "o mie de ori", în social-media este propagat cu o repeziciune uimitore, față de ceea ce presupunea în urmă cu nici un secol tipărirea de manifeste, afișe sau acces la primele emisiuni radio propagandistice. În *Mein Kampf,* Hitler a scris: *Cea mai strălucitoare tehnică propagandistă nu va avea succes dacă nu se ține cont constant de un principiu fundamental - trebuie să se limiteze la câteva puncte și să le repete mereu.*[10] A fost primul și cel mai important sfat folosit de algoritmii rețelelor sociale. Accesul la informație este extrem de facil și comportă mecanisme de asimiliare psiho-cognitive rapide[11] create prin studierea comportamentelor umane de-a lungul timpului. Astfel, libertatea umană este îngrădită, de aici și riscul unei aparente democrații ce camuflează tot mai puternicele curente extremiste. Dacă mai este libertatea o alegere într-o societate post-adevăr sau nu, aceasta este dilema teoreticienilor comunicatori care ar trebui să îi preocupe și pe cei religioși. Un răspuns lapidar ar fi că da, libertatea este o alegere a statelor democratice. Însă, în actualele contexte și ansamble comunicaționale, libertatea este doar o aparență. *John Stuart Mill*[12], unul dintre marii apărători ai libertății de exprimare, în *On Liberty, (1978, 5)* sugerează că există o *luptă întotdeauna între cerințele concurente ale autorității și libertății.* El a susținut că nu putem avea pe aceasta din urmă fără cea dintâi: *Tot ceea ce face ca existența să fie valoroasă pentru oricine depinde de aplicarea restrângerilor asupra acțiunilor altor persoane. Prin urmare, anumite reguli de comportament trebuie impuse prin*

---

[6] Timothy Williamson, *Tetralogue – I'm right, you wrong*, Editura Oxford University Press, 2015, passim;

[7]Filosof britanic ale cărui principale interese de cercetare sunt în logica filozofică, filosofia limbajului, epistemologia și metafizica. El este profesor de logică Wykeham la Universitatea din Oxford și colegul New College, Oxford

[8]https://www.dw.com/ro/bisericile-din-germania-au-pierdut-430000-de-credincio%C5%9Fi-catolici-%C5%9Fi-protestan%C5%A3i-%C3%AEn-2018/a-49672653

[9]*apud*Yuval Noah Harari, Are we living in a post-truth era? Yes, but that's because we're a post-truth species, https://ideas.ted.com/, 7 spet 2018;

[10]*ibidem*;

[11] Manfred Spitzer, *Demența digitală*, Editura Humanitas, București 2019, passim;

[12]John Stuart Mill (1806-1873) a fost un filosof britanic al epocii victoriene, unul dintre cei mai influenți gânditori liberali ai secolului XIX, care a adus contribuții la dezvoltarea utilitarismului

lege în primul rând, iar ***opiniile*** *asupra numeroaselor probleme par a fi nepotrivite pentru funcționarea legii.* Argumentul lui Mill pentru libertatea de gândire și discuție este prezentat în capitolul 2 din

On Liberty , iar în el își propune să arate că nu ar trebui să existe nicio încercare *de a controla expresia opiniei*[13]

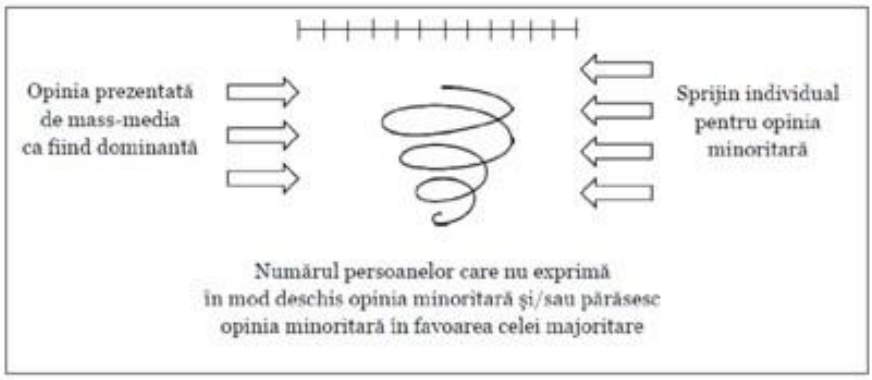
Opiniile, în acest început al mileniului III aureolat de post-truth, se doresc a fi mai valoroase decât legile. Capacitatea lor extrem de lărgită și de vizibilă creează curente și adepți ai susținătorilor lor. Azi, o imensă parte din revoluția științifică se învârte în jurul digitalizării vieții, iar cei ce alocă sume în această direcție sunt primii beneficiari ai ei. *Știința nu are nevoie doar de cercetare pentru a progresa. Progresul ei depinde de consolidarea reciprocă a științei, politicii și economiei. Instituțiile politice și economice furnizează resurse în absența cărora cercetarea științifică e aproape imposibilă. În schimb, cercetarea științifică furnizează noi puteri care sunt utilizate, între altele, pentru a obține noi resurse, dintre care o parte sunt reinvestite în cercetare.*[14] Dacă azi ar fi avut loc răstignirea, moartea și Învierea lui Iisus, întreg globul ar fi aflat vestea în maxim 24 de ore, iar opiniile ar fi început să curgă în funcție de cei ce propagau vestea sub forma pe care ei o considerau a fi evidentă. Desigur, acces masiv la comunicare și la mecanisme de propagare rapidă ar fi avut Imperiul Roman, un imperiu puternic la acea dată, după care, conducătorii Palestinei biblice. Cei ce i-au fost aproape, poate nici nu ar fi reușit să spună adevărul, confirmat în decursul istoriei și de izvoare istorice, deorece mediul virtual ar fi fost invadat de păreri ce susțineau vinovăția lui Hristos, iar ucenicii ar fi devenit incapabili să mai spună realitatea și curând s-ar fi îndoit și ei, deoarece propagarea și interacțiunea sunt interdependente în spațiul virtual ele având ca rezultat crearea convingerilor. Și, cu cât mai multe interacțiuni, cu atât devine mai cunoscut fenomenul, dând naștere mai multor opinii, deseori divergente. Câștig de cauză au cei care știu să facă apel la emoție, îmbrăcând conținutul într-o poveste care să treacă dincolo de bariera emoțională, făcând abstracție de realitate, adevăr sau evidențe. Desigur – aici ar fi necesară aducerea în discuție a puterii percepției în convingerile exprimate, foarte bine argumentată de A. Huxley[15]. Așa se naște cu ușurință un *fake-news* ce dislocă mase întregi în direcția dorită de cei ce își urmăresc interesele politice, economice, sociale, religioase, iar capacitatea de discernere a adevărului este mult diminuată, el reflectându-se în interioritatea noastră în mod virtual/ închipuit, în funcție de educație, de mediu și de diferențierile date genetic. Practicile propagării unor false adevăruri nu sunt de azi, de ieri, ele au fost dintru începutul decadent al omenirii și au făcut victime de-a lungul timpului. Astfel că cel/cea mai puternic/ă opinie/ argument/ comunicator/ influencer/ leader, este capabil/ ă să reziste în oceanul informațional creat în spațiul virtual. Schema de reprezentare a îmbrățișării opiniei majoritare poate fi înțeleasă prin apelul la modelul de comunicare Noelle-Neumann[16], ce stă la baza Teoriei spiralei tăcerii.

[13] Macleod, Christopher, "*John Stuart ,Mill*", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Ediția toamnă 2018), Edward N Zelta (ed.), https://plato.stanford.edu/entries/mill/

[14]Yuval Noah Harari, Sapiens- *Scurtă istorie a omenir*i, Editura polirom, București 2017, p 213;

[15]Aldoux Huxley, *Porțile percepției – Raiul și Iadul*, traducere de Mihai Moroiu, Polirom, București 2012, passim.

[16] Cercetătoare germană în domeniul politologiei și comunicării, (1916 -2010) profesoară în științele comunicării la Universitatea din Mainz și fondatoare a Institutului pentru Demoscopie din Allensbach.
Este considerată o pioniera a demoscopiei în Germania și a fost fondatorul *Teoriei spirala tăcerii* .



Noelle-Neumann sintetiza în 1991 principalele puncte ale teoriei în felul următor:

1. *Societatea îi amenință cu izolarea pe cei care au un comportament deviant.*
2. *Indivizii trăiesc în permanență cu teama de izolare.*
3. *Teama de izolare îi determină pe indivizi să evalueze în permanență climatul opiniei.*
4. *Rezultarul acestei evaluări afectează comportamentul public, în special în exprimarea deschisă sau, dimpotrivă , păstrarea în secret a opiniilor.* [17]

Dacă aplicăm *Teoria spiralei tăcerii* pe opinia privitoare la oportunitatea slujbelor din noaptea de Înviere în perioada Pandemiei Covid 19 (primăvara anului 2020) în spații deschise și în condițiile distanțierii sociale, vedem că opinia celor ce susțineau necesitatea slujbelor cu credincioși s-a făcut mai puțin auzită, față de cei ce au fost de acord cu transmiterea slujbelor online, fără credincioși în biserici. Dacă în faza inițială existau multe voci care doreau ca bisericile să oficieze slujbe în cel mai important praznic al creștinilor, cu cât se apropia evenimentul, cu atât aceaste voci deveneau mai puțin auzite. Argumentele medicale prevalau în fața celor religioase, deoarece contextul era unul creat prin mesaje repetitive ce induceau teama propagării virusului Covid 19, susținut axial pe declararea pandemiei și apelul permanent la emoția dată de frica bolii și a morții. Accesul la verificarea adevărului sau falsului medical e limitat de specialiști, iar autoritatea supremă în astfel de situații este Organizația Mondială a Sănătății, ea însăși o organizație cu o structură PR și de Comunicare foarte bine pusă la punct. Nu intrăm pe analiza comunicării acestei instituții în perioada pandemiei, însă un studiu în acest sens ar fi binevenit.

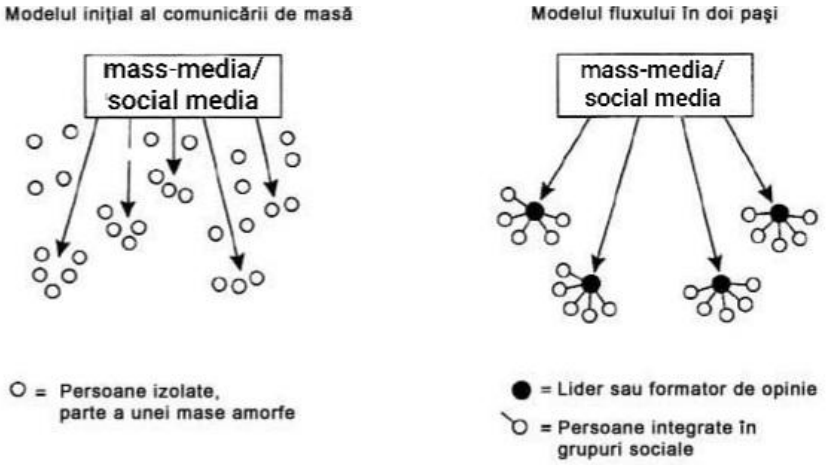
Conformarea opiniilor personale cu cele ale "celor mulți" este verificabilă mai ales în sfera comunicării religioase. De aceea ETC ar trebui să își specializeze birourile de presă/ comunicare pentru a putea fi organizate și pregătite în ceea ce privește gestionarea imaginii lor și a rămâne în unitate conceptuală, fiecare pe propriul palier dogmatico-ritualic, deoarece contextul actual a dovedit fragmentare și opinii diferențiate expuse în piața publică virtuală.

Plecând de la acest model de comunicare (Noelle-Neumann – Teoria spiralei tăcerii), care poate fi folosit în defragmentarea[18] opiniilor, putem lărgi cercetarea cu aplicabilitatea în rețele sociale, spațiul propice al fragmentării. Practic un comunicator/ influencer emite o opinie, reacția celor mulți este de susținere, cel care nu este de acord este acoperit de opiniile celor mulți, iar opinia lui este, practic înăbușită. Modelul Noelle-Neumann este unul ideal, de echilibru și de dorit în sfera comunicări instituționale al ETC, alte modele pot fi observate ca fiind tot mai explicite în analiza comunicării religioase în spațiul virtual. Printre ele este modelul *Fluxului în doi pași*.

---

[17] Denis McQuail, Sefen Windahl, *Modele ale comunicării, pentru studiul comunicării de masă*, Editura Comunicare.ro, București, 2001, p.101-102;

[18] Defragmentarea este un termen tehnic folosit în primă fază ca denumire a procesul prin care hardul unui computer este oprimizat prin anularea distanțelor dintre fragmente. La fel în cazul deșeurilor – practic denumește aducerea fragmentelor în același loc.



Fluxul în doi pași[19] mizează pe faptul că persoanele nu trăiesc izolate, iar spațiul virtual accentuează această miză, chiar dacă într-un mod ireal. Rețelele sociale pun indivizii (ID-uri/avataruri) în legătură unii cu alții. Răspunsurile și reacțiile la mesaje nu sunt nici directe, nici imediate, ci mediate prin intermediul acestora, fără ca reacția sau non reacția să presupună acordul sau dezacordul în viața reală. Practic se vehiculează opinii multe, fără a se și acționa în vreo direcție. Pe fondul emoției colective e mai simplu să apelezi la acțiune (spre exemplu, manifestații publice de dezacord/acord). Dar, pentru aceasta este necesară o întreagă structură de acțiune, formată din leaderi/influenceri de care, deseori, sfera politică se folosește pentru a-și duce la capăt propriile interese. Cu cât reacția și interacțiunea sunt mai mari, cu atât comunicatorul devine leader/influencer în spațiul virtual (ireal). Odată dobândit acest statut, fiecare individ poate genera propriile opinii, teorii care, deși pot fi irelevante sau chiar false, ele devin capabile să creeze curente, deoarce *Comunicarea (sub orice formă) este un proces prin care indivizii generează sensuri în mintea altor indivizi prin mijloace verbale sau mesaje nonverbale, în contextul unei organizări formale*[20]sau informale.

Uitându-ne la reprezentarea modelului fluxului în doi pași suprapunem pe fiecare leader/ influencer *Teoria spiralei tăcerii*/ În acest mod, procesul de comunicare se fragmentează, opiniile sunt tot mai diferite, iar efectele pot fi, în timp, de rupere a anumitor comunicatori religioși care pot deveni, fiecare în parte, participant la destrămarea ETC. Nu se va întâmpla foarte curând, însă perspectivele sunt pe cât de clare, pe atât de sumbre, mai cu seamă că, avem modele istorice: 1054, când parte a puterii ecleziale a preferat ruperea de trunchi pentru a se ancora de un alt trunchi, aparent mai solid, și anume politica statală a Imperiul Roman (de Răsărit/Apus – pentru a nu leza nu mă exprim unidirecționat), la fel cum s-a întâmplat și cu Biserica Anglicană sau Bisericile Protestante. Toate au avut propriile nemulțumiri față de trunchiul de desprindere, nemulțuiri ce au coincis, pe diplomație statală, cu cele ale puterii laice, astfel că, puterea laică a intervenit și a reușit să fragmenteze. *Fragmentarea apare atunci când oamenii devin din ce în ce mai atomistici, altfel spus, din ce în ce mai puțin legați de concetățenii lor în proiecte și alianțe comune. S-ar putea, într-adevăr, să se simtă legați în proiecte comune unii cu alții, dar acestea vor fi grupări parțiale și nu întreaga societate.*[21] *Fragmentarea aduce cu sine diferențieri culturale contextualizate de alegeri expuse în mediul virtual cu o varietate ce nu putea fi preconizată cu 3 decenii în urmă. Fiecare individ, cu propria-i cultură alfabetizată digital. Acum suntem în stare să trăim nu numai amfibiu, în lumi divizate și distincte, ci și pluralist, simultan în mai multe lumi și*

[19] Ibidem, p 58;
[20]McCroskey, Linda L., and McCroskey, C James. "*Applying organizational orientations theory to employees of profit and non-profit organizations*." Communication and mass media complete 53 (2005), p. 19,
[21]Charles Taylor, The *Malaise of Modernity,* Anansi, Toronto, *1991 p 54;*

culturi. Nu mai suntem legați de o singură cultură – de un singur tip de raport între simțurile omenești – așa cum nu suntem legați de o singură carte, de o singură limbă, de o singură tehnologie. (...) Compartimentarea potențialului uman pe culturi separate va deveni curând la fel de absurdă ca specializarea într-un singur subiect sau disciplină.[22]

În acest început de mileniu III, mecanismele declanșatoare de fragmentare nu sunt diferite: curente conservatoare sau progresiste intră în conflict, deseori exprimat fățiș. Ceea ce diferă, însă, nu sunt mecanismele declanșatoare, ci cele de întreținere și propagare, respectiv cadre propice de comunicare care au în potențiat fragmentarea maselor de credincioși aparținând uneia sau alteia dintre ETC. Din trunchi se poate desprinde o opinie care, la rândul ei, să intre pe modelul de comunicare Noelle-Neumann și de acolo să își construiască propria rețea, urmare a dinamicii și algoritmilor din rețele sociale, acestea din urmă fiind extrem de ușor de folosit într-o direcție sau alta. *SCL/compania mamă a Cambridge Analytica a fost o companie americană care a procesat date a peste 87 de milioane de utilizatori Facebook pentru a înțelege psihologia acestora și a le influența votul în favoarea lui Donald Trump sau a Brexit, conform unei anchete realizate de New York Times, The Observer și The Guardian.*[23]

De aici este simplu să poată fi promovată o idee sau alta, în funcție de conținutul care corespunde sau nu direcțiilor abordate de o politică globală sau națională, de o companie/ instituție sau de un leader/ influencer. Spre exemplificare, problema vaccinării obligatorii. Pe anumiți algoritmi creați în spatele aplicațiilor, un mesaj poate avea impact/ vizibilitate mai mare în cazul în care conținutul corespunde politicii promovate de UE și impact/ vizibilitate mai mică în cazul conținutului inadecvat politicii promovate. Politica statală sau a instituției responsabile poate interveni, în baze legale, pe conținut, blocând sau promovând mesaje. Astfel că mecanismul va intra în *Teoria spiralei tăcerii* devenind mecanism de fragmentare pentru opinii și de defragmentare pentru instituția generatoare a mesajului de susținere a vaccinării. Prin conformarea cu opiniile celor mulți, cei cu opinii contradictorii vor amuți, iar comunicatorii religioși sau nu, care vor promova vaccinarea, vor reuși să își păstreze palierele de comunicare, iar ceilalți nu. Adevăr sau minciună în privința vaccinării, intrăm în aceeași buclă a *Post-truth*.

Aici este marea provocare a ETC: să își poată crea și administra propriile social-media, independente de direcțiile politicilor globale și să își mențină ferm poziția, chiar dacă uneori pot intra în dezacord cu marii jucători. Dacă nu reușesc să își conserve mesajul inițial și să îl alimenteze în permanență apelând la actul revelator ce a stat la baza nașterii lor, aceste (ETC) riscă să se autodistrugă prin alinierea sau aducerea la zi cu politicile globale cu sau fără voia/ știrea lor.

Tot efect de fragmentare poate avea și permisivitatea necontrolată a membrilor clericali ai ETC. Pe spirala inițială (comunicarea de bază/ instituțională) opiniile anumitor clerici să fie în fază inițială susținătoare a comunicării instituționale, dar la un moment dat să aibă o opinie divergentă față de trunchi, se desprinde și dă naștere unei noi spirale în cadrul celei de bază, iar dacă conflictul dintre opinii devine major, trunchiul este afectat ca imagine publică. Spre exemplu, un preot/ ierarh/ duhovnic aflat sub oblăduirea uneia dintre ETC, are vizibilitate mare, tocmai prin acest statut aparținător, după un timp el intră în opinie divergentă de natură ritualică/ dogmatică/ spirituală etc, cu Biserica ce i-a dat rolul social inițial și prin care și-a creat vizibilitate pentru că *rolurile sociale, poziția în societate nu pot fi înțelese în afara acțiunii modelate simbolic*[24]. Modularea simbolică este dată de această

[22]Marshall McLuhan, *Galaxia Gutenberg*, Nemira, București 2015, p 195-196;
[23]https://financialintelligence.ro/filmul-documentar-the-great-hack-iluzia-intimitatii-cambridge-analytica-a-lucrat-pentru-alegeri-din-romania/ accesată la data de 8.05.2020, h 22.46
[24]Sandu Frunză, *Fundamentalismul religios și noul conflict al ideologiilor*, Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca, 2015, p 29

apartenență inițială ce oferă și vizibilitatea (poziția în societate) prin intermediul căreia opinia lui divergentă creează acte de fragmentare. Pentru a înțelege acest model ce se conturează din ce în ce mai clar şi care are ca efect fragmentarea comunicării în cadrul ETC putem lua exemplul recomandărilor OMS în ceea ce privește distanțarea socială și anularea unor practici ritualice (Împărtășirea cu aceeași linguriță, sărutarea icoanelor, spălarea mâinilor, agape, întruniri religioase etc). Recomandarea oficială de evitare a acestor gesturi ritualice a stârnit puternice reacții din partea conservatorilor care prin susținerea lor de către oficialii spirtuali au văzut o lipsă de credință a însăși leaderilor celor care ar trebui să fie cei mai încredințați în înșăși puterea vindecătoare a actelor sacre. Opiniile devin cu atât mai ancorate cu cât, în cazul Bisericilor ieșite din ateismul-comunist, inclusiv cel al Bisericii Ortodoxe Române, se face apel la rănile istoriei. Colaborarea cu Statul în perioada amintită reînvie în imaginarul colectiv prin colaborarea cu actualele structuri globaliste, dornice să limiteze influența religiei în societate. Această colaborare a fost, în opinia conservatorilor, transpusă în măsuri restrictive, desigur, justificate, dar care aduc atingere învățăturilor de credință structurate în ultimul mileniu, nicidecum din vremurile Bisericii Primare, de vreme ce linguriţa, ca obiect de cult, este enumerată într-un sinod local din Constantinopol în anul 861[25]. Chiar dacă este enumerată atunci, în bisericile ortodoxe nu era un obiect uzual, căpătând acest statut odată cu depășirea Evului Mediu Timpuriu și generalizarea tacâmurilor în Evul Mediu. Însă nu aspectul istoric al problematicii a stârnit confuzie, cât actul de comunicare prin care se impuneau măsurile restrictive.

Comunicatul de presă al Patriarhiei nu a avut în vedere diferențierile ce le comportă comunicarea intrainstituțională față de comunicarea publică. Orice instituție/ companie are structural diferențiate cele două componente ale comunicării, însă prin aruncarea în spațiul public a unor concepte ce pot aduce atingere credinței unanim acceptate, pe fondul nemulțumirii, se pot naște noi opinii ce cresc în intensitate destabilizând climatul de bază. Dacă se comunica intrainstituțional cu acel mesaj din *comunicatul de presă*[26], lăsând clericului capacitatea de a aborda subiectiv problema, lucrurile erau altfel. Ieșind cu un discurs mediatic, cu părere de rău o spun, biroul de presa al Patriarhiei și-a dovedit incapacitatea de adaptare la noile paradigme comunicaționale, pentru că, *nupoate fi trecută cu vederea distincţia, necesară, între două verbe fundamentale: „a informa” şi „a comunica”. (...) Informaţia în sine, cu haloul său referenţial, e necesară, dar nu şi suficientă pentru realizarea unei comunicări interculturale cât mai performante, pentru accederea la condiţia schimbului, a negocierii de sens şi a dialogului între culturi.*[27] Iar dacă prin informare s-a greșit comunicarea, Fericitul Augustin, în *Prima cateheză* – inițierea creștină, oferă soluția: *Uneori, deşi tot ce spunem e drept şi adevărat, fie nu se înţelege, fie e în contradicţie cu opinia comună (...) acest lucru trebuie însănătoşit fără nicio amânare, printr-o abundenţă de mărturisiri şi de evenimete.*[28]

Comunicarea între ETC, în interiorul lor, precum și a acestora cu proprii lor adepți, este o comunicare interculturală, fără îndoială, în care indivizii din cadrul procesului de comunicare au *bagaje culturale, educație, medii de proveniență diferite, ei vor interpreta*

---

[25] **Apud, Adrian Cocosila, *De la linguriță ca obiect liturgic, la linguriţa de unica folosință, în Creștin Ortodox.ro,* https://www.crestinortodox.ro/editoriale/de-lingurita-obiect-liturgic-lingurita-unica-folosinta-96085.html ;**

[26]Comunicatul propriu-zis a fost emis de Patriarhie în 27 februarie și a recomandat: "Persoanele care au teama de îmbolnăvire prin împărtășirea din Sfântul Potir cu linguriţa comună pot cere preotului, în mod excepțional, împărtășirea, în orice moment al zilei, din Sfânta Euharistie pentru bolnavi, care le poate fi oferită într-o linguriţă adusă de acasă şi folosită exclusiv în acest scop, de o singură persoană"

[27] Iulian Boldea, Prof., PhD, *Interculturalitate şi globalizare,* în Globalizare și dialog intercultural: perspective multidisciplinare / ed .: Iulian Boldea - Tîrgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014, p

[28]Augustin, Prima Cateheză, ed.bilingvă, Editura Polirom, Bucureşti, 2002, p 79;

diferit mesajul[29], chiar dacă se află în interiorul aceluiași cult, cu atât mai mult în cazul în care aparțin ETC diferite. Numai că toate ETC sunt încă bine ancorate în conservatorism, de altfel, trăsătură esențială pe care este extrem de important să și-o păstreze, însă actul de comunicare este deseori făcut stângaci, fără o strategie, absență argumentată eronat prin conservatorim, fapt ce stârnește nașterea de opinii diferite sau chiar contradictorii la nivelul comunicatorilor religioși cu aureolă de formatori de opinii. Unii dintre ei și-au ancorat mesajul și l-au adaptat nevoilor sociale pe de o parte, iar pe de cealaltă parte, au simțit valul de propagare al social-media. Bidimensionalitatea proiecție-mesaj este ușor de aplicat pe clișeele de comunicare actuale. Fie că este vorba despre proiecția libertății, a responsabilității, a factorului religios sau social, mecanismele de proiecție virtuală au la bază sisteme neuronale regăsite în mecanismele de gândire ale fiecărui individ în parte, însă fără a face abstracție că au și o hartă comună speciei umane per ansamblu. De altfel, întreg sistemul virtual, în accepțiunea termenului, are la bază tocmai sistemul uman de acțiune/inacțiune. De aceea ele sunt pe cât de atractive, pe atât de adictive. Cercetătorii în domeniul Inteligenței artificiale confirmă nu doar acest fapt, cât și pe acela că se și folosesc în întregul lor demers de acest aspect bazal. *Cu alte cuvinte, putem privi viața ca un sistem de prelucrare a informației autoreplicator a cărui informație (software) îi determină deopotrivă comportamentul și planurile pentru hardware*[30]. Punctul la care a ajuns tehnica astăzi în relația cu omul pare a nu ține cont de nicio opreliște. Este *totalitară și decide că nu există altă modalitate de cunoaștere decât cea care constă în raportarea la computer a oricărui obiect gânditor.*[31]

Era digitalizării și a proiecției virtuale nu a ocolit nici ETC. Toate au pagini de internet, nu doar la nivel superior, ci până la nivel de dioceză/ protoierie/ parohie/ mănăstire/ preot/ duhovnic ș.a.. Deși e ușor controlabilă păstrarea adevărurilor de credință susținute de fiecare comunicator religios în parte, e din ce în ce mai greu de oprit fenomenul CyberFaith. Acest fenomen cuprinde încrederea în propria alegere a adevărurilor de credință rostite de unul sau altul dintre cei ce-și oferă sfaturile, cuvintele de încurajare, în rețelele sociale. Fiecare dintre acești furnizori de credință se visează adresând cuvinte de învățătură unui stadion de oameni aflați cu gadgetul în mână și privind prestația comunicatorului religios. E o pistă extrem de sensibilă, pe cât de falsă, pe atât de periculoasă pentru comuniunea caracteristică fiecărei comunități religioase aparținând ETC. Pentru aspectul comuniunii internauții au găsit o soluție: Virtual Church, care are ca mesaj de bun venit: *Virtual Church există în întregime în Realitatea Virtuală pentru a sărbători dragostea lui Dumnezeu pentru lume. Toți sunt invitați la Virtual Church. Nu contează dacă crezi sau nu în Dumnezeu.*[32]

Acest proiect îndrăzneț a fost pus la cale de pastorul Soto din Florida care visa mereu să realizeze o biserică incluzivă. Întreaga lui poveste o puteți afla dintr-un articol.[33] Nu povestea este importantă, ci pașii care se fac către digitalizarea vieții, inclusiv a celei religioase. Nu departe de acest pas se află și hotărârile ETC de a face streaming slujbele în fiecare duminică și sărbătoare. În România, o navigare prin paginile de facebook ale catedralelor/bisericilor/mănăstirilor a relevat faptul că cele care dețineau cor și aveau solemnitatea imperial-bizantină extrem de conturată țineau captivi între 8000 și 15000 de credincioși. Tot captivi în mediul virtual au fost și cei care au stat în contact cu mănăstirile, între ele Putna fiind deseori leader cu peste 18000 de vizualizări live. Pe aceeși linie se înscie și contactul virtual masiv cu Catedrala Tomisului, unde IPS Teodosie s-a rugat în fiecare noapte de la declararea pandemiei Covid 19, fiind urmărit deseori de 6500 de ID-uri, deși slujba avea loc la miezul nopții. La Înviere cifrele nu au arătat o conectare mai mare decât la

[29] Edward T. Hall,*The Silent Language*, Doubleday &Company, Inc. Garden City New York, 1958, p 47;
[30]Max Tegmark, Viața 3.0 – *Omul în epoca inteligenței artificiale*, Editura Humanitas 2019, p 34.
[31]Lucien Sfez, *O critică a comunicării*, Editura Comunicare.ro, București 2002, p 282,
[32] Pentru conformitate - https://www.vrchurch.org/, sursă accesată în 10,05.2020, h 22.10.
[33]https://www.wired.com/story/virtual-reality-church/

slujbele transmise anterior. Gadget-urile au fost ținute aproape și, după un scroll dat pe paginile de socializare virtuală fiecare s-a conectat cu biserica aleasă.

Reușesc ETC să facă față noilor provocări? Să răspundă nevoilor milenialilor, a căror viață se derulează în proporție de 85% în afara realității și în conexiune aproape permanentă la realitatea virtuală, dar în același timp să își păstreze axa tradițională ce a penetrate în istorie? Însăși expresia realitate-virtuală este un oximoron. Cât privește păstrarea rolului important în sfera publică, istoria o va dovedi. Până atunci, actualul context este unul de tulburări, date de politicile de limitare și îngrădire a exercitării actului religios prin ritual, în ciuda recomandărilor Uniunii Europene prin care "*Toate persoanele au dreptul de a-și manifesta religia sau convingerea, fie individual, fie împreună cu alții, atât în public, cât și în privat, prin cult, îndeplinirea riturilor, practici și învățătură, fără teama de intimidare, discriminare, violență, sau atacuri. Persoanele care își schimbă, sau renunță la religie, sau la convingere, precum și persoanele adepte ale unor convingeri non-teiste sau ateiste ar trebui în egală măsură protejate, la fel și persoanele care nu profesează o religie sau o convingere*."[34] Deși este o limitare contextuală, dată de pandemia Covid 19, există și opinii, restrânse la nivel de grupuri care consideră că acestea sunt exerciții globale pentru o restartare economică, socială, religioasă.

În cadrul BOR, după perioada pandemiei și a măsurilor restrictive impuse, revenirea se face etapizat, fapt dovedit de un document[35] intern prin care PF Daniel solicită ierarhilor un punct de vedere privitor la posibilitatea ca la Sfânta Liturghie, credincioșii mireni să nu se împărtășească. Patriarhul României solicită acest punct de vedere întrucât, se arată în adresa menționată, *de acest răspuns depinde mâine* (12.05.2020) *poziția Bisericii noastre în relația cu autoritățile de Stat care pot permite sau nu participarea credincioșilor la Sfânta Liturghie, după data de 15 mai.* Comparativ cu debutul crizei provocate de Covid 19, la momentul încheierii Stării de Urgență comunicarea nu a mai fost mediatică pe aceste subiect (până la data finalizării studiului), ci internă, fapt ce nu a mai adus în agenda publică subiectul linguriței euharistice. Practica va fi reglementată după 1 iunie 2020 în cadrul unor întâlniri la nivel panortodox, fiind, așa cum se menționează în adresă o *practică de aproape nouă secole* și nu poate fi *schimbată de medicii epidemiologi*, deși se cere această schimbare ca pe o condiție de participare a credincioșilor la cultul divin public. Această condiționare denotă o intervenție a Statului, iar BOR a gestionat acest moment tensionat. La acest moment emoția socială este vibrantă pe acest palier, deoarece ETC au intervenit, inclusiv financiar în soluționarea crizei. Ce va urma după 1 iunie, va înscrie, cu siguranță, noi termeni ai relației dintre Biserică și Stat.

Dacă acum este începutul unui lanț evenimențial ce va eroda instituțional ETC, din ce în ce mai fragmentate interior de multitudinea opiniilor pe context *post-truth*, rămâne în studiu deschis. De cealaltă parte, pe fondul sincopelor targetelor de coeziune, în caz că se va ajunge la o politică de reglementare națională a relației dintre Biserică și Stat, fiecare dintre ETC este necesar să își regândească și consolideze imaginea instituțională.

Semnale de alarmă în ceea ce privește un eșec globalist, sunt trase de mai mulți analiști politici, unul dintre ei fiind Robert D. Kaplan[36] care își *concentrează argumentul*

[34] http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11491-2013-INIT/ro/pdf
[35] Adresa 4618/11.05.2020 a Patriarhiei Române – Cancelaria Sfântului Sinod.
[36] Robert D. Kaplan,(n. 23 iunie 1952, New York City) este un autor american al multor cărți de politică, în primul rând de afaceri externe și de călătorie, eseistică controversată. Cu privire la natura puterii americane au stârnit dezbateri și critici în mediul academic, mass-media, precum și la cele mai înalte nivele de guvernare. Printre articolele cele mai influente ale lui Kaplan se numără "The Coming Anarchy", publicat în The Atlantic Monthly în anul 1994. Criticile articolului îl compară pe acesta cu teza articolului lui Huntingon - Clash of Civilizations („Ciocnirea civilizațiilor") - dat fiind că Robert Kaplan prezintă conflictele din lumea contemporană ca lupta dintre primitivism și civilizație. O altă temă frecventă în activitatea publicistică a lui Kaplan este reapariția tensiunilor culturale și istorice suspendate temporar în timpul Războiului Rece.

lipsei de unitate în Europa, ca efect al caracteristicilor guvernanţei, cu evidentă extindere în spaţiul UE, pe divizările interne istorice şi geografic, în timp ce noi atragem atenţia asupra noilor divizări interne determinate de rasă şi religie, ca efect al evoluţiei integrării europene. Suntem încurajaţi, în acelaşi timp, de două evocări ale analistului politic român Paul Dobrescu (fost consilier prezidenţial), care a scris prefaţa în limba română a cărţii lui Kaplan. El ne reaminteşte de faptul că Anne-Marie Slaughter vorbeşte în scrierile sale despre „galaxiile umane" de astăzi, care „topesc în ele o hartă a emoţiilor, a mobilităţilor mult mai intense decât altădată... amplificate nebănuit prin intermediul reţelelor sociale.[37]

Concluzii inițiale

În mare măsură unitățile administrative de cult deţin o pagină web, fie numai şi pentru a fi uşor de contactat, iar la nivel de Vatican, Patriarhate, eparhii există trusturi de presă și mecanisme de comunicare instituțională. Deși, din punct de vedere ethnic, sunt bine structurate, le lipsește, în proporție destul de mare (excepție parțială-Vaticanul) construcția unor ample mecanisme de propagare adaptate la social-media. Comunicarea se face în virtutea unor mecanisme de tip expozeu/informare/catehizare fără a fi parte dintr-o strategie. Comunicarea în interiorul instituției este structurată ierarhic și nu comportă derapaje majore, punct tare de care elaborarea unei strategii poate fi extrem de benefic. La nivelul credincioșilor în perioada pandemiei COVID 19 s-a constat o creștere a discursului de susținere a ETC și a nevoii de exprimare religioasă.

Folosirea noilor tehnologii este binevenită în cadrul ETC pentru o cât mai eficientă comunicare, însă trebuie avută în vedere o adaptare după modelul pe care l-am numit *perpetuum mobile*[38]. Îmi argumentez această asemănare prin faptul că impulsul primar al discursului religios (și al întregii creaţii) este dat de Cuvântul lui Dumnezeu, asemeni impulsului primit de dispozitivul amintit. Odată ce acest impuls este anulat, sau oprit, întreg mecanismul discursiv se va opri, iar discursul religios devine unul robotizat, fără substanță și fără efectul verificabil prin pilda Semănătorului rostită de Hristos. În această pildă scopul discursului religios este aducerea de rod. Dar actualele mecanisme de digitalizare ale spațiului sacru pot crea iluzia unui rod, în fond reacțiile și adepții unei pagini virtuale pot fi rodul din pilda amintită, însă nu un rod real. Ele pot fi semințe goale în interior, o goliciune dată de anularea comunicării reale, a comuniunii și implicit a cuminecăturii cu Însuși Hristos, acest din urmă act devenind subiect amplu discutat și disputat ca adevăr sau post-adevăr. Plinătatea și adevăratul lor rod se dovedește exclusiv în realitatea vieții în care digitalizarea este doar un instrument de care să ne folosim și căruia nu ar trebui să-i permitem să ne folosească.

BIBLIOGRAPHY

1. *** The *Power of Religion in the Public Sphere*, Columbia University Press 2011, transcript Conferință organizată de *New York University Institute for Public Knowledge* împreună cu *Social Science Research Council* și Universitatea Brook, 22 octombrie 2009: 129;
2. Augustin, *Prima Cateheză*, ed.bilingvă, Editura Polirom, București, 2002; 79;
3. Boldea Iulian, Prof., PhD, *Interculturalitate şi globalizare,* în Globalizare și dialog intercultural: perspective multidisciplinare / ed .: Iulian Boldea - Tîrgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014.
4. Dinescu Lucia Simona, *Corpul în imaginarul virtual*, Editura Polirom, bucurești 2017: 35;

[37]Napoleon Pop si Valeriu Ioan-Franc,*România în Globalizare*, Editura Centrului de informare și Documentare Economică, București 2018, p 145;
[38]Liliana Naclad, Discursul religios în mass-media – Cazul României postdecembriste, Editura Institutul European, Iași 2013, p. 132 și urm,;

5. Frunză Sandu, *Fundamentalismul religios și noul conflict al ideologiilor*, Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca, 2015.
6. Hall Edward T.,*The Silent Language*, Doubleday &Company, Inc. Garden City New York, 1958: 47;
7. Harari Yuval Noah, *Sapiens- Scurtă istorie a omenirii*, Editura polirom, București 2017: 212-213;
8. Macleod, Christopher, "*John Stuart ,Mill*", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Ediția toamnă 2018), Edward N Zelta (ed.)
9. McCroskey, Linda L., and McCroskey, C James. "*Applying organizational orientations theory to employees of profit and non-profit organizations*." Communication and mass media complete 53 (2005): 19;
10. McLuhan Marshall, *Galaxia Gutenberg*, Nemira, București 2015: 195-196;
11. McQuail Denis, Windahl Sefen, *Modele ale comunicării, pentru studiul comunicării de masă*, Editura Comunicare.ro, București, 2001, p.101-102
12. MureșanRadu Petre, Pr. Lector. Dr., *Atitudinea Bisericilor Tradiționale Europene față de prozelitismul advent*, Editura Cartea Ortodoxă, Alexandria, 2012: 411 și urm;
13. Naclad Liliana, *Discursul religios în mass-media – Cazul României postdecembriste*, Editura Institutul European, Iași 2013: 132-135;
14. Pop Napoleon si Ioan-Franc Valeriu, *România în Globalizare* Editura Centrului de informare și Documentare Economică, București 2018, p 145;
15. Sfez Lucien, *O critică a comunicării*, Editura Comunicare.ro, București 2002: 282,
16. Spitzer Manfred, *Demența digitală*, Editura Humanitas, Bucureşti 2019, passim;
17. Taylor Charles, The *Malaise of Modernity*, Anansi, Toronto, *1991: 54;*
18. Tegmark Max, Viața 3.0 – *Omul în epoca inteligenței artificiale*, Editura Humanitas 2019: 34.
19. Williamson Timothy, *Tetralogue – I'm right, you're wrong*, Editura Oxford University Press, 2015, passim;

Reurse web:
20. https://www.crestinortodox.ro/editoriale/de-lingurita-obiect-liturgic-lingurita-unica-folosinta-96085.html ;
21. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth?q=post+truth
22. https://www.vrchurch.org/
23. https://www.wired.com/story/virtual-reality-church/
24. http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11491-2013-INIT/ro/pdf
25. https://ideas.ted.com
26. https://plato.stanford.edu/entries/mill/
27. https://financialintelligence.ro/filmul-documentar-the-great-hack-iluzia-intimitatii-cambridge-analytica-a-lucrat-pentru-alegeri-din-romania/
28. https://www.dw.com/ro/bisericile-din-germania-au-pierdut-430000-de-credincio%C5%9Fi-catolici-%C5%9Fi-protestan%C5%A3i-%C3%AEn-2018/a-49672653
29. www.crestinortodox.ro

EFFICIENT RELATIONSHIP AS A DEFINITIONAL ELEMENT FOR THE MAINTENANCE OF THE POSITIVE AFFECTIVE CLIMATE AND THE MOTIVATION OF THE STUDENTS, IN THE CONTEXT OF THE TRAINING PROCESS

Corina Zagaievschi
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă"Chişinău State University, Moldova

Abstract. In this article we try to address the problem of the effective relationship between teacher and students, which, in our opinion, contributes to maintaining a positive affective climate in the training process, increasing the motivation for learning. Of course, those listed above are component elements of the training process, determining its efficiency. The student wants to be recognized and appreciated by the teachers, because the informational and relational dimension is intrinsic to the human behavior as a whole. The assimilation of information and participation in the training process is effective when the affective state of the students is positive: calm, pleasant, favorable to cooperation, collaboration, conscious and logical memorization, which arouses curiosity, respectively, motivation for learning.

Keywords: effective relationship, positive affective climate, motivation.

Motivaţia în contextul procesului de instruire

Motivaţia, în linii generale se prezentată ca „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ." (Larousse, 1998). În opinia lui Zlate M. (2009, pp. 185-188) motivaţia are rolul de activare şi de mobilizare energetică, precum şi de orientare, de direcţionare a conduitei într-un anumit sens. Motivaţia este o sursă de activitate şi de aceea este considerată „motorul" personalităţii, este şi factorul care determină persoana să acţioneze şi să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce motiv facem o acţiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare şi nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcţionare şi susţinere energetică. Din acest punct de vedere, motivaţia reprezintă „aspectul dinamic al intrării în relaţie a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferenţială de situaţii sau obiecte". Or, educaţia are ca scop primordial formarea şi dezvoltarea personalităţii umane pentru integrarea optimă în contextul socio-profesional, care se poate realiza doar prin stimularea motivaţiei elevului într-un climat afectiv pozitiv.

Motivaţia învăţării, care rămâne a fi o problemă actuală, (Sălăvăstru, D., 2004), (Cucoş, C., et al., 2005), se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev pentru a realiza activităţi care au ca scop asimilarea anumitor cunoştinţe, formarea unor capacităţi şi atitudini. Motivaţia energizează şi facilitează procesul de învăţare prin intensificarea efortului şi concentrarea atenţiei elevului, prin trezirea curiozităţii şi sporirea interesului pentru activitatea de învăţare. Din interesul şi satisfacţia iniţială de a afla ceva nou, se va dezvolta motivaţia de a învăţa mai multe. În această ordine de idei, se conturează clar relaţia de reciprocitate dintre motivaţie şi învăţare. Motivaţia incită învăţarea de succes, iar învăţarea, în acest caz, intensifică motivaţia, deci reprezintă o condiţie esenţială pentru reuşita elevului în activitatea şcolară. Motivaţia este, într-o oarecare măsură, contagioasă: dacă profesorul vrea să motiveze elevii, trebuie să fie motivat el însuşi, idee care susţine existenţa teoriei despre dimensiunile motivaţiei. *Motivaţia intrinsecă* are la bază însăşi activitatea desfăşurată şi se caracterizează prin îndeplinirea cu satisfacţie a acelei activităţi. Aceasta îl determină pe elev

să participe la o activitate pentru plăcerea şi satisfacţia pe care o trăieşte, fără a fi constrâns de factori exteriori. Sursa motivaţiei intrinseci este curiozitatea şi, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă nevoia de a şti, de a îmbogăți orizontul de cunoaştere. Activitatea de învățare motivată intrinsec este susţinută de nevoia interioară de cunoaştere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Se realizează cu un efort de mobilizare, relativ redus, antrenează sentimente de satisfacţie, de plăcere şi conduce la o asimilare trainică şi de durată a cunoştinţelor.

Motivaţia extrinsecă este generată de sursa care se află în exteriorul individului şi a activităţii desfăşurate. În aceste condiţii, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări şi condiţionări externe, fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacţii nemijlocite şi cu un efort voluntar crescut. Subiectiv, această motivaţie e însoțită de trăiri emoţionale negative (frica de eşec, de pedeapsă, reticenţă, etc.) sau de trăiri pozitive, dar îngust utilitariste (aşteptarea laudei, a notei bune sau a recompensei materiale). Învățarea apare, în acest din urmă caz, atrăgătoare din cauza consecinţelor produse. În aceste condiţii, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări şi condiţionări externe, fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacţii concrete şi cu un efort voluntar crescut. Subiectiv, această motivaţie e însoțită de trăiri emoţionale negative (teama de eşec, teama de pedeapsă) sau de trăiri pozitive, dar îngust utilitariste (aşteptarea laudei, a notei bune sau a recompensei materiale). Învățarea apare, în aceste condiţii, atrăgătoare din motivul consecinţelor ei. Este cunoscut faptul că, în cadrul procesului de instruire activitatea de învățare este motivată atât extrinsec, cat şi intrinsec.

Relaționarea eficientă

Școala reprezintă cadrul social în care învățăm a interacționa cu alții, a stabili şi menține relații. Comunicarea (care stă la baza procesului de educație) satisface necesitățile relaționale. A relaționa înseamnă a stabili şi menține relații cu cei din jur, prin comunicare. Relaționăm prin comunicare. În opinia mai multor cercetători, citați de Kory Floyd, în lucrarea *Comunicarea eficientă*, (2013, p. 27), o viață socială bogată este unul dintre cei mai clari indicatori ai fericirii generale a unei persoane. Implicarea în conversații semnificative induce fericirea, iar discuțiile banale sunt asociate cu o diminuare a stării de bine. Felul în care comunicăm cu ceilalți şi modurile în care ceilalți comunică cu noi, are un impact considerabil în modelarea viziunii noastre despre sine, influențează încrederea în propriile forțe, motivația şi formarea de atitudini.

Relaționarea eficientă în mediul educațional reprezintă acel tip de comunicare interpersonală care evidențiază atitudinile actorilor educației în variate contexte specifice, manifestate prin comportamente sociale adecvate, unde profesorul are rolul de generare a unui climat afectiv pozitiv optim şi motivațional. În acest sens se conturează tipurile de relații afective: *simpatie,* fenomen care sprijină, încurajează interesul şi motivaţia elevilor faţă de învăţare; *antipatie*/respingere fenomen care împiedică, în cele mai dese cazuri, dezvoltarea motivaţiei învăţării; *indiferenţa*dintre profesor şi elevi. Aceste relaţii stau la baza acceptării / neacceptării profesorului sau a atitudinii arbitrare a acestuia în raport cu elevii (favoritisme, persecuţii etc.). Calităţile personale ale profesorului, pregătirea lui, dar şi motivația profesională şi atitudinea faţă de elevi influenţează direct relaționarea eficientă.

Succesul relaționării eficiente care depinde de înlăturarea reticenţelor şi a surselor de blocaj de sinceritate (Duck, S., 2000), condiţionează pozitiv dezvoltarea afectivă a elevilor şi motivația pentru învățare a acestora. Prestanța profesională este definitorie pentru menținerea *climatului afectiv pozitiv* în cadrul procesului de instruire şi, care, respectiv, presupune: *încredere în sine, empatie, colaborare, deschidere, inițiativă, satisfacție, plăcere, perseverență, constructivism, soluționare de probleme, motivație* – mobilizare în atingerea scopurilor educaționale din partea ambilor actori ai educației.

Ekman P. (2011), psiholog american şi specialist în problema exprimării faciale a emoţiilor şi a minciunii, consideră că *a încuraja sinceritatea copiilor este una din sarcinile educaţiei*, stabilirea sincerităţii în relaţia adulţi–copii contribuie la dezvoltarea unor atitudini pozitive între aceştia, bazate pe comunicarea eficientă, astfel diminuează conflictele inter– şi intrapersonale şi sporeşte relaţionarea eficientă. Calitatea relaţiei educaţionale depinde de calităţile umane şi competenţa profesională a educatorului, de *climatul afectiv pozitiv* creat de acesta în procesul de relaționare cu elevul, care presupune: *atitudine empatică și compasiune* (Chabot, D., Chabot, M., 2005)*; încredere, capacitate de detecta starea emoţională a celui care învaţă; comprehensiunea; ascultarea activă; gestionarea propriilor emoţii şi pe cele ale elevilor; motivarea elevilor; stimularea elevilor în funcţie de profilul de personalitate căruia aparţin.*

Crearea unui climat afectiv pozitiv și stimulator în contextul procesului de instruire, prin relaționarea eficientă, susține motivația elevului pentru învățare. Stimularea motivaţiei elevului rămâne o artă (Sălăvăstru, D., 2004), care ţine de atitudinea profesorului față de ceea ce face. Pentru a stimula motivaţia elevilor, pentru a-i face participanți activi în procesul de învățare, profesorul trebuie să evalueze critic și conștient propria motivaţie, precum şi modul în care desfăşoară activităţile de didactice. *Atitudinea* și *gradul de implicare* în activitatea didactică, *entuziasmul, pasiunea profesorului* influenţează profund motivaţia elevilor. Pentru a învăța bine (aici nu ne referim la note), elevii trebuie să se simtă confortabil din punct de vedere afectiv: să se simtă în siguranţă, relaxaţi, îndrăgiți, apreciaţi, să aibă o stimă de sine ridicată şi încredere in propriile forţe. Profesorul trebuie să acționeze în așa fel încât asimilarea cunoştinţelor să se realizeze intr-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără disconfort afectiv şi anxietate. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev, încurajându-l, evidențiindu-i calităţile, să aibă încredere în forţele proprii, în capacitatea lui de a rezolva sarcinile şcolare şi, în felul acesta se va dezvolta elevului motivația.

Relaționarea eficientă, în contextul procesului de instruire generează comportamente de menținere viabilă a interacțiunii profesor-elev precum:

Atitudine pozitivă care îl determină pe elev să se simtă confortabil alături de profesor, pe de o parte, iar pe de alta, respectul personalității elevului care va genera simpatia față de profesor.

Deschiderea care presupune stimularea dorinței elevilor de a discuta, de a dezvălui gândurile, sentimentele, de a relaționa. Și vice-versa, deschiderea profesorului spre comunicare și schimbare.

Asigurările verbale relaționale care determină acele comportamente verbale și nonverbale folosite în comunicare pentru a demonstra devotamentul, fidelitatea față de elevi.

Împărțirea sarcinilor fiecărui actor al educației, care presupune, de fapt, în cadrul procesului de instruire, colaborarea și cooperare dintre profesor și elev.

Scopul procesului educaţional este aceea de a-l valoriza pe elev, de a-i da sentimentul că este o persoană pe care profesorul o respectă şi care merită toată atenţia. Comenius, marele filosof, gramatician și pedagog ceh, în *Didactica Magna* (1657), susține că a învăţa pe altul înseamnă: a şti ceva şi a face şi pe altul să înveţe să ştie repede, *plăcut*, temeinic. De mai bine de 300 de ani!, sintetizând obiectivul principal al didacticii, părintele educației moderne considera că „didactica noastră are drept proră şi pupă: să cerceteze şi să găsească un mod prin care învăţătorii, cu mai puţină osteneală, să înveţe mai mult pe elevi; în şcoli să existe mai puţină dezordine, dezgust şi muncă irosită, dar mai multă libertate, *plăcere* şi progres temeinic, în comunitatea creştină să fie mai puţină beznă, confuzie şi dezbinare, dar mai multă lumină, ordine pace şi linişte” (Comenius, J.A., 1970, p. 13).

În concluzie, *relaționarea eficientă* este un element definitoriu în menținerea climatului afectiv pozitiv și motivația elevilor, din fiind faptul că un climat afectiv pozitiv,

creat de profesor, şi care reprezintă, în esenţă, relaţionare eficientă, motivează elevii pentru implicare în procesul de instruire, aducându-le plăcere, satisfacţie şi performanţă. Asimilarea de informaţii şi participarea la procesul de instruire este eficientă atunci când starea afectivă a elevilor este una pozitivă: calmă, plăcută, favorabilă cooperării, colaborării, memorizării conştiente şi logice, care trezeşte curiozitatea, respectiv, motivaţia pentru învăţare.

BIBLIOGRAPHY

1. Comenius, J.A., (1970). Didactica Magna, E.D.P., Bucureşti.
2. Chabot, D., Chabot, M. (2005).Pédagogie émotionnelle, ressentir pour apprendre. Québec: Trafford Publishing, http://www.linkedin.com/pub/daniel-chabot
3. Cucoş, C., Momanu, M., Sălăvăstru, D. (2005). Educaţia–provocări la început de mileniu. Universitatea „A. I. Cuza”, Iaşi.
4. Dicţionar de psihologie Larousse. .(1998). Univers Enciclopedic, Bucureşti.
5. Duck, S. (2000). Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona. Polirom, Iaşi.
6. Ekman, P. (2011). De ce mint copiii?. Editura TREI,Bucureşti.
7. Floyd, K. (2013). *Comunicarea interpersonală*, Polirom, Iaşi.
8. Sălăvăstru, D. (2004). Psihologia educaţiei. Polirom, Iaşi.
9. Zagaievschi, C. (2014). Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. UPSC, Chișinău.
10. Zlate, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. Polirom, Iaşi.
11. https://www.visionconsulting.ro/de-ce-este-important-sa-ne-dezvoltam-abilitatile-de-relationare/
12. https://www.clinicadefericire.ro/articole/nevoi-relationale
13. https://iteach.ro/experientedidactice/rolul-motivatiei-in-invatarea-scolara

CURRICULUM FOR INTERCULTURAL EDUCATION ON ETHNIC DIVERSITY ATTITUDES IN PRIMARY SCHOOL

Ioana Boghian
Lecturer, PhD, "Vasile Alecsandri" University of Bacău

Abstract:This paper aims to present the academic Curriculum for Intercultural education on ethnic diversity attitudes in primary school. The Curriculum was elaborated as part of our research on ethnic discrimination among teachers and students in primary education in Romania and focuses on current educational theory and practice development trends. The Curriculum was designed for an academic course included in the psycho-pedagogical module for initial teacher training in Romania aiming to instruct teachers on how to build positive interethnic attitudes among students in primary school classes. The concept of education for ethnic diversity is one of the most attractive and necessary approaches to modern psycho-pedagogy: multiculturality and diversity as a feature of the school, creating equal learning opportunities, exploiting (ethnic) differences between students. The most effective way to implement education for positive attitudes towards ethnic diversity in educational institutions is to initially train students/prospective teachers in this respect. The curriculum also proposes a modern approach to the teaching-learning-evaluation process in higher education.

Keywords: Curriculum; intercultural education; ethnic identity; ethnic interaction; attitudes; primary school.

1. Introduction

This paper presents the academic Curriculum for Intercultural education on ethnic diversity attitudes in primary school elaborated as part of our research on ethnic discrimination among teachers and students in primary education in Romania.This study is based on a literature-review type of methodology but also draws on our wider research that included questionnaires and pedagogical experiments on the topic of child discrimination in Romanian schools that we have conducted between 2016-2019. Our previous studies have revealed the presence of ethnic discrimination in Romanian schools highlighting teachers, students, parents, and local authorities as educational agents characterized by discriminating attitudes and behaviors, with serious negative impacts on the discriminated children and young people (Boghian, 2019, 2018, 2016; Cojocariu & Boghian, 2019a; Cojocariu & Boghian, 2019b). In an increasingly culturally and ethnically diverse classroom, it is more than urgent to instruct teachers on all aspects associated with ethnic differences, raise their level of awareness, understanding, and acceptance, as well as respect for differences. Given that the largest ethnic minority in Romania is represented by the Roma people, this curriculum was aimed at instructing teachers on approaching ethnic diversity in class from this perspective; however, it may easily be adjusted to approach all or other particular ethnic minorities.

The Curriculum was designed for an academic course included in the psycho-pedagogical module for initial teacher training in Romania aiming to raise teachers' positive interethnic attitudes as well as instruct teachers on how to build positive interethnic attitudes among students in primary school classes.

2. Curriculum theoretical background: concepts, theories, and approaches

The approach to changing the attitudes of tolerance of teachers and students towards Roma students, but also of Roma students towards Romanian students, involves taking into account the concept of *ethnic identity*. *Ethnic identity* is a part of *social identity* that must be understood as a representation of man about himself as a member of the ethnic group, determined by the emotional and axiological significance of the individual (Silistraru, 2011: p. 75). Referring to *human identity* and regarding it as including ethnic identity, Pâslaru (2003) also emphasizes the aspect of realization or non-realization of identity: unrealized identity is manifested by "inconsistencies, deficiencies and social, psychological, educational gaps and is due to lack of parental love in childhood" (Pâslaru, 2003: 111); a child who did not receive parental love in childhood will not be able to love with his whole being, will suffer from various complexes and frustrations, such as low self-esteem, lack of self-confidence, suspicion of those who love him and show him affection; this is explained by the fact that if you do not naturally receive what you should receive, you cannot give that thing to others (idem). Membership of an ethnic group essentially outlines the identity of that individual and directs the process of psychological knowledge by discussing the notions of ethnicity and ethnic conduct; ethnicity is reflected, at a concrete level of behavior, by the ethnic-affiliative tendency, i.e. the observance of the rules, norms, and goals of the group to which the person belongs; ethnicity gives rise to three groups of reasons, related to needs such as *ethnicity*, *positive ethnic identity*, and *ethnic protection*.

In the educational context, *ethnic interaction* acts as an integrating factor: there is a dependence between the level of social development of the ethnic subject and the form of organizing its interaction with other subjects; thus, it is assumed that there is an intermediate psychological factor that can become an integrator of interpersonal relationships in the process of ethnic interaction; this factor is called the social orientation of the ethnic subject and represents the social-psychological basis of his activity (idem).

The social-psychological basis of an individual's activity includes three essential components: *cognitive* (awareness of the object of social activism); *affective* (appreciation of the object on an emotional level, the manifestation of antipathy/sympathy towards the object); *praxiological* (consecutive behavior related to the object).

From the perspective of the ethnic subject, these three components acquire specific valences in social interaction: *the cognitive component of ethnic identity* refers to the child's ability to structure information about ethnic characteristics; but, children show an emotional attitude towards them through different appreciations, be they superficial.

The ethnic subject is also characterized by a focus on a certain purpose: it reflects the degree of preparation for achieving group goals and ethnic-social interaction. The purpose of the interaction is the starting point for all forms of activity carried out within the group, with an organizational and formative role for interaction; the purpose of the interaction can also be a phenomenon of reflection, being an ideal representation of the result that determines the character and methods of the ethnic-social interaction. *The motivation of the ethnic subject* is manifested by the peculiarities of the active attitude interested in the ethnic-social interaction, representing special coordination of motives in a concrete social situation and the process of awareness by the subject of the need to achieve group ethnic-social goals. Concerning the ethnic-social interaction, there appears the emotion formed under the influence of action circumstances with significance for the ethnic group; selectively, emotion can generate a positive or negative attitude of members of an ethnic community towards certain aspects of interaction (ibid., p. 77). *Another characteristic of the ethnic subject*, a factor of interaction, *resistance to stress*, is given by the subject's ability to quickly activate and coordinate his emotional-volitional potential and manifests itself as resistance to all types of destructive forces. Resistance to stress depends on the degree of inclusion of ethnic group members in social interaction, the content of the interaction, how the causes of emotional tension are

reflected, the socio-psychological level of development and organization of the ethnic group, the degree of acceptance of roles and the functional obligations associated with the roles by the group members to netralize dysfunctions, inhibit and block destructive manifestations (ibid., p. 78).

The social interaction of ethnic subjects identifies the presence of two social-psychological processes: integration and differentiation; therefore, this interaction is of theoretical and practical interest.

The *three-dimensional definition of attitude* has heuristic value because it can guide the educational approach to training and changing attitudes through methods and techniques aimed at emotional, cognitive, and behavioral manifestations of the target attitude. According to the three-dimensional definition, attitude involves three components: (a) a cognitive component or a belief; (b) affective reactions or emotional component; (c) behavioral reactions or the conative component (Callo, 2014: 74). Attitude expresses a way of relating to certain aspects of reality and involves emotional, behavioral, and cognitive reactions. The *prejudiced attitude* also has three dimensions: (a) cognitive - a set of negative, generalized beliefs, or stereotypes about an ethnic group; (b) emotional - a feeling of repulsion, antipathy towards the group; (c) conative - a predisposition to display negative behavior towards the group, both in face-to-face situations and orientation towards social and political habits that affect the well-being of that group (Rojas et. al., 2012).

Interethnic attitude is defined as an attitude that a person has towards some or all members of an ethnic group, provided that the attitude is influenced to some extent by the individual knowledge (or presumed knowledge) of some or all members of that group (Zick et al., 2008). Also, an ethnic group is defined as a group of people considered both by themselves and by others as having in common one or more of the following characteristics: religion, racial origin (according to easily identifiable physical traits), national origin, or cultural language and traditions. We shall further elaborate on the components of the *inter-ethnic attitude*: beliefs, behavior orientation, and affectivity.

Beliefs about an ethnic group have probably been used independently more often than either of the other two conceptual dimensions of an attitude that indicates antipathy to an ethnic group. Beliefs are usually measured by recording a person's response to several general elements: the Roma are lazy and aggressive, and so on. The characteristics attributed to ethnic groups in such elements are generally stereotypical and it is sometimes assumed that if a person agrees with these statements, he or she has a negative attitude towards the group in question. Beliefs have both an affective and a cognitive component: people who accept stereotypes accept them in the same way that a superstitious person accepts superstitions. They do this because beliefs about an ethnic group, in addition to being statements about an alleged fact, are grounds for rejecting those in that ethnic group. In learning beliefs, the individual learns what is supposed to be wrong with the latter.

In trying to answer the question *Why do we have/are inclined to have certain attitudes?*, Cosmovici considers it useful to refer to the connection between attitudes and character: *character is the structure that expresses the hierarchy of essential reasons of a person*, as well as the possibility to translate into fact the decisions taken in accordance with them; there are two fundamental dimensions of character, one axiological, indicative of value, and the other executive, voluntary; thus, the character is defined based on stable and generalized attitudes, specific to the person in question, based on strong beliefs (*apud* Cernat, 2005). In the *character structure*, three essential groups of attitudes can be distinguished: (1) attitude towards oneself (modesty, dignity, feelings of inferiority, guilt); (2) attitude towards others, towards society (altruism, patriotism, political attitudes); (3) attitude towards work.

Personality traits that are part of the character structure can be considered, to a certain extent, the expression of the attitudes that the person has towards himself: when a subject is

asked to fill in a personality questionnaire, he expresses his agreement or disagreement through evaluative sentences, which characterize him from his own perspective. During adolescence, the main character traits begin to crystallize; thus, statements about the personality of a young school-age student cannot be easily made; however, observations may be made about circumstantial attitudes, conventional reactions, and reactions that indicate a certain stable core of the developing personality.

Given the special plasticity of the psychological substance that constitutes the personality of the future adult, the school must systematically undertake formative responsibilities (Callo, 2014: 75).

To prepare teachers to form tolerance in students, it is necessary to know and understand the particularities, stages, and mechanisms of changing attitudes in primary school students.

Broadly speaking, an attitude has an experiential component and a perceptual component (Callo, 2014). In students, the formation of an attitude depends very much on their experience about the object/situation. Educators and teachers observe early stages of prejudiced attitudes, of intolerance towards a certain ethnic group from an early age (middle and large groups in preschool), but explain these manifestations through the education received by the child in the family.

Three main approaches explain how prejudiced attitudes are formed in children: *emotional maladjustment* (the acquisition of a prejudiced attitude is correlated with the development of a certain type of personality, namely the authoritarian personality); *social reflection* (the relationship between members of a majority cultural group and members of a minority cultural group as a fundamental premise: a child's attitude reflects the attitude manifested within the community in which he lives and which are usually transmitted through parents); and *socio-cognitive development* (a child's attitude towards other groups of children depends on his level of development about two intertwining dimensions of preceptive-cognitive development) (Allport, 1979). The most useful theories that can support us in explaining the appearance of prejudices towards other ethnicities in children are represented by the *social identity theory* [prejudice and discrimination against members of other ethnic groups derive from the individual's desire to identify with social groups considered to be different in a positive way or superior to other groups, to increase their self-esteem (Tajfel & Turner, 1979)]; and the *self-categorization theory* (Turner, Hogg, Oaks, Reicher & Wetherell, 1987). Research on this issue also generally focuses on children in the majority group, as they most often show an attitude of intolerance and prejudice towards children in the ethnic minority group (Verkruyten & Masson, 1995).

Based on his studies and research on the theory of social identity and the emergence of ethnic prejudiced attitudes in children, Nesdale (2004) developed a more complete model that explains the development of prejudice in children. According to Nesdale, children who manifest ethnic prejudices cover four successive phases of development differentiated in terms of behaviors that characterize them and the events that precipitate changes from one phase to the next. The phases are:

(1) non-differentiation: before 2-3 years, racial cues are usually insignificant for young children - they respond to objects in the environment (including strangers) largely by chance, based on what catches their attention. But as a result of a series of acquisitions, they learn to discriminate the colors (as well as other attributes) of inanimate objects.

(2) ethnic awareness: emerges around the age of 3, especially among those children living in multi-racial societies; this awareness probably begins following the identification/labeling by adults of a group member (e.g., yes, that person has black skin - is an Aboriginal/African American). It is important to note, however, that young children do not seem to construct idiosyncratic social categories - they enter an environment where key social

categories (e.g., race, gender) are already specified and where the nature of intergroup relationships is established. An important and early crucial achievement in this sequence concerns the child's ethnic self-identification - the realization that he is a member of a certain group. Evidence suggests that self-identification begins to occur as soon as children begin to become aware and clearly understand ethnic or racial categories (at age 3), especially in children aged 6 to 7 years in dominant groups in multi-racial communities (Aboud, 1996);

(3) ethnic preference: self-identification as a member of the dominant social group is an important piece of the child's identity puzzle - in this case, it is the first piece of the child's social identity (as distinct from personal identity) (Turner et al., 1987). The child learns that he belongs to or is a member of a certain (ethnic) group. Ethnic self-identification does not automatically imply a focus on other groups accompanied by rejection, displeasure, but only activates mainly the focus on group preferences. The affection felt by children for their new group seems to be comparatively mild - it is rather an inclination towards, a favoring, a preference for, rather than a strongly positive affective response (i.e. an attitude). Ethnic self-identification facilitates a growing understanding of the social structure of the community, the position of different groups and the interrelationships between them, and the language used to describe other members of the group. For children in the dominant group, ethnic self-identification determines a focus on the ethnicity of the group to which they belong and the preference for this group. In contrast, children of minority groups often reject their membership in favor of the dominant cultural group. However, if the ethnic preference is just that (i.e. preference and not prejudice), the question remains about ethnic preference crystallizing and consolidating into a negative attitude or prejudice.

(4) ethnic prejudice: the current view is that during the age of 6-7 prejudice crystallizes and occurs in children who end up having ethnic attitudes. Essentially, prejudice involves an active process of changing a simple state of ethnic preference. This process requires changes in attention/concentration in each dimension of the child's development: perceptual, affective, cognitive, and behavioral. Instead of focusing on the group of belonging and positively differentiating from another group, prejudices imply at least an equal focus on the group of belonging and the different one, if not an obsessive focus on the foreign, different group. Prejudice means that the member of a different, external group is viewed with displeasure or even hatred. Instead of knowing and being able to reproduce things, facts about ethnic minorities, a prejudiced person considers them to be his own. Finally, instead of engaging in interethnic gambling and friendships, prejudice means derogating and discriminating against members of minority groups whenever an opportunity arises. The shift from a preference for a group to prejudice over an ethnic minority group is not insignificant. According to Nesdale's model (2004), the transition from ethnic preference to ethnic prejudice depends on several elements: acquisition of ethnic constancy; acquisition of sociocognitive skills; social identity processes.

In conclusion, while positive correlations between the ethnic attitudes of children and their parents are considered normal and to be expected, this does not necessarily have to be the case in any situation. The ethnic attitudes adopted by children reflect their interests and perceptions rather than the attitudes of those who may seek to influence them. While prejudices are unlikely to occur in children under 6-7 years of age because their cognitive abilities would not have reached the required level of maturity, their subsequent attitudes toward members of ethnic groups will depend on identification with the predominant social group. Children (and adults) may not display ethnic prejudices at all, as they choose not to identify with the social group whose predominant attitude and behavior toward an ethnic minority group is negative and punitive. Further research is needed to identify the mechanisms of attitudes in children, but based on existing research, we can draw several directions for an educational intervention to change attitudes. Thus, the school age-specific to

primary education (6/7 - 10-11 years) seems appropriate for educational intervention aimed at building certain attitudes.

Educators have an essential role in shaping students' personalities, both through the system of rewards/punishments and expectations that they have at hand but, especially, through the ability to create situations through which students know their limits and resources. Awareness of limits and resources generates the formation of a harmonious self-image, dignity, and respect for self and others. These further support the recognition of differences between people, increased acceptance, and avoidance of labels and stereotypes that can lead to the marginalization of some students, impacting both their personality and subsequently their psycho-social dimension (maladaptation and social exclusion, unemployment).

There are some rules that we must take into account when it is desired to form and/or change certain attitudes (Callo, 2014: 75-78):

(1) attitudes are objects of learning and change;

(2) the acquisition of attitude requires direct contact with the object or person towards whom the formation and/or change of attitude is desired; interaction (observation and modeling) with those who have a certain attitude; social experience assimilated in formal and informal groups; cognitive development.

(3) the family has an important role in forming and shaping the attitude of students (the essence of many attitudes has its origin in the socialization of the family);

(4) attitudes acquired in childhood and adolescence can be subsequently either changed or strengthened, depending on experiences, influences, and social relationships, old and new information;

(5) concern for the formation of attitudes is considered a science of preparation or substantiation of the option for initiating and manifesting a behavior (Callo, 2014: 76);

(6) attitudes are psychological factors that influence very little theoretical predictions.

To outline some educational premises and initiatives in the axiological direction, some clarifications are needed regarding the place of attitude in the finalities of the educational process. One of them refers to the difference between the learning, by the students, of some norms of conduct and the materialization, the manifestation of these norms in the daily behaviors. Another clarification refers to the notion of competence and its internal structure: knowledge, skills, attitudes. The three-dimensional structure of attitudes, as detailed above, includes affective, behavioral, and cognitive reactions. The formative function of the school aims not only to acquire abstract ethical principles but to graft habitual axiological patterns in which thinking, cognition, emotion and behavior are intertwined, until the formation of automated mechanisms (Callo, 2014: 77). It is also required to mention the distinction between superficial affirmation values (clothing, music, manifestations in public space, etc.) and authentic affirmation values (professional and family fulfillment, health, diligence, honesty, etc.). The spectrum of the latter also includes the values associated with a tolerant attitude: respect for differences, mutual help, empathy, solidarity, etc. Both parents and teachers should focus on encouraging the acquisition of authentic affirmative values; the same approach should not aim at a very drastic sanctioning of surface values but, in particular, constant support and validation concerning authentic values, by revealing the short, medium and long term consequences of the acquisition, internalization, and manifestation of these values and attitudes. Thus, we can speak not only about axiological rationality, manifested by a rational behavior to practice well-established cultural values), but also about rational axiology, respectively the rational foundations that can belong to the individual, group, society, which substantiates behavior in socially desirable terms (Callo, 2014: 77).

The three-dimensional structure of an attitude (cognitive, affective, and behavioral) requires a complex approach when it is desired to change it. Chelcea (2008) mentions psychosocial theories of attitude change and persuasive language theories, to highlight

persuasion strategies and techniques as the most effective: active participation (techniques: role play, interpersonal contact, counter-attitude and choice behavior) and communication persuasive (about this technique, the importance of the group to which you belong and the reference group in changing your attitude must be emphasized).

Another perspective on theories of changing attitudes and behaviors suggests six main categories: conditioning and modeling; persuasive communication or learning the message; social judgment theory; motivational approaches; the approaches seen from the attribution perspective; combined approaches and self-persuasion.

The most circulated psychosocial theories of attitude change are: behaviorist theories, the thought-action theory (Ajzen & Fishbein, 1980), based on the behavioral intention generated by the attitude towards a certain behavior; dual-process theory and the probability elaboration model (Petty & Cacioppo, 1981) according to which persuasion can be achieved on a central or peripheral route; the dormant effect that occurs due to a process of dissociation between source and message, installed over time; the theory of staged change of attitudes focused on the staging of the process of attitudinal change (the stage of meditation followed by the stage of the actual action); active participation with the techniques described above (role play, interpersonal contact, counter-attitude behavior, and choice behavior).

The theories listed above trace the stages of the attitude change approach, an approach seen as an attempt to restore the disturbed and/or lost balance (Callo, 2014: 80).

Congruence theory aims to anticipate the direction and degree of attitude change; attitudes defined by extremism and a high degree of intensity resistance to change and even assimilate attitudes with opposite valence.

The most relevant factors of the social context that influence the change of attitude are: social groups; interpersonal communication networks; mass communications (press, radio, television).

Changing attitudes involves the use of a mechanism of persuasion, a mechanism that involves a communication channel that contains: source - message - receiver. For the goal of attitude change to be achieved, the source (the academic teacher) and the message must meet certain criteria: the source must show credibility, competence, attractiveness, prestige, resemblance to the receiver, belonging to the reference group; the content and form of the message must be adapted to the age and other particularities of the receiver; the arguments must have and transmit a certain force, to create a certain impact (anticipated, expected, desired); the message must be unique and bilateral; the order in which the information is presented must follow a certain logic, take into account the context and the purpose for which that information is transmitted; the message must trigger certain emotional reactions; the broadcast channel must be adapted to the message and the context.

The main technique for influencing/changing attitudes is persuasion/persuasive communication, and to understand why and how this technique works we refer to the scheme of the persuasion process which includes two main routes: *the central path of persuasion* involves a process of communication described as eminently cerebral (for a message to exert its real influence, the content/argument of the message must be understood by all recipients, and they, in turn, must either be motivated or they are given the motivation to accept the message); *the peripheral path of persuasion* (the mechanisms of influencing factors that can impact human beings and their attitudes, for example, the movements of one's own body, the source of the message) (Callo, 2014: 81). Persuasive messages meet certain conditions the most important being authority/power, credibility, and attractiveness of the communicator.

According to the stimulus-response theory, an attitude is caused by a stimulus; thus, the change in attitude occurs if the stimulus for a new response is stronger than the stimulus for the old response; the personality factor also plays an important role. The steps for adopting a new attitude are: 1. Attention; 2. Seizing the message; 3. Understanding; 4. Acceptance; 5.

Acquisition; 6. Action. The factors involved in changing attitudes are attractiveness, credibility, power.

Resistance to persuasion is achieved by the following methods: inoculation (the subject is presented, in advance, the arguments to be transmitted, in a distorted, negative form; doping (the subject is provided, directly or indirectly, with counter-arguments for the arguments to be transmitted; selective exposure (especially in closed, conservative communities, attempts are made to avoid exposing information that contradicts ideas, ingrained beliefs; this avoidance is done by attempts to diminish the credibility of the source, to distort the message, or simply to reject the whole message from the very beginning (e.g. *I don't even want to hear it*).

The approaches and theories presented above highlight the complexity of forming attitudes and internalizing values. Forming, building, and shaping attitudes is a complex process and undertaking this goal as the end of an educational intervention must be made in correlation with an early age of the learner, for the desired results.

3. Curriculum practical approach: conceptual frame, topics, and finalities

*The Curriculum for Intercultural education on ethnic diversity attitudes in primary school*focuses on the conceptual, structural, and procedural approach.

The conceptual approach relies on the concept of education for ethnic diversity, which focuses on the learner with his particularities, needs, and interests. Education for ethnic diversity focuses on the following principles: the learner is the main subject of the educational process and is defined as a cultural being; the individual cultural particularities of learners are positively exploited in education; establishing subject-subject relations in the educational process; the interconnection of one's own experience and that of the social one; finalities are expressed in terms of skills (values, attitudes, abilities, knowledge).

The principles of intercultural education for ethnic diversity:

• humanism: the recognition of the value, unrepeatability, integrity of human personality; of the right to free development and manifestation of skills; the good of man as the basis for social relations;

• active cognitive development: the organization of learning activity through interaction with the other to create intellectual tension and emotional charge; opportunities for the manifestation of individuality and knowledge of the other; equips the learner with a behavioral, skills and attitudinal experience;

• heterogeneity and diversity: the design and organization of the teaching process taking into account the cultural particularities of each person;

• building the quality of Subject of each learner in the educational process;

• the principle of constant dialogue, from equal positions.

The structural approach implies that the Curriculum focuses on a series of variables: design (conceptual framework), finalities, contents, didactic strategies, evaluation strategies, time resources.

The procedural approach involves three interconnected processes: design, implementation, evaluation. The specificities of the procedural approach in the context of the learning-centered learning concept: domination of active, investigative teaching strategies; mastering cooperative forms of learning; training and development of individual competencies and particularities of learners. The time resources: 28 hours of lectures and 28 hours of seminars. The *lecture and seminar topics*: theoretical landmarks and conceptual delimitations of education for diversity; the student and the teacher in the educational process focused on the education of tolerance; curriculum design focused on ethnic diversity education; teaching-learning-assessment strategies focused on ethnic diversity education;

organizing the educational process focused on building tolerance in the educational institution; class management from the perspective of ethnic diversity education.

The *finalities* of the curriculum: identifying the theoretical and conceptual bases of ethnic diversity education; identifying the status of the teacher and the student in the process of ethnic diversity education; knowledge of the particularities of curriculum design for ethnic diversity education; knowledge of education strategies for ethnic diversity; knowing the particularities of organizing the educational process for ethnic diversity education; knowledge of the particularities of student class management from this perspective; generalization of approaches, theoretical processes, strategies and experiences of ethnic diversity education; comparing the concept of Intercultural Education for ethnic diversity with other approaches to training and education; promoting in the educational process the teacher-student relationship focused on the subject-subject formula; designing curricular products from the perspective of the concept Intercultural education for ethnic diversity education; designing and applying education strategies for ethnic diversity education; applying the interdisciplinary and multidisciplinary approach in ethnic diversity education; designing and conducting applied investigations regarding the issue of Intercultural Education for ethnic diversity education; implementation of efficient classroom management from the perspective of ethnic diversity education; efficient communication in different situations; producing new models/ideas for organizing ethnic diversity education at the institutional level; solving problem situations and making appropriate decisions; observance of the educational deontological code.

4. Conclusions

Education is the most effective means of preventing intolerance, and intercultural education is one of the most relevant ways to promote a tolerant attitude and build tolerance as a key value for the widest possible group of people. The first step, in the sense of education for tolerance, is to teach every person in society what their rights and freedoms are so that they are respected and to promote the will to protect the rights and freedoms of others. Education in the sense of being tolerant must be considered a priority imperative. The importance of ethnic diversity education is affirmed at the international level: social and civic competences are among the 8 areas of key competences for lifelong learning, recommended and supported by the European Union: social competences refer to personal, interpersonal and intercultural and all forms of behavior that allow each person to participate effectively and constructively in social and professional life. These skills are related to personal and social well-being. It is essential to understand the codes of conduct and habits in the different environments in which people work and, based on that, build a more cohesive society.

BIBLIOGRAPHY

Aboud F., Doyle A. Parental and peer influences on children's racial attitudes. International Journal of Intercultural Relations, 1996, 20, p. 371- 383.

Ajzen I., Fishbein M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

Allport, G.W. (1979). The Nature of Prejudice. 25th Anniversary Edition. New York: Basic Books, Perseus Books Group.

Boghian I. Empowering Teachers to Deal with Classroom Diversity. Revista Românească pentru Educație Multidimensională. 2019, 11(3), pp. 1-10.

Boghian I. Values Promoted by Intercultural Education. Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education Education for values - continuity and context. Editografica, Bologna (Italy), 2018, pp. 383-390.

Boghian I. Teachers' Perspectives on tolerance education. A Literature review. Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 2016, 20(2), pp. 136-142.

Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chişinău: Litera, 2014.

Cernat V. Psihologia stereotipurilor, Iaşi: Polirom, 2005.

Chelcea, S. Atitudinile sociale. În S. Chelcea (coord.), Psihosociologie,. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008. pp. 299-312.

Cojocariu V.-M, Boghian I. Discrimination Of Children In The Romanian Educational System. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2019, Volume LXVII, pp. 119-128.

Cojocariu V.-M, Boghian I. Poverty Discrimination of Children in School. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2019, Volume LX, pp. 195-203.

Katz P.A. The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), Towards the elimination of racism. New York: Pergamon Press, 1976.

Nesdale D. Brown, K. Children's attitudes towards an atypical member of an ethnic ingroup. International Journal of Behavioral Development, 2004, 28, pp. 328-335.

Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău: Litera, 2003.

Petty R. E., Cacioppo J. T. Attitudes and Persuassion: Classic and Contemporary Approaches. 1981. Oxford: Westview Press.

Rojas, A. J., Navas-Luque, M., Pérez-Moreno, P. J., Cuadrado-Guirado, M. I., & Lozano-Rojas, O. M. (1). Prejudice Attitude Test (PAT): Reliability and validity evidences based on the internal structure studies in autochthonous and immigrant. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 2012, *28*(3), 921-927.

Silistraru N. Educația pentru identitate etnică. În Hadîrcă, M. (coord.). Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chişinău: Academia de Stiințe a Moldovei & Institutul de Stiințe ale Educației, 2011.

Tajfel H., Turner J. An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds), The social psychology of intergroup relations. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1979. Pp. 33-47.

Turner J. C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. Rediscovering the Social Group: A self-categorisation theory. Oxford: Basil Blackwell, 1987. 256 p.

Verkuyten M., Masson, K. New Racism, Self esteem, and ethnic relations among minority and majority youth in the Netherlands. Social Behaviour and Personality, 1995, 23, 2, 137-154.

Zick, A., Pettigrew, T.F., Wagner, U (2008). Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. Journal of Social Issues, 64(2), pp.233-251.

SOME THOUGHTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE HOLOCAUST AND LINGUICISM

Oxana Chira
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova

Abstract: We live in a world in which the Holocaust is often invoked as a benchmark for talking about human rights abuses as a result of ethnic cleansing and genocide. Due to various case studies from the north of the Republic Moldova, this article informs about the Holocaust, racism, and discrimination not only from a historical point of view but also linguistically. Therefore, we are going to share examples of Nazi euphemisms and existing taboos in the mass media. As a result, these examples illustrate that linguistic tendencies are placed in the context of social and political developments, together with trends in historiography and social science. The subject that involved the Holocaust was analyzed during the years and it started to be considered as a central aspect of history. Similarly, we will try to concern in this article historical aspects simultaneously with linguistic aspects.

Keywords: Holocaust, taboo, euphemism, linguistic, racism

1. Judenvernichtung im Norden der Republik Moldau

Der Holocaust ist die Bezeichnung für die Verfolgung Gettoisierung und ins besondere die Vernichtung der europäischen Juden während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und Europa (1933-45) (Der Brockhaus Geschichte, S. 369). Eine der schrecklichsten Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs wurde am Stadtrand von Balti in Bessarabien verübt. Das sumpfige Gebiet der Răut-Wiese (Aue) wurde zum Grab für Tausende von Juden. Laut sicheren vorhandenen Angaben (Jacob Verhovski, Valentina Tîrmos) wurde Balti am 22. Juni 1941 mit Bomben belegt. Die deutschen Truppen besetzten die Stadt. Sie wurden von dem rumänischen Heer unterstützt. Nach ihrem Einzug in die Stadt begann die Massenvernichtung der Juden. Nach kurzer Zeit kam Gustav Richterquot der „Berater für Judenangelegenheiten" in Rumänien in die Stadt. Seine Aufgabe war zunächst die Unterstützung der rumänischen Regierung bei der Ausarbeitung einer „Antijüdischen Gesetzgebung". Wir wollen Sie daran erinnern, dass die Nazis am 9. Juli 1941 in Balti einmarschiert sind. Gleich zu Beginn der Besatzung trieben sie die Juden von Balti in zwei Ghettos. Eines von ihnen befand sich im Hof der Bank „Moldova", das andere im Hof des Gefängnisses. Am 17. Juli wurden alle Inhaftierten des Ghettos zu Fuß in die Nähe des Dorfes Reutsel getrieben. Einige der Juden wurden dann in das Durchgangslager in Limbeny, im Bezirk Glodeni und nach Riscani gebracht.

Wie die Deportation von Juden aus Balti in das Lager Reutel verlaufen ist, können wir den Aufnahmen deutscher Wochenschau vom Juli 1941 entnehmen. Sie sind ein Teil der Ausstellung „Geschichte der Juden" im israelischen Holocaust-Gedächtniskomplex „Яд ва-Шем" (https://www.yadvashem.org/ru.html, 11.05.2020). Auf seinem Befehl wurden die Juden aus Balti ins Ghetto ins Dorf Rautel vertrieben.

Vor dem Krieg lebten in unserer Stadt 20000 Juden, etwa 12 000 - in den umliegenden Gegenden der Stadt. Im Jahre 1954 gab es nur 5000 Überlebende nur 2000 überlebten in Transnistrien, 3000 von ihnen waren die jenigen, die nach Russland geflohen sind.

Am 17. September 1941 begann die Vertreibung der Juden aus Balti. Sie gingen zu Fuß aus dem städtischen Getto in das Rautelslager. Ende August waren drei Lager um Balti

herum (Rautel - 3235; N. Limbeni-2634; Riscani-3072 Juden). Deutsche Soldaten fotografierten jüdische Kinder, die sich in einem schrecklichen Zustand befanden, und die Bilder wurden an Verwandte in Deutschland abgeschickt. Am 28. September 1941 wurde beschlossen, diese Lager zu räumen. Wer geblieben ist, wurde nach Marculesti in ein Durchgangslager übergeführt. Tausende von Juden starben unterwegs nach Transnistrien. Etwa 800 Juden aus dem Dorf Rautel wurden nach Djurdjiu im Süden Rumäniens befördert. In dem Lager dort herrschten schreckliche Arbeitsbedingungen. Am 7. und 8. Juli 1941 folgte der Abtransport von Juden aus Pirlita, Balti, Briceni, Lipcani, Falesti, Marculesti, Floresti, Gura Cainarului.

Am 12. Juli 1941 wurden 300 Juden aus Climauti, Soroca vernichtet, am 10. Juli 1941 wurden 3500 in Cetatea Alba erschossen. In Tiganesti haben die Ortsansässigen den Soldaten geholfen, Juden zu entdecken und sie umzubringen. Einige Einwohner wollten bei der Hinrichtung anwesend sein. In Dumbraveni begannen die Hiesigen nach dem Einmarsch von rumänischen Soldaten die Gewalt gegen Juden anzuwenden. Die Bürger beschädigten Judenhäuser gewaltsam. Sie trugen Wertsachen und Sachwerte auch Möbel fort. Sie nahmen Nutztiere mit. Die Zeitzeugin Ana Plotnik erzählt in einem Interview über das jüdische Dorf Dumbraveni mit fünf Synagogen vor dem zweiten Weltkrieg. Weiter kommt ein Videofragment aus dem Interview. Die Zeitzeugen Nikolai Kalitnik und Vera Shkolnik, Bruder und Schwester, erzählten, dass rumänische Gendarmen eines Tages im Juni 1941 viele Juden nach Rautel abgeführt hatten. Die Juden wurden in einen kleinen Wald, am Rande des Dorfes getrieben. In einem mit Stacheldraht umzäunten Lager, wo elende, miserable Lebensbedingungen herrschten, mussten die Menschen in dem Boden ausgegrabenen Löchern schlafen und auch die Toten begraben. Es gab kein Essen. Wegen der Hungersnot waren die Kinder gezwungen, sich mit Gras, Blättern und Baumzweigen zu ernähren.

Im Herbst 1941 errichteten rumänische Behörden in der Umgebung von Soroca mehrere Sammellager für die jüdische Bevölkerung. Von dort aus wurden die bessarabischen Juden zusammen mit Juden aus anderen Regionen in das Gebiet Transnistrien deportiert. Viele von ihnen überlebten Zwangsarbeit, Krankheiten und Misshandlungen dort nicht. Wie viele Juden aus Soroca während des Holocaust ums Leben kamen ist nicht bekannt. Auf dem jüdischen Friedhof in Soroca erinnern mehrere Denkmäler an die Opfer des Holocaust. Seit 1972 steht ein Denkmal für die 41 Juden, die an der Bekirowskij-Brücke südlich der Stadt im Juli 1941 ermordet wurden. Auf Hebräisch und Russisch sind Namen und Alter von 37 Opfern genannt. Die Namen von vier Erschossenen konnten nicht festgestellt werden. Noch ein Denkmal wurde nach dem Zerfall der Sowjetunion auf dem jüdischen Friedhof errichtet. Es erinnert an Juden aus anderen Regionen, die bei der Deportation in die besetzte Ukraine im Sommer und Herbst 1941 in den Wäldern nördlich der Stadt ihr Leben verloren haben. Auf dem sechseckigen Fundament des Denkmals befindet sich ein steinerner Davidstern. Eine Gedenktafel zeigt das Relief einer Menora. Daneben steht auf Rumänisch und Hebräisch: „In ewigem Gedenken. Hier liegen Knochen der jüdischen Opfer, 6.000 an der Zahl vernichtet durch den Faschismus im Jahr 1941 in den Wäldern nahe dem Dorf Cosăuţi. Friede ihrer Asche!“

2. Vernichtung von Roma und Sinti

Die Deportierung von Zigeunern fing im Mai 1942 an. Sie wurden von der Behörde gelockt und ihnen wurde ein schönes Leben vorgelogen. Laut einer Forschung von Tatiana Sirbu (2004) lebten 8204 Zigeuner im Jahre 1941 in Bessarabien. Sie wurden nach Golta, Oceakov, Berezovka und Balta deportiert. Die Lebensbedingungen waren unmenschlich. Den Zwangsarbeitern wurden 400 g und den Kindern und älteren Menschen 200g Brot verteilt. Seltener bekamen sie auch Kartoffeln und Hering. Sie starben infolge Durstes, Hunger, Angst und Mangel an Sauerstoff. Wie viele Zigeuner in Transnistrien gestorben sind, bleibt eine offene Frage. Am 15. März 1944 blieben in Transnistrien von 25000 nur 14000 Zigeuner am

Leben. 11000 davon sind in Transnistrien in den Deportationsorten ums Leben gekommen. Eine Zeitzeugin Sonja Palty, deportierte Juden aus Transnistrien, erinnert sich daran, wie der deutsche Ortskommandant dem rumänischen Gouverneur befohlen hat, den Ufer des Flusses Bug von Juden und Zigeuner „zu säubern" (Bulat/Sterbate 2018).

3. Euphemismen des Nationalsozialismus

Tabuisierte Dinge wie Holocaust oder Gräueltaten von Nationalsozialisten anders auszudrücken, wurde als erste Aufgabe euphemistischer Sprachweise angesehen. Daher ist es notwendig zu betonen, dass das Thema Holocaust von Euphemismen noch öfter während und direkt nach dem Krieg ersetzt wurde. Euphemismen lassen sich überall in der zwischenmenschlichen Kommunikation feststellen. Nach K. Nyrop „begleiten sie uns von Geburt bis zum Tod" (Nyrop, S. 260). Es geht zumeist um neu gebildete Wörter, die unter anderen Umständen auch für etwas ganz anderes hätten stehen können. Es ist wichtig hinzuzufügen, dass die Verhüllung und Abstraktion in Bezug auf das Bezeichnete sie zu den Euphemismen einordnet. Euphemistischer Sprachgebrauch bewegt sich häufig an der Grenze zur Lüge. Es ist wichtig hinzuzufügen, dass „die euphemistischen Wendungen vor allem die Aufgabe hatten, die Verbrechen der Nationalsozialisten und später im Krieg ihre Ohnmacht zu verhüllen" (Chira, S. 23).

Die Euphemismen gehören zum Bereich des uneigentlichen Sprechens und werden häufig als sprachliche Lüge oder Täuschung bezeichnet. Das können wir in folgenden Beispielen entdecken: *Arbeitslager*, *Erholungslager*, *Kaserne*, *Berliner Hospital*, *Geheime Staatspolizei*, *Zufluchtsort* etc. anstatt entsprechenden Institutionen. Hier nun die Auswahl der bekanntesten Beispiele der euphemistischen Bezeichnungen aus der Zeit des Nationalsozialismus: *Konzentrationslager*, *KZ-Lager*, es wird mit dem Begriff nicht darauf hingewiesen, dass es dabei um Anlagen geht, in denen die Menschen zwecks Inhaftierung bis hin zur Vernichtung konzentriert wurden[1].

Wir können noch andere Beispiele hinzufügen wie: *Artfremd* ist ein Wort des Dritten Reichs genauso wie der Ausspruch im Zweifelsfalle entscheidet der Sachverständige für Rassenforschung. So wurde auch das Wort *kämpferisch* in der Naziherrschaft zu einem der Lieblingswörter. Die Nationalisten fanden das Wort kriegerisch zu stark und die Menschen sollten nicht an Krieg denken, weil dieser Gedanke sie nur wieder an den Machtverhältnissen zweifeln lassen würde. Man versuchte einfach *kämpferisch* zu sagen, denn dieses Wort bezeichnet eine starke Haltung. Es sollte die Leute dazu motivieren sich niemals unterkriegen zu lassen. Den zeitlichen Ausgangspunkt einer Analyse euphemistischer Sprache bildet also zunächst der Nationalsozialismus als diejenige Epoche der deutschen Geschichte, in der die deutsche Politik von „nationalsozialistischen Euphemismen" bestimmt wurde. Für den Gegenstand „Nationalsozialismus" stellt sich das Problem bei der Verwendung bekannter Euphemismen wie „Sonderbehandlung" oder „Endlösung" in anderen Kommunikationszusammenhängen und mit zeitlichem Abstand - wie präsent bleibt die menschenverachtende euphemistische Teilbedeutung. Für die Euphemismen im Nationalsozialismus wird der Grad ihrer Festgelegenheit zu bestimmen sein.

Die Euphemismen finden sich in der Sprache nicht nur für den Bereich der Menschen- und besonders Judenvernichtung, sondern auch auf anderen Gebieten. Einige Ausdrücke waren über interne und externe Sprachregelungen vorbestimmt, so dass die Wirkung euphemistischer Sprache durch fehlende Alternativen bewusst intensiviert wurde z. B. Ersatzausdrücke für Verfolgung und Mord, *Ausfall, begraben, das Leben nehmen wollen,*

[1] Ein Überblick zum Thema Euphemismus als Ausdrucksmittel der Kriegsthematik findet sich auf der folgenden Seite: http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2017/04/3-CHIRA-Oxana.pdf

desinfizieren, *exekutieren*, *ertränken*, *einschläfern*, Evakuierung, evakuieren, konskribieren, Selbstmord durch Sprung aus dem Fenster, Schießmesser, Vergiften etc. In diesem Zusammenhang sind noch *liquidieren* zu nennen, die ebenfalls *die Tötung* von Menschen verschleierten. Der Gebrauch von Euphemismen für *Töten* konnte zu einer allmählichen Aufweichung ethischer Maßstäbe führen.

4. Linguizismus als „spezielle Form von Rassismus“

Im Folgenden wollen wir uns mit der Vermittlung einer machkritischen Perspektive von Diskursen über Linguizismus in der Republik Moldau. Mit einer theoretischen Brille würden wir sinnvolle und notwendige Überlegungen von Sprachwissenschaftlern und Didaktikern darstellen. In vielen Studien benennt Inci Dirim (2010, 2013, 2014) Linguizismus und Neolinguizismus als Teil von Rassismus. „Zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (Dirim 2010, S. 91). Zur Definierung des Begriffes werden folgende Studien von Dirim, Döll, Knappik (2013) und (Gutu 2009) anzusehen. Die russische Sprache manifestierte sich wie eine Kolonialsprache in den sowjetischen Republiken. Die überlebenden Juden konnten nur in Synagogen und als Familiensprache Hebräisch üben. In der Sowjetunion existierten ungefähr 130 Sprachen auf dem Territorium der Sowjetunion. Zwischen 1944 und 1959 wurden ungefähr 300000 Russen oder Russischsprechenden Fachleute in MSSR angesiedelt. Die einsprachigen Russen bekamen von Moskau ernannten Führungsstellen in den Fabriken und Betrieben. Die Einführung der russischen Sprache als obligatorische Unterrichtssprache und die Tatsache, dass Russisch obligatorisch ist, diskriminierte alle anderen gesprochenen Sprachen der MSSR wie Rumänisch, Hebräisch, Romani, Ukrainisch, Bulgarisch etc. Kritisches Denken äußert die Ana Guțu dazu: „Die Unterdrückung der dominierten Sprachen führte letztlich zur Gefahr der Abwertung und des Verlustes anderer Denkweisen, Ideologien und Vorstellungen und den damit verbundenen Zugehörigkeits- und Identitätsvorstellungen“ (Guțu 2009). Es wurde ignoriert multilinguale Realität der Gesellschaft. Global gesehen hat die mehrsprachige Gesellschaft eine Brückenfunktion als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen. Mit der Sprache lernt man auch Sichtweisen, kommunikatives Handeln und kulturell geprägte Konzepte kennen. Man lernt daher auch andere Kulturen zu verstehen und damit auch eine gewisse Toleranz zu anderen Nationalitäten.

Es steht die Frage, was ist mit der Sprache von Roma-Kinder, die noch in der Republik Moldau geblieben sind. International bekannt ist die Stadt Soroca als Zigeunerhauptstadt Südeuropas. Der Begriff Zigeuner (țigani) wird als Eigenbezeichnung von den moldauischen Sinti und Roma selbstverwendet. Es ist wichtig zu betonen, dass die Roma-Schüler/-innen dreisprachig von Geburt an sind. Die Romani-Sprache könnte in der Familie als Herkunftssprache geübt werden. Die Roma-Schüler/-innen besuchen öfter eine russische Schule, weil die Eltern von den meisten Roma-Kinder als Gastarbeiter in Russland arbeiten. Viele Kinder besuchen nur sporadisch die Schule. Sie schätzen ihre Kultur und Tradition der Familie sehr, deswegen bleibt die Familiensprache in mündlicher Form von Generation zu Generation durch Lieder, Gedichte, Märchen etc. Ihre Verkehrssprache ist Romani, die gewöhnlich keine Schriftsprache ist. Eine Zweitsprache Russisch/Rumänisch wird wie eine Muttersprache weitgehend ohne institutionelle Vermittlung oft erworben. Was ist von der hebräischen Sprache in der gleichen Stadt Soroca zu hören? Die kleine jüdische Gemeinde aus Soroca zeichnet sich durch Solidarität aus. Die Mitglieder der Gemeinde erklären, dass sie

sich in Soroca nicht diskriminiert fühlen. „Früher war es besser für unsere Gemeinde, wenn es in Soroca mehrere Juden gab“, behauptet Semen Vexler, Präsident der jüdischen Gemeinde in Soroca. Auffallend ist, dass die alte Generation der Juden nur in der Stadt geblieben ist.

5. Fazit

Grausame Vernichtung und psychische Unterdrückung lassen uns folgende Schlüsse ziehen:

Menschen verschiedener Altersstufen, insbesondere junge Generationen sollten sich dafür einsetzen, Kriege nicht ausbrechen zu lassen, Fremdenhass auszurotten und Völkermorde für alle Zeiten nicht zuzulassen. Freundliche und freundschaftliche Beziehungen zwischen und unter den Nationen und Nationalitäten müssen tagtäglich als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens ausgebaut und gepflegt werden.

Aufgrund der Sprachhierarchisierung ist eine große Gemeinsamkeit von kulturell und etnisch argumentierendem Rassismus noch heute festzustellen. Beim Linguizismus geht es um Sprachverbote und um die Abwertung der Sprecher bestimmter Sprachen, ihrer Kultur und ihrer Intelligenz. Das ist eine Form des Rassismus durch die Dominanz einer Sprache, einer Nation oder einer Kultur und die Benachteiligung anderer Sprachen, Nationen und Kulturen. Heutige Rassismuserscheinungen haben Jahrhunderte lange Tradition. Sprachliche Unterschiede werden oft leider als „biologische“ Differenzen gesehen, als Rang- und Machtordnung markieren und an nächste Generation weitergeleitet.

BIBLIOGRAPHY

Bulat Nicolae, Sterbate Vadim: De la șatră la palat. Chișinău: Editura Arc, 2018.

Chira Oxana: Euphemismus als Ausdrucksmittel der Kriegsthematik. În: Revista Universității din Pitești, Studii și cercetări filologice – Seria Limbi Străine Aplicate. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2013, p. 18-28.

Der Brockhaus Geschichte. Personen, Daten, Hintergründe, Mannheim Leipzig, 2003.

Dirim, İnci: Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationegesellschaft. In: Mecheril, Paul et. al.: *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster 2010, S. 91-114.

Gutu Ana: Despre controversata problemă a limbii și identității în Republica Moldova 2009 (http://anagutu.net/despre-controversata-problema-a-limbii-si-identitatii-in-republica-moldova/, 05.05.2020).

Knappik, Magdalena, Dirim, İnci, Döll, Marion: Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?! Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachföderung – Versuch einer Klärung. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2013, S. 7-15.

Nyrop Kr: Grammaire historique de la Langue Française. Tome 4 Copenhague 1913.

SîrbuTatiana: La deportacio dels roma a Transnistria, I Tchatchipen in O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani= revista trimestral de investigación gitana, 2004, p. 24-28.

THE ROLE OF SKILLS IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND IN LEARNING ACTING. WRITING

Lucreţia-Dorina Loghin
Lecturer, PhD, "Babeş Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The skills employed in communication are the building blocks of social human life. Among them, writing could be regarded as the concrete proof that a message has been created with a specific purpose in mind. This makes writing an indispensable component in the overall process of information acquisition. Text writing is therefore a necessary implement in learning a foreign language or in learning acting. Its formative attributes are potentiated by the permanent interplay ofreading,speaking and listening
On focusing on writing, this article continues the examination of the importance of acquiring expertise the four communicative skills in foreign language learning and in learning acting.

Key words: acting, foreign language acquisition, writing skills, overall competence, communication development

Introduction

A world without the written text has ceased to exist.

Writing is one of the sine qua non conditions of human social and personal existence. It helps us to find out things about others and about ourselves. It is a support for outer and inner reflection and also a concrete, palpable legacy over time.

Gabriel GarcíaMárquez proposes writing as an antidote to forgetfulness. Apart from the veiled, fictionalized medical reference to some specific brain condition, his 'recipe' is applicable to any form of learning, which is the constant process of information acquisition and productionfor developmental purposes. In this way, the written (text) message represents a basis and, at the same time, a vehicle for learning. The written text supports learning in the sense that it provides the learner with a concrete set of verifiable information. Memorization and remembering are indispensable to each other in that we evoke what we have previously stored in a logical sequencing.This translates simply as intake (memorization), retention and output (evocation). Evocation is the process during which we materialize 'recorded' material. This happens either in speech or, in this case, in writing.

In order to learn something properly, we must remember the information we have acquired and which will be subsequently exploited. For this, we write, we commit to paper what we have seen or heard, practically that which we have essentially experienced. When we

write, our major concern is to produce a text with a configuration the reader will identify as most acceptable in terms of their decoding capacity. This means that during the reading activity and also after it, our text will activate in the reader's brain all the processes that address and the whole set of communicative skills. In the presence of writing, or potentiated by it, reading, hearing and speaking undergo a process of synthetization. Together with the receptive skills, listening and reading, the productive skills, writing and speaking complete the necessary equipment that aids our social integration and performance.

Writing with a purpose

When we set off to write down ideas and then include them in a coherent, meaningful text, we actually do this with a more or less well-established goal in mind. Our text represents the message we wish to convey to a recipient. The recipient's (the reader's) brain, starts to process our message and, having accepted it as meaningful, will react by starting to act productively. In both situations, namely when we write (text production) and when we read (text reception), a transition takes place from the conceptualizationof information input to the practical application of the processed data. Writing could be regarded in this respect as the creative 'manipulation' of ideas that we have assimilated from external sources and, based on this acquisition,writing becomes the generation of innovative products.The available data stock must therefore be exploitedadaptively and re-creation is a useful strategy to be employed in order to attain originality.

This re-creative act depends on the unique experiential logical, affective and moral make-up of each user of that information. The continuous alternation of observation, reception and creation, facilitates and maintainsgeneral human progress. That is why, when we write with a purpose in mind, we actually make our individual contribution to the overall perpetuation of our species through knowledge.

When we engage in learning a new language, we work with imported material, one that is produced in anexternal cultural-linguistic 'laboratory.'It is true that in an initial phase, we *need* to resort to 'copy-pasting' external information. This is part of our initiation period in foreign language acquisition and this activity is, or, at least, it should be, limited, as progress is recorded. Progress, in turn, is greatly accounted for by the learner's self-disciplinary approach to learning. The key to an optimal management of learning is a commonsensical rationalization of the instinctual mimetic urge. We imitate, replicate, repeat in order to train ourselves to act originally. In order for imitation to be replaced by personalization, we, learners, must be ready to operate the informational inputin a creative way.

Thus, the learning of a new idiom is based on and determined by the learner's attitude towards their learning material. It is noteworthy that the generating cultural-linguistic data base is, nevertheless, externally situated, in asocial context that is different from our own. The learner of that idiom creates the psychological and cognitive bridge that permits them to move back and forth between the native (internal) environment and the foreign (external) environment. In this way, the learner acquires the ability to choose and establish their own reception-production operational arsenal, which will ultimately help them to reach the stage in which they are sufficiently familiar with the new context on the whole. Once familiar with it, this new psycho-cognitive situation will eventually provide the learner with the necessary comfort that facilitates their successful integration in the new milieu.

The acting domain, in turn, is determined by its strict rules pertaining to text writing. In stage acting, the playwright's text containsa priori the entire edifice of the ultimate product, the performance. In this way, the author and the actor 'co-exist' in a common space, the artistic text, and are in permanent interdependence.

The staging of a play is done either without an intermediary text between the original text and the performance, or the director or/and the scriptwriter operates certain modification on the original text and adapts itfor performance. In both cases, a transition is made from the*written text*to its *live representation*, the*textperformed*before the audience, where the text is seen and heard simultaneously. In both cases, creativity is activated, since we speak here of an artistic transformation of the word from its written form into a spoken, performed manifestation of it.

The stage director's work is conditioned by the degree in which they wish to remain faithful to the original text and by their motivation to work with it. The playwright's text is undeniably inviolable in terms of its message to the reader-audience. It is utterly importantthat the initial message be preserved unspoiled and, in an equal way, the way in which it reaches and is comprehended by the audience. Together, the performer and the writer build a communicative bridge for the audience to move freely on it back and forth between its two ends: the written text and, via the audio-visual performance on stage, their own interpretation of it. Even though there is no perfect match between the author's artistic intention encoded in the text and the recipient's own perception of that text, the psycho-artistic goal is nevertheless accomplished. "I come from the theater. There, the writer's work is sacred. Carrying out the writer's intention is the primary objective of the entire production. The word "intention" is used in the sense of expressing the writer's *reason* (italics added) for having written the play.

In fact, as defined in the Dramatists Guild contract, the writer has final say over everything – casting, sets, costumes, director [...]."[1] (Lumet, 36)

When the playwright is there to participate in the staging of their play, they need to establish a closely-knit relationship with the director. "We are two different people trying to combine our talents, so it's critical that we agree on the intention of the screenplay. Under the best of circumstances, what will emerge is a *third* intention, which neither of us saw at the beginning." (Lumet, 36)

The text of a play is a literary text which is conceived in such a manner that audience does not 'meet face to face' with its author. His message is evenly divided into the parts of the stage production. These parts are assigned to the characters of the playand the actors who perform these characters re-compose the play's message into the initial coherent whole. This artistic output is eventually received by the audience, the major beneficiary of artistic act. In the moment of supreme revelation, they experience intimately and unaided catharsis, the corrective moment of 'consciousness awakening.' "A novel's text and that of a play are different in terms of the director's – not 'interference' for this would sound rather abusive, but – 'participation' to its transmission to the recipient (in this case, the audience) [...] Arthur Miller's first and, I think, only novel, *Focus*, was, in my opinion, every bit as good as his first produced play, *All My Sons*. I once asked him why, if he was equally talented in both forms, he chose to write plays. Why would he give up the total control of the creative process that a novel provides to write instead for communal control, where a play would first go into the hands of a director and then pass into the hands of a cast, set designer, producer, and so forth? His answer was touching. He said that he loved seeing what his work evoked in others. The result could contain revelations, feelings, and ideas that he never knew existed when he wrote the play. It's what we all hope for." (Lumet, 36)

As far as the actor is concerned, the work with the text opens up for them manifold challenges: they must know the original textvery well but they must also follow the director's instructions from his own text, the adaptation of the authorial text. The actor enters the dramatic text, directly or through script version, and 'writes' it, or 're-writes' it so as to make it resonate with their own perception (and representation) of it. This may be called 'personal adaptation,' and this should match perfectly that of the original text. This is the process of embodying a character 'setting of the character into motion,' an active participation to the creation or birth of a character. The actor becomes gradually involved in the show while they

[1]Sidney Lumet, *Making Movies*, Vintage books, Division of Random House, Inc., 1996.

prepare to perform their character and, starting from a *written text*, they engage in a process, a quest to give life to an artistic concept. Enacting a character follows the rigors imposed by the text but, under the laws of freedom in the artistic expression, it also leaves room for personalization, for writing a text of a text. The performance of an actor is, therefore, another way or form of 'writing' that text anew.

There is a great variety of texts written to be performed either on stage or in movie production. Those texts that make the material for stage acting, drama(s), are artistic productions that occupy a well-established place within the universal literary patrimony. Paradoxically, or maybe not, their substance, though essentially unalterable, is also metamorphic, chameleonic, in constant adaptation to time coordinates. The text lends itself to multiple interpretations, anever-renewing process that ultimately renders its value and ensures its endurance. (Göthberg, Björck, Mäkitalo, 2018).

The learner of a new language, is, by comparison, performing the same gesture: they 're-write' the grammar of the new language, step by step, while trying to discover and assimilate its intricacies. Writing in this case, as in the case of learning in general, is a gesture that entails many and deep implications. Whenever a student writes a text in the new language under study, they assimilate the overall concept of that language with all that it stands for. Writing a text that is visible, viable and can be eventually read, means, in fact, inscribing a mental pattern, a mechanism that functions the other way round as well. Once the learner has a mental representation of a text, they can translate it into a material, 'tangible' text, by committing it to paper. In this way, the learner materializes and 'demonstrates' the success of their endeavor and the appropriacy of their acquisition.

Writing well

To write with a purpose in mind should be done by obeyingthe rigors of quality, along with quantity, relevance and manner, in much agreement with the Gricean maxims of good communication. A well-written text will be received unobstructed, quickly and appropriately by its reader.

All human endeavour is basically motivational and so is language learning. Its goal is the achievement of optimal communicative performance. When learning to write, the student's objective is to produce a text whose reader will find it intelligible enough for a response.If this happens, the purpose of the writing activity has been fulfilled. The writer-reader relationship is illustrative of the 'action-eliciting intention,' where the text is originates in the writer's intention to elicit an action from its reader. "A [second] tenet of goal theories is that they have

content. Goals have an object of some kind and these objects can be identified as the focal point of the agent's intentions" (Cumming, 2006, brackets added)[2].

The sameliterature refers to the *structural* aspect of goals, in that any goal has, or should have a pattern, a blueprint or a structure which is expected to be very clearly set right from the start. The clear picture of a well-structured goal determines action taking for its accomplishment. "Mastery goals" and "performance goals" should probably be seen as one 'hybrid' goal that contains and balances both mastery and performance in a way that makes the invested effort genuinely lucrative. In language learning mastery goals lead to performance in a subtle, natural, almost imperceptible way. When one gets to learn properly the rules underlying writing in a foreign language, one will be able to write one's own text *well*.

The learner of a foreign language is well aware of the fact that their written text is the ultimate expression of their language mastery. This is all the more applicable in the academic context, where the students engage in the detailed study of a foreign language which is ultimately professionally oriented. Learning to write in a foreign language at academic level is comparable to learning to attain excellence in writing in one's mother tongue, a factor that also contributed to the learner's integration in the newcultural-linguistic environment. "English mother-tongue students in university settings [who] similarly encounter diverse personal, intellectual, and cultural struggles in learning to write."[3] This is not surprising since language study is in this case brought to a high operational level, which is also applicable in any of the instances when the learner wishes to operate with linguistic codes that allow them to communicate efficiently in all the four sectors of the target language (reading, writing, listening and speaking).

As far as learning acting is concerned, the writing skill practice and application follows certain rulesspecific to the operation in one's native tongue and some additional operational coordinates when the dramatic text is in a language other than the user's mother tongue.

In the former case, the written expression concentrates rather on textual content, composition and semantics. Nowadays, the text for stage or screen representation tends to be, more and more, an adaptationof the original text by the scriptwriter or the director. Time and

[2]Alister Cumming, "Introduction, purpose and conceptual foundation," in *Goals for Academic Writing. ESL Students and Their Instructors.*(2006). Ed. Alister Cumming, Ontario Institute for Studies in Education, John Benjamins B.V (p.11).

[3] Idem, p. 12 (brackets added).

the cultural mindset are factors that influence significantly the text that will be performed for an audience. "Once a director has started to visualize the story, his vision will be incorporated into the wording of all the elements of the script. The script gives you the characters, dialogue, plot, and structure, and the director decides how to put them on the screen." (Haase, 114)

In both language learning and in learning acting, writing should follow a set of guidelines. Some of them are meant for self-improvement where the student does not have to consider a potential 'reader' of their text. (Elbow, 2000)

In many cases, though, students need to 'write in order to be read,' which involvesa systematic activity, educational in its essence,one which is also motivating in the sense that it stimulatesthe student to take initiative to produce their own text. Here are some of Elbow's suggestionsfor private writing but which can also be taken into consideration when one writes for a reader:

- *(sustained)practice* – which involves considerable time and workload and also disciplined, consistent work;
- focus – the full concentration on the work with the text;
- fluency of ideas – well-built texts marked by cohesion and coherence, two essential elements for the shaping of a text;
- confidence in your work – envisioning your writing as being found acceptable by your potential readers.[4]

So, among the formative lines in skill acquisition, progress in writing can be impacted by the consolidation of the learner's independent approach with respect to their own production (Elbow, 2000). When it comes to writing skills acquisition and development, free writing is certainly profitable aid. Thus, the learner will gradually gain confidence in their work and, consequently, they will try to improve their skill. In this way, they will notregard books and educators as inhibiting agents but rather as supporters of their efforts. They will also overcome their sense of insecurity regarding their own written production.School practice with its sometimes exaggerated rigours, induce a sort of perfectionism in students, who are constantly concerned about editing and re-editing their texts. Bettering skills is not something wrong, quite the reverse, it improves work. Yet, the fear that we can never be good enough in what we do is destructive. "[...] Editing, *in itself*, is not the problem. Editing is usually necessary if we want to end up with something satisfactory. The problem is that editing goes on *at the same time* as producing.The editor is,

[4] Peter Elbow, *Everyone Can Write, Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*, Oxford University Press, 2000, p.39.

as it were, constantly looking over the shoulder of the producer and constantly fiddling with what he's doing while he's in the middle of trying to do it. No wonder the producer gets nervous, jumpy, inhibited, and finally can't be coherent. It's an unnecessary burden to try to think of words and also worry at the same time whether they're the right words."[5]

Things can't be different when writing happens in theatreor in movie-making studies. Free initiative is encouraged when it comes to putting down words, yet certain rules that both govern the text as écriture and the way in which it is employed for making performance are to be obeyed. So, in this case, too, a closely-knit text as to its grammar and semantics is a well-written text. This means that its beneficiary will be able to identify it as intelligible, decodable and will recognize the benefits they can derive from it. The text of a play is, originally, the property of the playwright. Yet, once the director and the actorstart working with it, it is subject in various degrees to adaptation,which is done in conformity with all staging rigours.

Writing in joint action with the other skills

The 'conduct' rules are applicable to the other three language learning skills, namely to speaking, reading and listening.

In terms of productivity, the development of communicative writing skills is comparable, for instance, with the development of speaking skills, in the sense that they observe in principle the same functional rules. This means that a message is configured with the intention of establishing a communicative relationship. Therefore, the aim of the final product accomplishment of both speaking and writing is *externalization* whereas that of listening and of reading is *internalization*. The four skills work in synergy and equally ensure the success of knowledge acquisition.

Learning acting also contains the same principle pattern. Both learning domains require education in all the four skills indiscriminately. When approaching a new language, the learner is, ideally speaking, exposed more or less simultaneously to stimuli coming from all the four terms of the input. Also ideally, the learner benefits from a comprehensive immersion in the cultural environment of that language.

[5] Peter Elbow, *WritingWithout Teachers*, Oxford University Press, 1973, p.5.

On analyzing writing, we may assume that it represents both the fundament and the 'consumable' material that sustain the other three skills, and which in turn, support and complete writing in a functional way.

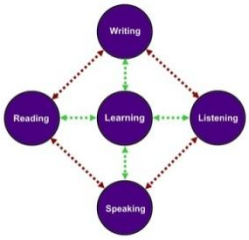


Figure 1[6]

For the student in acting or for the practicing actor, writing is a solid basis that sustains their professional development. Putting down a part or drafting notes around it, or simply jotting down key words in order to highlight an idea or a concept that is significant for their domain of activity, can be useful aids in their endeavor to reach professional expertise. This kind of practice could be regarded as self-disciplinary but, more importantly, it can benefit the student and the specialist greatly in that they will be able to relate to the dramatic text in an independent and creative way. They may 'reinvent' an already existing text in a personal manner. Becoming authors of their own performance through personal implication in the artistic creation is a huge professional achievement and also one in terms of text writing.

Eco (1962, 1979) invites the readers to participate in the act of artistic creation and thus become themselves creators, or co-creator of a text along with its original author. In this way, those who study the dramatic art, like anyone else who studies art in general, are confronted with the written text that invites them to enter it, to apprehend it and, above all, to connect with it. In this way, by participating directly in the fulfillment of the creative act, the reader becomes writer.

Similarly, the learner of a new language approaches the written text at first on surface level in order to familiarize themselves with its general make-up. Then, gradually, as knowledge accumulates and the learner becomes progressively acquainted with the new language under study, text writing becomes more straightforward and, consequently, the reader will accept it. In this way, the written text represents the ultimate recognition of the accomplishment or of one's progress in their educational activity.

Writing can be approached and treated from multiple perspectives. For the native speaker, writing comes in a more or less chronological succession that depends on the cognitive development of each individual. This involves all the communicative skills that are

[6](http://barefootliteracy.weebly.com/the-mutual-dependence--interdependence-of-the-four-skills.html#)

governed by the laws of internal progress in education in a natural environment. The mother tongue with which we are born is a constant determining factor for ourpsycho-linguistic formation. Things are similar for thosewho learn a foreign language by immersion (in the linguistic context of that language) at a very early age. They develop the linguistic skills naturally and synchronically and their linguistic performance is close to that of the natives.

The most important educational goal is to help the student of a foreign language to reach a mastery level that will enable them to 'handle' that language as naturally as possible. Similar to speaking, in the case of writing, the learning process is slower and more complex, in that it involves a wide range of formative skill factorsthat ultimately lead to a good and exhaustive knowledge of all that which a language entails: its integral linguistic configuration supported by its cultural reference.

Writing texts means setting up a careful strategy that is operated by functions that stem from a variety of communicational segments, all language related and socially involved. The ultimate goal of writing, as is that of all the communicative skills and tools, is message transfer. And, similar to what happens in all message transfer skills, *comprehensibility* is the key requirement. Lack of ambiguity should be but one significant directing line to follow when one embarks on any communicative enterprise.

In this way, when we learn how to write intelligibly, we activate the rest of the operational skills, which jointly will corroborate our progress. When we try to write something, we see, hear and voice the words of our text, which means that when we write, we*read*, *hear*and *speak*, too. "It is an exercise in bringing together the process of producingwords and putting them down on the page. Practiced regularly,it undoes the ingrained habit of editing at the sametime you are trying to produce. It will make writing lessblocked because words will come more easily."[7]

Anyform of communication, verbal, non-verbal, behavioral (direct or indirect), etc., requires coherence and cohesion as fundamental practical constituents. In addition, on account of its 'printed' form, writing is durable. This, in turn, requires meticulous planning and careful consideration regarding the presentation of the final text form. Durability is sourced by quality, and history has demonstrated that if a written text has survived through time, it was because it was well-written. Art bestows immortality on both artist and their object of inspiration. The written text, due to the stability of its message,provides its author and co-author, the reader, with continuity.

[7]Peter Elbow, *WritingWithout Teachers*, Oxford University Press, 1973, p.5.

When writing is taught by professionals, the masterclass comes to highlight a kit of basic lines to follow, ones that benefit the inexperienced, the novice in writing to a considerable extent. The goal of this kind of education is not to form professional writers or experts in language use, or not necessarily, but to teach students how to get to be confident that what they do is done correctly. They should be able to say"I get deep satisfaction from discovering meanings by writing – figuring out what I think and feel through putting down words; I naturally turn to writing when I am perplexed – even when I am just sad or happy; I love to explore and communicate with others through writing; writing is an important part of my life."[8]When winning the battle over writing, the students will be able to acknowledge their merits in handling successfully all the other skills too. This means training students from a linguistic point of view, by giving them access to quality, effective education, and also in a psychological way by helping them to discover themselves as a result of this training. "I feel like I am an academic: reading knowledgeable books, wrestling my way through important issues with fellows, figuring out hard questions – these activities give me deep satisfaction and they are central to what my sense of who I am." In short I want my first year students to feel themselves as writers and feel themselves as academics."[9]

Moreover, the academic form of communication encourages the writer to be more assertive in expressing their ideas in text form. "The constructivist perspective, with itsemphasis on subjectivity, makes more room for the person behind the ideas and in thewriting context it recognizes the writer's persona as a significant element of anyserious academic text."[10] Assertiveness is, no doubt, the good strategy to apply to all learning, whether a new language or acting, or else. Hard work and the awareness that progress was made at a certain stage of knowledge acquisition yields more progress and allows excellence to gradually set in.

This is, ultimately, the good path to tread when embarking on learning irrespective of the discipline we choose.

Conclusion

[8]*Being a Writer vs. Being an Academic: A Conflict in Goals Author(s): Peter Elbow Source: College Composition and Communication*, Vol. 46, No. 1 (Feb., 1995), pp. 72-83 Published by: National Council of Teachers of English, https://composingthoughts.qwriting.qc.cuny.edu/files/2011/01/Elbow.Writer.Academic.pdf.
[9]Idem, 1995.
[10]Magdalena Trepczyńska, "In This Paper I Will Prove …": The Challenge Behind Authorial Self-Representation in L2 Undergraduate Research Paper Writing," in *Working with the Text and around the Text in Foreign Language Environments*, eds Halina Chodkiewicz, Piotr SteinbrichMałgorzataKrzemińska-Adamek, Spinger, 2016, P.110.

The communicative context of any text message, the message of a dramatic part mean to be staged or a message formulated in a foreign language by the non-native user, can be evaluatedin terms of severalsustainable processes such as*experimentation*, *experience*, and *manifestation*. Under the joint action of these processes, the written text is born. From its concrete, palpable manifestation in writing, the text changes and adapts according to the purpose for which it is employed and assumes an oralform in speaking. Whatever its form of manifestation, it is mandatory that its users understand the arithmetic of the textual representation with its manifold propositions, challenges and intricacies. By understanding this, we understand that the text represents a reliable referential environment that offers its explorer huge and inexhaustible developmental potential for further growth. In fact, any text is a holy script if employed in a way that is constructive both personally and socially.

When decide to write something, we do this by believing that what we do will notresult in mere disparate threads of thought but in a coherent, cohesive, meaningful unit, a *text* in every aspect of communication. After all, we weave our existence within texts and not outside them. This gives us a sense of safety, of order and of completion, of a beginning, a growth and of an end. For writing to be, reading, speaking and listening must also be. They only exist in synchronicity, and when we pursue knowledge in any field, be it the field of new language learning or that of acting, we must obey these rules of synergy and adapt our pace of acquisition to their operation pace. Only in this way can we hope to achieve our learning goals successfully.

Writing is a task that engages the writer in many ways: they need to educate themselves in the art of writing with a clear purpose in mind and with the feeling of generosity in their heart. The purpose is both personally and socially beneficial. A generously written text is a lesson for others. There are no good texts or bad texts, there are only well-written texts and badly written texts, texts the message of which is understood appropriately by the reader and texts whose message-decoding fails to happen.

Bibliography

Working with the Text and around the Text in Foreign Language Environments.(2016). Eds. Halina Chodkiewicz, Piotr SteinbrichMałgorzataKrzemińska-Adamek, Spinger.

Brown, H., Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company.

Goals for Academic Writing.ESL Students and Their Instructors.(2006). Ed. Alister Cumming, Ontario Institute for Studies in Education, John Benjamins B.V.

Eco, Umberto (1989). *The Open Book*.Harvard University Press.

Eco, Umberto. (1979). *Lector in Fabula.La cooperazioneinterpretativaneitesti narrative*. StudiBompiani.

Elbow, Peter. (1973). Writing Without Teachers. Oxford University Press.

Elbow, Peter. (2000). Evryone Can Write. Oxford University Press.

Haase, Cathy. (2003). *Acting for Film*, Allworth Press, NY.

Lumet, Sidney. (1995). *Making Movies*. Bloomsbury.

Weimann, Robert. (2004). *Author's Pen and Actor's Voice*. Playing and writing in Shakespeare's Theatre. Eds. Helen Higbee and William West, general editor Stephen Orgel, Cambridge University Press.

Web References

Elbow, Peter. (1995). "Being a writer vs. Being an Academic: A Conflict in Goals," https://www.researchgate.net/publication/272928633_Being_a_Writer_vs_Being_an_Academic_A_Conflict_in_Goals.

Göthberg, Mark, Björk, Cecilia, Mäkitalo, Åsa, "From Drama Text to stage text: Transitions of text Understanding in a Student Theatre Production," in *Journal Mind, Culture, and Activity*, Volume 25, 2018, Issue 3, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2018.1480633.

THE FAMILY VALUES AND THE PSYCHODYNAMICS OF THE COUPLE

Diana Chisalita
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiş" Western University of Arad

Abstract:In today's social context, when the dynamics of life are constantly changing, the emphasis is increasingly on developing personal values. The values of a family represent ideals and thus demands from the child. Some may coincide with the community, others may be family-specific. Values offer the "meaning of life", as Adler (1958) called it.
In this article, through an Adlerian approach, I tried to capture the importance of the values taken over and imposed by the society, which often contradict the values taken from the early childhood, thus putting the adult in difficulty.

Keywords: intrapsychic conflict, anxiety, personal development, family constellation, parental models.

We often ask ourselves: “What are values and how do their development and implementation help us? What role do they play in the life of a child and then an adult? ”Each of us is guided in life by certain principles or ideas. Values are exactly these principles to which we refer and after which we choose our path in life. It is absolutely necessary to discover moral values and use their capabilities. In the development process it is necessary to know our values as well as possible, because values, and especially moral values are those that place us in time and space and because of them we make the decisions we make and choose our path in life.

When we talk about family values, we refer to values that require a response from the child, by the "authorities" of the family, ie by both parents. We refer to things, repeated states and attitudes learned and taken over especially from early childhood. When the values of the mother and father are in conflict, as in the case presented in this article, the child will respond according to the parent he has chosen to identify with, the accepted authority and the range of alternative answers available to him.

The values of a family represent ideals and thus requirements from the child. Some may coincide with those of the community, others may be specific to the family. Values may differ from family to family: some families may value human relationships, others material gain, others spiritual and moral values. Examples of family values are: intellectual achievement, social prestige, property, morality, harsh masculinity, polite behaviour. The child is asked for an answer to each family value applied. He can accept it and try to fulfil it or reject it, using techniques to solve his own ideals, that is, those that seem to help him maintain a sense of worth to an unrealized ideal.

The child may feel overwhelmed by values that seem excessive to him and may react by rebellion, or surface submission and inner rebellion, rationalization. The importance given to certain values depends on the role accepted by the child. If he has chosen a fulfilling role, then he will prefer to be obedient and to please others. One requirement of the role may be to impress others. The child's self-esteem is determined by the ability to meet the requirements of the role - he will seek to meet accepted values.

Walker and Belove (1982) recalled the "loyalty dilemma" - when parents model diametrically opposed values and the child wants to please both or when the child sees two conflicting values: the desire to please the parent and the desire to have complete authority

over one's own behaviour. Sometimes the conflicting values of the parents lead to creative behaviour from the child. When the values of one parent contradict the values of another parent, the child chooses to incite the parents against each other or to complain to each other to win at least one ally.

Being a function of the role, the values can change from one stage of development to another; or depending on the environment, economic situation, cultural requirements, etc. However, psychological studies refer to those values of the child's family that continue to exist in his adult life, even if in a changed form.

The values gained and taken over, open the way to a beneficial family atmosphere or, on the contrary, a destructive one. To describe the atmosphere of a family we refer to three qualities: state, order, relationships.

The "state" is an expression of the state of one or both parents and refers to the emotional tone generally present in the family. As we can see in the case presented in this paper, the hyper-anxious father an atmosphere of mutual criticism The ideal to be achieved would be for the parent to be calm and encouraging by promoting feelings of security and trust with healthy values.

We can say about "order" that it refers to hierarchical relations and the unfolding of events. Examples of order in the family are: authoritarian hierarchy, discipline, inconsistency or imposing limits. Divorce, the death of a parent, frequent changes in the power structure can affect the stable order of the family. A stable order provides security more often than an unstable one.

"Relationships" refer to consistent forms of family interaction. Parents can be: strict or possessive, affectionate or distant and cold, favouring with one child and with an attitude of rejection towards the other; they may be concerned about their interests and less attentive to the child's emotional needs. Children can be in conflict with a mother and father. There may be power struggles with attempts to establish dominance instead of mutual cooperation.

A wide range of researchers believe that family feelings underwent a vital transformation in the eighteenth and early nineteenth centuries in the modernizing countries of Western Europe, leading to the creation of the "closed domesticated nuclear family." Thus, social, economic and political changes were followed by changes in family life. The new concept of family proposed by Lawrence Stone (1977) is characterized by strong emotional relationships between spouses, including parents and children. However, there have been opinions from other researchers that the "closed domesticated nuclear family" was in fact an ideal of the middle class, which gradually evolved outside this class and that deep-rooted emotional ties existed long time ago for centuries.

In Eastern Europe, the nuclear form is not a priority, because the households were mixed, also containing other relatives, such as brother, father or even partner and brother's children, in addition to the core. This unity was just a simple step that could have been omitted from family development. In this case, we have a family of this kind, where both the family composed of 2 spouses and 3 children, in the same household live the patient's mother and her brother.

Thus, the nuclear family is a special presence in Western culture, being represented in art, family photography, advertising, and television, but the ideal of establishing and developing a family does not imply the social aspects of family life. The causes of this desideratum are the frequent divorces followed by remarriage, the mothers not agreeing to raise their children alone. In this sense, we can also observe in Western countries the desire to have children, extended to the entire population and the presence of longevity in the parent-child relationship. We can say that attachment takes on proportions in the life of any family.

Case description

43-year-old patient, married, with 3 children: 2 boys and a girl. Professional manager at a jewelry factory. She also has a younger brother and a mother, both of whom live with them in the same house. She comes from a divided family, where the biological father divorced the patient's mother, then remarried. The patient developed passions such as reading, traveling and jewelry making.

The patient, emotionally unstable, went to the office to seek specialized help for the depression and panic attacks she is facing. She had no results at work, she felt sad, seemingly without reason - present most of the time, desperate, discouraged, powerless, "lifeless" and energetic. There was a decrease in interest or pleasure in all or almost all activities. All fields of activity were affected, the professional and social one, she was no longer interested in hobbies, in the activities that she previously considered pleasant, fun. She encounters relationship problems in the marriage, the husband separating from her for a period of time, in order to "solve existing problems". She invoked reasons that she no longer felt loved, wanted, helped in the household and was not respected and cherished. Suffering from love made her feel rejected and abandoned, with a sense of loss of global personal worth. Presents frequent panic attacks.

Anamnesis data

The patient comes from a divided family, where the father left the marital domain for another woman. In the meantime, the mother remarried, and the adoptive father became a role model, both as a husband and as a parent. The adoptive father being a Christian-practitioner, the patient grew up in a family where spiritual values were elevated to the rank of honour, in a positive atmosphere. The relationship with the mother was a mutually supportive relationship, developing a relationship of co-dependence. The family atmosphere was a positive one, of mutual support. Family values, such as unity and mutual support, were valued and appreciated.

The mother's second marriage resulted in a younger brother. Both her brother and her mother live together with her husband and 3 children. She had a largely good relationship with her brother until he was the "extra person" in the house. At the age of 19, she met her current husband. He left his parental home at the age of 14, having a tough father who beat him often, his mother died when he was 9 years old. He has 2 sisters, one of whom is a stepmother. After his mother's death, his father remarried. He developed negative, tense relationships with his stepmother, which permanently made big differences between the children. He left home on his own because he could no longer stand his father's beatings and family tensions. The patient's husband comes from a family with a negatively charged atmosphere, without affection, without moral values, where the only value was money and financial well-being.

When the patient's husband came with the patient to the first counseling sessions, he remembered, when he left home he had to "live under a bridge and play black and white, for money" to support himself. He often remembered the cruel beatings he received from his father. Later, with perseverance and ambition, he climbed the social ladder, after several jobs, but also because of his wife who often reproached him that: "I took you out from under the bridge and made you a man!".

After a marriage of 20 years, they came to the conclusion that maybe it is better for them to take different paths. Due to the differences in values and expectations, the quarrels and reproaches were more and more intense, the children sometimes also attended. Her husband reproached her for not taking care of the children and for him, as before, there were tensions with the patient's brother and mother who insisted on staying under the same roof even if there was a possibility to move to different homes. The patient reproaches her for being unfaithful, for being "cold, distant, mitochondrial, and ungrateful," and for her family

consisting only of her mother, brother, and children. The life partner could not resist the pressure and decided to move alone to a new home until a final decision was made.

Diagnosis and psychodynamic considerations

Relationships in the original family become models for all subsequent human relationships of the child.

Analysing family values and family atmosphere, Dreikurs wrote: "The family model in no way determines the child's behaviour. It can induce opposite patterns of behaviour. However, children in the same family […] show a penchant for similar behaviour, developing characteristic values and moral concepts, especially when they are clearly defined and accepted by both parents […] similarities of character traits are an expression of the atmosphere by family." (Dreikurs, 1957a, p. 9).

Values provide the "meaning of life," as Adler (1958) called it. Wrong or aberrant values can be learned even from parental models; they can be born from the misinterpretation of parental values. Sometimes there is a difference between what the parent is trying to teach the child and what the child is actually learning.

In the present case, the contradictory values taken from the families of origin are questioned, such as values that deny each other. The patient's husband comes from a family in which the values required of the children contradicted the values exposed and experienced by his father and stepmother. If we refer to the values received by the patient, these were healthy, linear values, a quiet, positive family atmosphere. Hence the patient's aspirations and expectations from her husband that were not in line with what she received from him. When the patient showed her desire to retire, her husband felt abandoned, a feeling he had known as a child, a feeling that brought him so much suffering.

The tools I worked with in this case: both the ISV (Lifestyle Inventory) and the Early Memories, brought to the surface through this temporary rupture / separation, all the feelings that the protagonists of this family had in their childhood. Feelings that the patient would have wanted to relive with her husband, and the husband feelings that she would not have wanted to meet again because they brought him a lot of suffering in childhood. Her husband, coming from another culture, with other principles of life, could not understand his wife's "airs" as he called them. The children were forced to face the conflicts between the two parents because in this family instead of mutual cooperation, there were power struggles with attempts to establish domination.

Through their own behaviour and interaction with the child, parents will present clear values. Values that are unclear (inconsistent) do not provide satisfactory guidelines for the child - they are considered inappropriate in his or her limited perception. Thus the child will look for his ideals elsewhere.

The child can reject values for which he sees his father fighting and suffering, in our case the mother. The more excessive the demands of values, the more discouraged the child is in respecting them.

From the relationships and values of the family, the family's own atmosphere develops. Some families live in harmony, others in conflict - some are in conflict unless there is a threat from outside. Families can have a democratic, self-critical or anarchic atmosphere. Family members can be close or distant, they can help or ignore each other; the atmosphere can be confusing, contradictory, secretive, hostile, gloomy or sad. The initiative can be encouraged or discouraged. Relationships in the family of origin become models for all subsequent human relationships of the child.

After the first therapy sessions, which at first the two spouses participated together, then took place individually, the two became aware of the importance of effective communication, understanding the differences in mentality that came from each other's

education. They realized the importance of a beneficial family atmosphere for all family members, that we are all unique and that this uniqueness makes us unique and special.

The patient began to learn to relax through the Jacobson progressive relaxation exercises she learned during therapy sessions, so that panic attacks decreased in intensity and number. I used the affirmation technique, the technique designed by Dr. Francine Shapiro, the technique by which she learned to develop self-esteem, and to project a vision and a positive future. The patient began to reconnect with old acquaintances, and even to make new ones, and to resume her old hobbies.

After a few therapy sessions, the relationship between the two spouses began to be amicable, they also took into account the possibility of reconciliation. Divorce documents have not been signed. The wife began to visit her husband more and more often at his new location. At first she came to visit alone, then with the children. The children were very pleased that the two began to have friendly relations, without quarrels and reproaches. The couple is still in the therapy process, but with a different vision of life, about what the family atmosphere, values and appreciation of each family member mean. The patient's mother understood that she had to give space to the young people, and she moved to the country with her son.

In conclusion, we can say that the family ideal remains difficult to achieve, because nowadays, in any part of the world, the family is characterized by variety. This variety is directly proportional to economic, demographic, political, cultural changes and aspects of industrialization. But, with all these variations, through our uniqueness we give a nuance and direction to each family we belong to, it largely depends on us how we interpret the past, how we focus on the present and how we shape our future.

BIBLIOGRAPHY

1. Adler Alfred, (2018), Sensul vieţii. O cercetare de psihologie individual, Ed. Cartex, Bucuresti
2. Ciuperca, Cristian (2000), Cuplul modern- Intre emancipare si disolutie, Ed. Tipoalex, Bucuresti
3. Horst-Eberhard Richter,(2016), Familia ca pacient- Terapia conflictelor in cuplu si familie, Ed. Trei, Bucuresti
4. Mitrofan, Iolanda, Ciuperca, Cristian(2002) , Psihologia vietii de cuplu- Intre iluzie si realitate, Ed. Sper, Bucuresti
5. Ruppert, Franz (2005), Trauma , atasament si constelatii familiale. Ed. Trei, Bucuresti
6. Turliuc, Maria Nicoleta,(2004), Psihologia cuplului si a familiei. Ed. Performantica, Iasi

RAISING AND EDUCATING CHILDREN IN THE DIGITAL ERA

Silvia Şpac

Lecturer, PhD, Institute of Education Sciences, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: This article addresses the issue of raising and educating children in the digital age, which is a challenge for adults, both parents and teachers. The author emphasizes the idea that the child must be prepared for the confrontations of the digital world with its stage of growth and development, being helped and monitored by parents. Thus, parents must contribute to the education of children with digital citizenship and online resilience, able to take care of themselves, their safety not only in the real but also virtual environment.

Keywords: children, parents, digital era, online resilience, digital citizenship.

Secolul XXI a venit cu minunata și noua sa lume digitală. O problemă esențială a devenit înțelegerea habitatului digital al familiei ca o componentă existențială a parentajului de succes. Toți vrem să ne fie copiii fericiți, în siguranță și să aibă succes. Cum putem realiza aceste deziderate? Nu ne putem feri copiii de riscuri (virtuale sau reale), nici nu putem crede în mod naiv că educația și acumularea de cunoștințe este singura cale. Nu regulile și restricțiile duc spre succes și fericire. Dificultățile sunt inevitabile și copiii trebuie să fie în stare să se descurce. Pietrele de temelie ale fericirii și succesului în viața adultă sunt clădite pe reziliența copilului și formarea caracterului. Reziliența este esențială atât pentru dezvoltarea caracterului și a cetățeniei, cât și pentru găsirea succesului și fericirii nu numai în lumea reală dar și virtuală. Actualmente, putem fugi, dar nu ne putem ascunde de tehnologia digitală. De vreme ce copiii noștri își petrec mai mult timp în lumea virtuală decât ieșind în oraș sau mergând la școală, ei au nevoie de flexibilitate în lumea virtuală și de o cetățenie digitală, pentru a se proteja de acest mediu necunoscut pentru ei. Cetățenia digitală reflectă normele și etica folosirii responsabile și adecvate a tehnologiei. Aceasta se asociază cu responsabilitatea, grija, autocontrolul, considerația și altruismul pe care trebuie să-l dețină copiii în accesarea tehnologiilor. Scopul nostru comun este să susținem reziliența online și cetățenia digitală fără a fi însoțit de bonă.[3] Este o călătorie care începe acasă și anume de la examinarea mediului și culturii familiei în legătură cu tehnologia. Etnia, religia, educația, opiniile politice și valorile, toate în ansamblul lor modelează cultura familială. Cultura familială determină valorile pe care le asociază tehnologiei digitale. Dar nu trebuie să permitem tehnologiei să ne determine cultura familială, ci doar să o integrăm în moduri sănătoase, distractive și din care doar să beneficiem. Studiile recente demonstrează că stilul parental afectează utilizarea mediei de către copii precum și reziliența lor în lumea virtuală. Cercetătorii clasifică stilul parental în patru categorii:*tiranic,autoritar, permisiv* și *neimplicat* sau lasă-mă să te las, referindu-se la ele ca stiluri parentale în lumea internetului. Stilul parental se va reflecta asupra modului în care este abordată și coordonată tehnologia în familie. Însă principalele componente care mediază stilul parental digital sunt: *căldura parentală sau receptivitatea și controlul parental.* Analizând fiecare componentă în parte putem menționa că *căldura parentală sau receptivitatea* se referă la stimularea intenționată a individualității și autoreglării emoționale a copilului. Ea reflectă nivelul la care un părinte satisface și cultivă

nevoile individuale ale copilului (să își implice copiii în crearea de reguli legate de uzul tehnologiei, să își împărtășească experiențele legate de uzul tehnologiei, să discute cu copiii despre experiențe online tulburătoare sau șocante. [6]

Controlul parental este legat de restricții în legătură cu utilizarea tehnologiei și de instrucțiuni clare despre ce conținut este acceptabil sau nu. Acesta poate fi un control parental în grad ridicat de supraveghere personal, sau control prin diverse filtre, pentru a urmări folosirea internetului, cu impunerea unor restricții și reguli coerente în ceea ce privește folosirea tehnologiei. Cel mai potrivit stil parental, este cel, care reușește să îmbine armonios atât *căldura părintească* cât și *controlul parental.* Putem obține acest lucru doar prin dialog neîntrerupt în familie. Bineînțeles că vor exista temeri și griji, pe care nu trebuie să le transmitem copiilor. Scopul este de a le oferi copiilor puterea de a fi consumatori critici, nu victime neajutorate. În mod inevitabil, copiii vor ajunge la puncte de cotitură în dezvoltarea digitală ca: primirea unui telefon, intrarea pe un site de socializare sau trimiterea prin e-mail de teme către profesori. Asemeni punctelor de cotitură din dezvoltare precum mersul în picioare sau vorbitul, aceste momente sosesc, fie că suntem pregătiți pentru ele, fie că nu. Diferența în cazul punctelor de cotitură digitale este că părinții/adulții au ceva de spus despre când și cum se vor manifesta.[1] Tehnologia digitală, cu toate manifestările ei, afectează experiențele cotidiene ale copiilor și joacă un rol uriaș în dezvoltarea lor. În fond, media digitală este un instrument cultural, care ne influențează cogniția (modul în care gândim). Ea reprezintă și un stimul din mediu care ne modelează arhitectura creierului. Învățăm atunci când răspundem la tiparele observate în mediu. Copiii primesc indicii multiple și aflate în competiție de la televizor, telefon și computer, care le influențează comportamentul, mai apoi și dezvoltarea fizică, cognitivă, socială și emoțională. Este clar, că tehnologia digitală aduce multe beneficii copiilor atunci când este folosită cu moderație și în siguranță. Pentru a utiliza tehnologia cu moderație este necesar ca părinții /familia să ocupe o poziție activă, să asigure un control parental în selectarea jocurilor video, alegerea programelor TV adecvate vârstei copilului, nivelului său de dezvoltare.[6] Este demonstrat că utilizarea diverselor medii duc la reducerea somnului, iar privarea de somn cauzează o multitudine de probleme ca obezitatea, pierderea memoriei sau anxietatea. Lipsa somnului se leagă direct de probleme de atenție, iritabilitate, disfuncționalitate cognitivă și obezitate. Cercetătorii de la Universitatea South Australia au prezentat dovezi convingătoare despre impactul tehnologiei asupra somnului copiilor. Astfel, în ultimii 100 de ani, copiii au dormit mai puțin cu aproximativ 0,73 de minute în fiecare zi. Copiii și adolescenții au dormit cu 37 de minute mai puțin pe noapte decât era recomandat în scris. Timpul recomandat pentru somn a scăzut cu 70 de minute din secolul XX până în prezent. Actualmente, copiilor mici le sunt recomandate 11ore, 10ore plus/minus - pentru copiii de vârstă școlară și 8 ore plus/minus - pentru adolescenți. [3] Comportamentul iritabil și perturbat al copiilor poate fi primul semnal, că aceștia au nevoie de mai mult somn. Fiecare generație consideră că solicitările impuse de tehnologie sunt dificile și epuizante pentru copii. În contextul dat este binevenit ca părinții să cunoască și să înțeleagă care sunt modurile prin care tehnologia afectează somnul copiilor.

1) Tehnologia ia locul timpului de somn (ipoteza transferului);

2) Tehnologia provoacă stimulare emoțională,cognitivă sau fizică, iar acestea perturbă somnul (ipoteza conținutului);

3) Expunerea la lumină puternică perturbă ritmul circadian. [3]

Vom interveni cu succinte explicații pe marginea fiecărei ipoteze. *Ipoteza transferului* presupune că tehnologia digitală înlocuiește timpul pentru somn sau activitate fizică, astfel mijloacele de comunicare în masă iau locul somnului. Cercetătorii au demonstrat, că acei copii care stau mai mult de o oră pe zi la televizor sau pe internet, petrec cu 7-10minute mai puțin jucându-se, dormind, citind sau studiind. De fapt, lucrurile sunt cu mult mai complicate decât presupunerea că mijloacele de comunicare în masă iau locul somnului. *Lumina emisă de*

computer afectează ritmul circadian. Tehnologia nu numai răpește din timpul de somn, dar și face somnul mult mai dificil. Melatonina este un hormon secretat de glanda pituitară responsabilă de reglarea ciclului somn-veghe. Secretarea este sensibilă la lumină și ajunge la nivel ridicat când se întunecă și se face noapte. S-a descoperit că expunerea la computer sau la i Pad la nivel maxim de luminozitate vreme de două ore poate inhiba secretarea melatoninei. Ciclul somn-veghe este cel mai sensibil la lumina din gama cu albastru. Oamenii sunt creați să se trezească la lumina albă sau albastră a răsăritului, de aceea se recomandă ca dispozitivele care emit lumină albastră să fie închise înainte de culcare și să nu fie folosite în pat. Folosirea dispozitivelor electronice noaptea produce supra-stimulare. Navigarea pe internet și jocurile la calculator noaptea cresc perioada de timp necesară pentru a adormi și descresc durata somnului. Aceste activități întârzie sau chiar înlocuiesc somnul, lucrurile însă, sunt mult mai complicate decât transferul unor ore de somn către alte activități. Conținutul violent și stimulant din punct de vedere fizic și emoțional vizionat noaptea ridică multe probleme legate de calitatea somnului, obezitatea, izbucnirile agresive și crizele de nervi. Cu toate aceste probleme și dificultăți, impactul mediei digitale asupra dezvoltării cognitive ale copilului este foarte important și actual. Astăzi,, internetul este cel mai sofisticat instrument pe care oamenii l-au creat vreodată și care poate avea o influență cognitivă mult mai mare decât cea a oricărui alt instrument cultural,,.[5]

Tehnologia digitală poate reprezenta un instrument de învățare incredibil pentru cultivarea proceselor cognitive absolut necesare traiului în secolul XXI. Important este să diferențiem tipurile variate de tehnologie și să înțelegem care din ele ne face mai deștepți sau mai puțin deștepți. Cele mai semnificative aspecte din domeniul cognitiv sunt: *limbajul, atenția și performanța școlară*. Trebuie menționat faptul că tehnologia digitală interactivă folosită echilibrat, cu moderație este foarte benefică și utilă pentru a cultiva inteligența și educația la copii. Impactul cognitiv al tehnologiei digitale asupra copiilor în perioada când învățarea se organizează la distanță îl pot remarca atât profesorii cât și părinții, care trebuie să supravegheze acest proces. La momentul actual, în contextul situației pandemice din țară, am putea completa lista competențelor –cheie stipulate în Codul Educației al Republicii Moldova, Art.11(2) cu un șir de deprinderi/finalități observabile la copii privind utilizarea eficientă a tehnologiei digitale și anume: *capacitatea de a procesa și organiza informația;capacitatea de a utiliza informația în scopul cunoașterii și propriei formări și dezvoltări;capacitatea de a se concentra și rezolva problemele cu ajutorul diverselor resurse informaționale.[2]* Necesar de știut pentru toți partenerii educaționali, că atunci când citesc online, copiii o fac în alt mod, nu de la stânga la dreapta sau de sus în jos, ci răsfoiesc, scanează, caută informația relevantă în textul propus. În acest fel, ei realizează încă un nou tip de învățare bazat pe descoperire /prin descoperire, participând atât activ cât și interactiv în procesul de învățare, sporindu-și astfel nu numai performanța școlară dar și dezvoltarea cognitivă. Cu toate acestea, atenționăm faptul că expunerea prelungită la conținuturi adecvate adulților este legată de căutarea de senzații, de rebeliune și respectiv duc la o performanță școlară scăzută. Utilizată echilibrat, cu moderație tehnologia digitală este benefică dezvoltării cognitive și într-ajutor în realizarea procesului instructiv-educativ. Astăzi, în condițiile de carantină, când prezența fizică a elevilor în sălile de clasă este imposibilă/restricționată unicul mod de continuare a procesului educațional în instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal dar și superior se realizează prin mijloacele tehnice și de program oferite de tehnologia informațiilor și comunicațiilor. Astfel, organizarea și desfășurarea procesului educațional la etapa actuală trebuie să asigure respectarea necondiționată și în volum deplin a cerințelor privind protecția datelor cu caracter personal, siguranța în mediul online, protecția sănătății în timpul lucrului cu echipamentele digitale.[7]Așa dar, participăm cu toții la un învățământ la distanță, care vine să asigure continuarea procesului educațional la toate treptele prin intermediul diverselor instrumente de comunicare și tehnologii informaționale. Realizăm comunicarea la distanță, apelând la un

ansamblu de acţiuni şi procese mediate de tehnologii de comunicaţii,care asigură interacţiunile membrilor comunităţii şcolare (cadre didactice, elevi,părinţi). Mediul virtual de învăţare a devenit astăzi un mediu real de cunoaştere şi învăţare asigurat cu resurse informaţionale digitale aplicabile în procesul nostru educaţional la distanţă, incluzând diverse fişiere cu texte, imagini grafice, secvenţe video/audio, obiecte ale realităţii virtuale şi modelării interactive. Devine stringentă implicarea activă a tuturor membrilor comunităţii educaţionale, în special a controlului parental, în asigurarea procedurilor de securitate a copilului în mediul online. Simţim necesitatea de a propune un şir de modalităţi/acţiuni pe care le pot întreprinde părinţii în sprijinirea rezilienţei online a copiilor în timpul utilizării Internetului, prevenind şi minimalizând riscurile asociate mediului virtual. Acţiunile părinţilor ar putea fi orientate în mai direcţii, cele mai elocvente fiind:

1. Ajută să evalueze credibilitatea şi autenticitatea site-urilor web;
2.Instalează programe de filtrare a site-urilor web;
3.Ghidează copiii pe reţelele de socializare;
4.Comentează între patru ochi (nu online) deciziile proaste pe care ei sau alţii le-au luat în reţelele de socializare;
5.Transformă micile greşeli comise online în momente în care să-i poată învăţa ceva, nu în pedepse;
6.Încurajea-ză să-şi ceară scuze pentru greşelile comise online sau să le îndrepte;
7.Menţine deschisă comunicarea, astfel încât copiii să poată vorbi despre greşelile făcute online şi despre preocupările lor;
8.Ajută să distingă fantezia de realitatea la televizor, pe internet, în reţelele de socializare;
9.Pune sub semnul întrebării stereotipurile pe care le văd în lumea virtuală şi la televizor;
10.Limitează postarea imaginilor şi mesajelor;
11.Ajută copiii să devină consumatori media cu spirit critic;
12.Informează copiii despre tehnicile sigure de căutare şi procedurile de apelare la serviciile specializate.

Atribuţiile părinţilor/reprezentanţilor legali ai copiilor sunt confirmate şi în prevederile art.138 din Codul Educaţiei al Republicii Moldova prin care se stipulează că aceştia au obligaţia să colaboreze cu instituţia de învăţământ, să conlucreze cu administraţia instituţiei şi cadrele didactice urmărind astfel situaţia şcolară şi comportamentul copilului.[2] Astfel, calitatea învăţării cu aplicarea resurselor informaţionale digitale depinde în mare măsură de parteneriatul durabil şi de relaţiile bazate pe respect reciproc a actorilor implicaţi în acest proces. Familia şi şcoala trebuie să dezvolte experienţe pozitive şi să-ţi asume angajamente pentru a maximiza oportunităţile de cunoaştere ale elevilor şi pentru a asigura fiecărui copil încrederea, că în spatele calculatorului şi alături este un sprijin de încredere. Părintele în era digitală este pus în situaţia de a-şi învăţa copilul cum să folosească adecvat reţelele sociale şi aparatele digitale. Având aceste deprinderi formate copilul/elevul nu va fi doar un simplu consumator de informaţie, dar va putea realiza activităţi interactive online, să studieze din cărţi digitale, să elaboreze conţinuturi digitale, proiecte de cercetare în format digital, benzi desenate, reviste etc. Nu putem trece cu privirea impactul tehnologiei asupra dezvoltării sociale şi emoţionale ale copiilor şi adolescenţilor, care se referă la capacitatea acestora de a dezvolta relaţii, de a-şi gestiona emoţiile şi de a se implica în explorarea mediului înconjurător. Tehnologia modernă interactivă se poate integra perfect în creşterea şi educaţia copiilor, dar nu trebuie să ia locul jocului real. Adevărata comoară a tehnologiei digitale actuale este faptul că oferă copiilor posibilitatea jocului plin de imaginaţie şi constituie piatra de temelie a formării timpurii a identităţii. Sunt exemple de nenumărate jocuri online care oferă copiilor şi adolescenţilor ocazia de a se juca, de a fi creativi şi de a trăi aventuri

fantastice. Cert de reținut este, că conținutul și organizarea activității copiilor contează în era digitală, în special în perioada condițiilor de carantină și izolării la domiciliu a acestora. Părinții, responsabilii de educație trebuie să urmărească și să asigure participarea copiilor la activitățile din orar, urmărind alternarea activităților intelectuale cu cele motrice și de dezvoltare fizică, spirituală, emoțională și socială. Atribuțiile și sugestiile pentru toți cei implicați în procesul educațional bazat pe resursele informaționale digitale sunt orientate spre :

(a) creează un mediu fizic prietenos, sigur și protectiv pentru copil;

(b) promovează un comportament pozitiv și suportiv;

(c) încurajează și motivează în permanență copilul pentru a-l responsabiliza de propria formare;

(d)organizează controlul parental asupra jocurilor online și offline practicate de copil. Doar aplicând regula celor „cinci acțiuni"(supravegheați, verificați, monitorizați, discutați, restricționați) veți putea ține piept provocărilor erei digitale.[6]

Un loc deosebit îl ocupă rețelele de socializare în formarea și dezvoltarea imaginii și stimei față de sine la copii, fapt care neapărat trebuie să-l cunoască responsabilii de educația copiilor. Rețelele sociale permit prezentarea de sine selectiv. Utilizatorul controlează cum îi este portretizată online identitatea, alegând ce poze să posteze, ce oameni să includă în categoria de prieteni, ce muzică sau site-uri să primească „like" de la ei sau ce să posteze pe Twitter și Pinterest. Toți avem un sine „actual"și unul „ideal", iar rețelele sociale pot încuraja „sinele ideal", conducând astfel la formarea unei imagini și stimă de sine pozitive. Necesar de știut despre provocările cu care se confruntă copiii și adolescenții care suferă de anxietate, sau care au deprinderi sociale nedezvoltate, depresie. În cazul lor, este prezentă o stimă de sine scăzută și nu sunt bine echipați/pregătiți pentru a beneficia de avantajul instrumentelor pe care le oferă tehnologia digitală. Recomandabil de reținut, dar și de respectat vârsta minimă pentru Twitter, Facebook, Istagram, Pinterest și Snapchat - de 13 ani, iar pentru You-Tube este de 18 ani. Cu toate acestea, un copil de 13 ani poate deschide un cont cu permisiunea părintelui. Motivul pentru limita de 13 ani pentru majoritatea rețelelor sociale se datorează legii americane Coppa (Legea privind Protecția Vieții Private a Copiilor pe Internet), care impune ca serviciile online să solicite consimțământul părinților de la utilizatorii sub această vârstă. Restricțiile de vârstă sunt indicate în baza unor motive bine întemeiate. Raportul Biroului Național de Statistică privind starea de bine a copiilor a constatat, că acei copii care petrec mai mult de trei ore în fiecare zi pe rețelele de socializare sunt de două ori mai susceptibili de a suferi o stare precară de sănătate mintală.[8] Acest lucru se întâmplă adesea atunci, când copiii au acces la un smartphone și folosesc diverse aplicații de social media. Dacă părinții nu monitorizează mesajele copilului lor pe rețelele sociale, pot apărea diverse probleme. Părinții trebuie să limiteze numărul de fotografii pe care copilul le postează zilnic. E necesar să privească pe rețelele sociale împreună cu ei, să vadă pe cine urmăresc și de ce. Este de datoria părinților să-i obișnuiască pe copii să utilizeze adecvat și responsabil tehnologia digitală , formând un utilizator critic, cu discernământ și cu cetățenie digitală. În acest sens, copiii trebuie să fie pregătiți pentru asumarea responsabilității față de comportamentul său online, înțelegând faptul că internetul păstrează permanent informația, iar amprenta lor digitală rămâne pentru totdeauna. Mesajul părinților pentru copii este de a nu posta ceva pe internet, pe care nu l-ar dori nici părintele, nici profesorul lor sau un viitor angajator să-l vadă. Trebuie să realizăm că internetul este o scenă publică, nu una privată, de aceea trebuie să învățăm copiii să-și gestioneze identitatea pe internet, așa cum o fac cu identitatea reală. Majoritatea părinților sunt foarte clari, concreți atunci când le vorbesc copiilor despre ce haine să poarte, pe ce străzi să se plimbe și pe care nu. Aceleași reguli și rigori trebuie să le aplice și în raportul identităților pe internet, menționând că imaginea lor pe internet va ajunge la mai mulți oameni decât cei cu care se vor întâlni în lumea reală. Important este faptul, că imaginea

pe internet va rămâne acolo pentru totdeauna, iar istoria online ne poate afecta perspectivele și cariera de mai departe. Sporirea vitezei internetului și accesibilitatea în creștere a acestuia le-au permis oamenilor să participe la revoluția digitală. Astăzi suntem puși în situația de a înțelege distincțiile. Mobilitatea dispozitivelor ne-a oferit mai mult timp și mai multe șanse de a folosi tehnologia . La bine și la rău, tehnologia digitală este ubicuă. Dispozitivele noastre se pot folosi în buzunar, la școală, acasă, și bineînțeles că e nevoie de a cunoaște definițiile-cheie ale peisajului digital al copilului Dvs. Astfel, părinții secolului XXI sunt puși în situația de a se orienta pe Harta Tehnologiilor Informaționale (HTI) / Platformelor media digitale în care se regăsesc: televiziunea, jocurile video, rețele sociale, dispozitive mobile, computer/ internet și să cunoască vocabularul tehnologiei moderne, terminologia din domeniul dispozitivelor digitale moderne cum ar fi:

- *Chat*: orice tip de comunicare pe internet.Termenul se referă la comunicarea unui individ cu altul prin intermediul unei aplicații de mesagerie.
- *Emoticon:* reprezentări de expresii faciale pentru a exprima un zâmbet, realizate cu ajutorul tastaturii. Emoticoanele sunt utilizate pentru a transmite sentimentele celui care scrie mesajul său pentru a semnaliza un anumit ton.
- *Emoji:* ideograme sau smiley folosite în mesajele electronice japoneze care s-au răspândit și au fost standardizate în noile generații de telefoane inteligente sau din servicii de poștă virtuală ca Gmail.
- *Captură de ecran*: imagine creată de utilizator (cel mai adesea pe computer sau telefon) pentru a reprezenta obiecte vizibile afișate pe monitor, sau alte dispozitive video.
- *Selfie:* fotografie, autoportret, făcută de obicei cu telefon inteligent sau o cameră web și încărcată pe un site de rețea socială.
- *Sexting*: trimiterea de fotografii sau mesaje cu conținut sexual explicit prin intermediul telefonului mobil.
- *Snapchat:* aplicație de mesagerie foto cu ajutorul căreia utilizatorii pot trimite poze, clipuri video și desene unei liste de destinatari prestabilit . fotografiile și clipurile video se numesc „instantanee". Utilizatorii setează limita maximă de timp, de la 1 secundă, în care destinatarii pot vedea instantaneele. Snapchat și alte aplicații similare au devenit focare de sexting și hărțuire online (cyberbullying).
- *YouTube:* cel mai mare site de partajare a fișierelor video pe internet, cu 1 miliard de vizitatori lunar. Oricine poate încărca materialele video scurte pentru ca acestea să fie vizionate public sau în privat.

În ciuda revoluției telefoanelor mobile și a ecranelor tactile, copiii și adolescenții continuă să utilizeze computerul aproximativ o oră și jumătate - două ore pe zi. Această perioadă nu include timpul pentru efectuarea temelor sau cel petrecut în fața televizorului, ori ascultând muzică. Apare firească întrebare: Ce se întâmplă cu lectura, computerul o încurajează sau o sfidează ? Epoca lecturii nu s-a terminat, cu siguranță, dar lectura tradițională de la suportul pe hârtie s-a transferat la computere, tablete și telefoane inteligente. Lectura pe dispozitivele electronice și pe computer reprezintă cel mai mare procentaj al cititului în general. S-a petrecut o transformare ușoară a tipurilor de programe de alfabetizare pentru copii, pe care le găsim online. Scopul nostru, al adulților (părinților, profesorilor)este să găsim instrumente educative bune și să învățăm să fim consumatori cu spirit critic care prețuiesc autenticitatea. Tehnologiile informaționale moderne oferă o gamă largă de aplicații, resurse educaționale, medii virtuale de învățare, precum și diferite instrumente oferite de web. Toate reprezintă un potențial enorm în prestarea educației și construirea cunoașterii. Există însă și riscuri în mediul online al copiilor despre care părinții trebuie să știe și să creeze condiții de siguranță a acestora. Hărțuirea în spațiul virtual (cyberbullying) este insidioasă, deoarece victima nu se poate ascunde, însă agresorul, da. Aceasta include mesaje, e-mailuri sau fotografii amenințătoare sau intimidante cu scopul de a hărțui pe cineva. Faptul

îngrijorător este că părinții îi supraveghează pe copii mult mai mult în lumea reală decât o fac în mediul online, totuși internetul este unul din locurile cele mai periculoase pentru copii și oferă toate condițiile pentru hărțuirea în acest mediu. Este firesc ca părinții să creeze un mediu în de ajuns de deschis, încât copii să apeleze la ei atunci când nu se simt bine pe internet, să-i învețe să devină cetățeni digitali, care pot să identifice comportamentele răufăcătoare și știu cum să-i înfrunte pe cei care terorizează. Astăzi, tot mai acută devine problema în fața familiei, dar și a școlii de a le insufla ideea copiilor că e necesar să înfrunte agresorii, să nu fie niște spectatori pasivi. Pentru toți însă e necesar de cunoscut, că hărțuirea nu se limitează numai la locul de joacă, se poate întâmpla oriunde s-ar afla, zi sau noapte.

Este util să cunoaștem care sunt semnalele, simptomele unei hărțuiri în mediul online:

- Trimiterea de mesaje-text amenințătoare sau abuzive;
- Crearea și împărtășirea de imagini sau clipuri video jenante;
- „Ridiculizarea" – trimiterea de mesaje amenințătoare sau supărătoare pe rețelele sociale, camere chat sau jocuri online;
- Excluderea copiilor de la jocuri, activități sau din grupuri de prieteni;
- Crearea de site-uri sau grupuri care instigă la ură privind un anumit copil.
- Încurajarea copiilor la autovătămare.
- Votarea pentru sau împotriva unei persoane, aflate într-un sondaj ofensator, cum ar fi cine este cea mai urâtă fată din clasa ta ?
- Crearea de conturi false, de turnarea sau furtul identități lor online pentru a-l face pe un copil să-i fie rușine sau pentru a provoca probleme folosind numele lui.
- Trimiterea unor mesaje cu caracter sexual (cunoscute și sub numele de sexting).
- Presiuni asupra copiilor să trimită mesaje cu caracter sexual sau să se angajeze în conversații despre sex.

Este important de discutat cu copiii despre hărțuirea în mediul online la fel cum ați vorbi cu ei despre hărțuirea în lumea reală. Vorbiți despre lucrurile pe care le-ar fi văzut sau le-ar fi citit online și despre cum ar putea să-i afecteze. Cel mai important lucru este să o etichetați ca pe o agresiune, deoarece în spatele anonimatului unui ecran și nu față în față, o mulțime de copii nu o văd în acest fel. Unele sugestii și soluții utile pentru a vă menține copilul în siguranță pe rețelele de socializare ar putea fi următoarele:

1) Învățați copilul să vă spună imediat dacă se simte inconfortabil în legătură cu orice i se întâmplă în mediul online.
2) Folosiți setările de confidențialitate.
3) Asigurați-vă de confidențialitatea și protejarea datelor personale conturilor lor de Instagram și Facebook, astfel încât numai persoanele pe care le aprobă le poată vedea fotografiile și postările.
4) Verificați periodic setările de confidențialitate.
5) Învățați-i pe copii să blocheze sau să raporteze pe cineva.
6) Fiți la curent cu parolele copilului și urmăriți-i pe rețelele sociale ca să nu se strecoare nimic nepotrivit.
7) Discutați cu copilul înainte de a intra pe rețelele sociale și veniți cu propriile reguli cu care vă simțiți confortabile.
8) Vorbiți cu copilul despre siguranța în mediu online. Un copil preadolescent nu trebuie să-și afișeze numele complet, adresa de domiciliu sau adresa de email sau numele școlii, la care să aibă acces persoane pe care nu le cunosc din social media.
9) Obișnuiți copilul să gândească înainte de a scrie cuiva sau de a posta ceva, fie că e vorba de postarea altcuiva sau de a-și pune propriile postări.
10) Încurajați-i să se gândească dacă vor spune acest lucru persoanei în față. Dacă nu, atunci nu ar trebui să o spună nici în lumea virtuală.

11) Deprindeți-vă copiii să vă spună despre experiențele lor bune și rele pe care le-au avut pe social media. Îndemnați-i să vină și să vă spună/informeze dacă văd sau citesc ceva care-i deranjează.

12) Explicați-le că persoanele de pe social media nu sunt întotdeauna cei care spun că sunt. Cunosc această persoană în lumea reală ?

13) Arătați-le afecțiune spunându-le că pot discuta cu voi despre lucrurile care îi fac să se simtă inconfortabil sau pe care nu le știu cum să le gestioneze.

14) Controlați lucrurile la care se uită copilul.

15) Setați restricții fie pentru dispozitiv, fie pentru WI-FI, astfel încât aceștia să nu poată accesa un conținut necorespunzător. Putem fugi, dar nu avem unde să ne ascundem, deoarece tehnologia este prezentă începând de la grădiniță până la facultate/ maturitate. Tehnologia este prezentă în viața copiilor noștri, în casa lor înainte ca scutecele să dispară. Copiii de astăzi se nasc și trăiesc în epoca iPhone care este în continuă schimbare. Dezbaterile pe această temă sunt foarte multe și controversate. Trebuie sau nu, să le dăm copiilor (digi-prichindeilor) telefoane inteligente și tablete ? Răspunsul nu-l oferă Academia Americană de Pediatrie care nu recomandă accesul la tehnologie înainte de vârsta de 3 ani. După 3 ani, se recomandă maximum două ore pe zi tehnologia ca pe un instrument. Dacă învățăm încă din grădiniță tot ce trebuie să știm, am proceda corect dacă, începând cu vârsta preșcolară să-i familiarizăm pe copii cu cetățenia digitală, care prevede un șir de reglementări necesare de a fi respectate:

- Nu postați poze de la petreceri unde nu au fost invitați unii prieteni din grup.
- Nu faceți comentarii critice despre alții pe internet/ prin mesaje.
- Nu postați invitații la petreceri/ anunțuri pe site-urile sociale dacă nu a fost toată lumea invitată.
- Nu trimiteți mesaje în exces.
- Nu dați „like” la fotografii stânjenietoare.
- Nu faceți comentarii critice despre alții pe internet.
- Nu distribuiți fotografii/ postări umilitoare pe care le-ați primit.
- Nu rugați să vă trimită poze sexy/ neadecvate.

Trebuie să fim conștienți că abordarea timpului petrecut în fața ecranului are un impact direct asupra obiceiurilor copiilor când vine vorba de stat pe dispozitive. Dacă maturii/ părinții stau excesiv de mult pe tot felul de dispozitive, este foarte posibil ca și copiii acestora să dezvolte aceleași obiceiuri și dificultăți. Un copil își modelează și învață comportamentul de la părinți. La această vârstă singurul model comportamental este încă reprezentat de familie. Deși, mai apar și influențe externe, precum școala și profesorii, de cele mai multe ori, copiii se reîntorc la ceea ce fac părinții lor. Copiii de astăzi s-au născut într-o lume digitală și au nevoie de o atenție unu –la - unu. Trebuie să simtă că sunt importanți și că pot beneficia de toată atenția părinților. Au nevoie ca părintele să-și lase telefonul jos, atunci când ei povestesc despre ocupațiile și activitățile de la școală, sau despre jocurile, mesajele primite, întâlnirile cu prietenii. Au nevoie de contact vizual, să știe că sunt ascultați cu adevărat și că nimeni nu este distras de bâzâitul unui mesaj, sau al unui Whats App sau de un twet. Mai presus de toate, copiii au nevoie ca părinții să fie prezenți în viața lor, să fie alături de ei. Din cauza dependenței de tehnologie, pierdem, în fiecare zi, multe oportunități de a comunica cu copiii noștri, de a vorbi cu ei și de a-i ajuta să înțeleagă lumea reală cât și virtuală. Orice am spune despre dispozitivele digitale, este clar că pentru a obține o cetățenie digitală și reziliență online la copiii noștri este necesară educația parentală în acest domeniu. Multe familii din ziua de azi au nevoie de ajutor referitor la ce ar trebui să facă cu copiii lor, și cum să petreacă timpul cu ei. Propunem câteva idei/soluții, care să vă servească drept repere și sperăm să vă vină într-ajutor:

- Condu prin puterea propriului exemplu. Afișează comportamentul pe care doriți să-l copieze copilul. Setează reguli în privința timpului petrecut online.
- Elaborează reguli care se aplică întregii familii (de exemplu fără dispozitive la masă, fără dispozitive după o anumită oră.
- Creează obiceiuri bune de culcare atât pentru copii, cât și pentru adulți.
- Acordă câteva momente în timpul zilei pentru a verifica rețelele de socializare, astfel încât să nu interfereze timpul petrecut în familie.
- Scoate-ți telefonul din cameră pe timpul nopții. Mai binevenit ar fi un ceas cu alarmă
- Faceți o detoxifiere digitală pentru o zi, experimentând cum este să nu fii la mila telefonului.
- Oprește toate notificările neimportante, nu trebuie să-ți bipăie telefonul de fiecare dată când un prieten postează ceva pe Facebook.

Aplicând în viața cotidiană soluțiile recomandate am putea obține acea bună voință online sau cetățenia digitală a copiilor noștri. De fapt, cetățenia digitală presupune să fii binevoitor și curajos în mediul virtual, iar tehnologia digitală le oferă părinților un cadru pentru ai învăța pe copii să devină astfel.

Manifestarea bunelor intenții pe internet/ cetățenia digitală presupune :

- Să ștergeți fotografiile / postările răuvoitoare sau umilitoare pe care le primiți;
- Să răspundeți la mesaje/ e-mailuri în care vi se solicită ajutorul;
- Să trimiteți mesaje bine-intenționate;
- Dacă e nevoie (vreți să faceți un comentariu critic) să o faceți personal, față în față;
- Să vă apărați prietenii care sunt atacați în mediul virtual;
- Să ieșiți din grupurile care au intenții rele (dacă e posibil);
- Dacă aveți îndoieli, reflectați asupra activității pe care o planificați.

În concluzie, menționăm faptul că tehnologia este o parte importantă a vieții noastre, care trebuie să fie folosită în siguranță, ca instrument de organizare, de studiu, de comunicare și de distracție/ relaxare. Misiunea părinților, actorilor educaționali se referă la formarea copiilor pentru lumea tehnologiei. Mânuind acest instrument copiii vor putea să devină mai buni,vor reuși să optimizeze comunitatea,vor manifesta grijă față de sine dar și față de semeni,vor fi capabili să folosească puterea internetului și a rețelelor sociale pentru a răspândi bunătatea și filantropia în lume ca niște cetățeni digitali adevărați.

BIBLIOGRAPHY

1. Brazelton, T. Berry. Puncte de cotitură. De la trei la șase ani. Editura Fundației „Generația” 2008.

2. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152/ 2014, articolul 11,27, 29, 138.

3.Jodi Gold, Părinte în era digitală. Psihologie practică pentru părinți, traducere de Anca Sevcenco, Editura Trei, București,2016.

4. Standardele de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal aprobate prin Ordinul Ministerului Educației nr. 862/ 2015.

5. Michael Patrick Lynch. Internetul nostru. Știm mai mult, înțelegem mai puțin,Editura NICULESCU,București,2017.

6.Silvia Șpac. Educația pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar, Ghid Metodologic, Institutul de Științe ale Educației,Chișinău,2014.

7. Standardele de dotare a școlilor primare, gimnaziilor și liceelor cu mijloace TIC, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației nr. 581/ 2015.

8. „Measuring national-being: Insights into childrens mental healts and well-being (2015)" Disponibil la: https://www. Ons.gov.uk/peoplepopulation-andcummunity/wellbeing/articles/measuringnationalwellbeing/2015-10-20.

9. Children's Commissioner (2017) „Growing up digital". Disponibil la: htttp://www. childrenscommissioner.gov.uk/publication/growing-digital.

SCHOLARS HAVE NO STEEL ARMS. ON THE "MUSCLES EDUCATION" IN THE PAST ROMANIAN NEWSPAPERS

Fănel Teodoraşcu
Senior lecturer, PhD, "Danubius" University of Galaţi

Abstract:The epoch following the end of the First World War was – as one of the most important interwar Romanian journalists said – a crazy epoch, that was characterized by dynamism and velocity, and one in which sport stars would inculcate the youngsters with the need of imitation. In this paper, our aim is to observe what was written precisely about physical education, as it was understood in that epoch. In those times, people would talk about Romanian's need to create new men, according to the Old Greek model. Some voices would state that the modern man, if he wants to annul his horrible impulses inherited from his ancestor, the caveman, must pay attention to those activities which can harmonize the morals and the body. There were even authors who proved that the Romanian education had much to suffer after the sports mania had invaded the pupils' life. In order to accomplish this research, many articles – published between 1912 and 1943 in various newspapers and magazines of different sizes – have been carefully read.

Keywords: history of press, journalism, literature, culture, newspapers.

1. Educaţia fizică dă patriei fii neînfricoşaţi

În 1912, în *Cosinzeana*, revistă literară care atunci apărea la Orăştie[1] şi care se adresa *publicului românesc* din Ardeal[2], era publicat articolul „Morala sportivă"[3]. Autorul acestui text era unul dintre susţinătorii ideii conform căreia *omul*, dacă vrea să ajungă la adevărata frumuseţe, trebuie să-şi îngrijească nu doar *sufletul*, ci şi *trupul*. În articol, modul de viaţă al vechilor greci e indicat drept un ţel spre care omul modern trebuie să tindă: „Oricâte progrese şi-ar închipui că a făcut omenirea modernă şi oricâte descoperiri noi şi-ar însuşi, civilizaţiunea ei, cu toate că [e] mai variată şi mai complexă decât cea elenică, nu a întrecut-o încă pe aceasta din urmă"[4]. Autorului textului din *Cosinzeana* mai arată şi că împreunarea *educaţiei fizice* cu *educaţia sufletească* reprezintă, de fapt, „o desăvârşire a vieţii", pe care oamenii tind, astfel, să o folosească cu mai multă *curăţenie* şi mai multă *frumuseţe*: „Este vorba aici de simpla pătrundere a complexităţii omeneşti. Într-adevăr, cu cât organele noastre funcţionează mai regulat, cu cât ne simţim membrele mai mlădioase, cu atât şi în sufletul nostru se revarsă tot mai mult apa trandafirie a plăcerii de a trăi. Cu cât ne simţim mai sănătoşi trupeşte, cu atât mai vioaie devin şi resorturile inteligenţii noastre. Şi lumea ne pare cu atât mai blândă, cu cât ne simţim mai în stare să gustăm din plăcerile pe care ni le poate oferi"[5]. Armonizarea *moralului* cu *fizicul* are ca rezultat principal, spunea acelaşi autor, amorţirea *pornirilor urâcioase, pe care omul le-a moştenit de la strămoşul său din caverne*. Practicarea *exerciţiilor fizice* încă din copilărie avea printre beneficii, se mai arată în articol, şi faptul că, în acest fel,

[1]*Cosinzeana* a apărut la Orăştie din 1911 până 1915, apoi, timp de 7 ani, revista nu a mai fost scoasă. Din 1922, *după mai bine de trei ani de la înfăptuirea viselor strămoşeşti*, revista *Cosinzeana* va fi scoasă la Cluj. [Sebastian Bornemisa, „Şapte ani se împlinesc", în *Cosinzeana*, anul IV, nr. 1, Cluj, la Anul Nou 1922, p. 2.]
[2]*Ibidem*, p. 2.
[3] Adrian Corbul, „Morala sportivă", în *Cosinzeana*, anul II, nr. 27, Orăştie, 7 iulie n. 1912, pp. 335-336.
[4]*Ibidem*, p. 335.
[5]*Ibidem*, p. 335.

fiii patriei ajungeau să nu se mai sperie de ideea că, la un moment dat, ar fi putut fi trimişi să lupte într-un război[6]. Mişcarea născută în sprijinul *unei culturi fizice întinse* s-a bucurat de participarea *scriitorilor şi artiştilor renumiţi*[7].

Primul Război Mondial, pe care N. Iorga l-a socotit, încă de la declanşarea lui, drept *unul dintre cele mai josnice acte de ură idioată ce au fost săvârşite vreodată pe faţa pământului*[8], a schimbat în întregime aspectul societăţii româneşti. După război, în unele publicaţii se vorbea despre nevoia României de a-şi crea *oameni noi*, după modelul vechilor greci. Pentru a fi posibilă crearea *românului nou*, era necesar ca ideea, în care credeau *excesele intelectualizate ale secolului al XIX-lea*, conform căreia *educaţia fizică* era pentru *demnitatea spirituală a„trestiei gânditoare"un balast inutil*[9] să fie îngropată. În paginile multor ziare şi reviste se arăta rolul important pe care îl poate avea în viaţa unei naţiuni „educaţia fizică aplicată sistematic păturilor largi ale populaţiei"[10]. Autorul unui articol din publicaţia *Buletin eugenic şi biopolitic*, de pildă, susţinea că *educaţia fizică* are multiple posibilităţi de „a influenţa în bine viaţa satelor, sub toate raporturile sale, dacă ea este concepută nu ca un exerciţiu gimnastic izolat sau ca o pregătire în vederea serviciului militar, ci ca parte integrantă a unei educaţiuni complecte biologice, în adevărata concepţiune a cuvântului, care tinde a dezvolta în acelaşi timp trupul, sufletul şi mintea"[11].

Într-un articol intitulat „Educaţia fizică", ce a fost publicat, în 1923, în revista *Ţara noastră*, se arăta că, în acele vremuri, *nu putea fi închipuit un mijloc mai potrivit pentru o politică de viitor, care să-i scape pe români de dezorientarea sufletească ce-i apăsa, decât îmbrăţişarea cât mai largă a educaţiei fizice*: „Mai precis, acest scop general s-ar putea defini cam aşa: prin sporturi se va armoniza viaţa individului, i se va spori capacitatea de muncă şi, indirect, se va armoniza şi societatea şi va creşte producţia; iar ca un scop special românesc, se va introduce în societatea noastră o mai mare disciplină civilă, prin autocontrolul indispensabil oricărei activităţi. Subliniem aceste două scopuri: mărirea capacităţii de muncă pentru producţia în timp *de pace* şi disciplină *civilă*, fiindcă nu lipsesc păreri care, voind să subordoneze educaţia fizică scopurilor pur militare, vorbesc de o pregătire *pre-* şi *post-*regimentară în vederea «naţiunii armate»"[12].

Într-o revistă poliţienească din Cluj (*Gardianul*), era publicat, în 1930, articolul „Vigoare naţională prin educaţie fizică"[13]. Ideea de bază a textului e aceea că România trebuia să înceapă *să dea educaţiei fizice importanţa cuvenită*. Motivul era acela că cetăţenii viguroşi, nu savanţii, erau cei care puteau salva ţara la vreme de *pericol*. *Educaţia fizică*, care cuprinde *exerciţiile fizice*, *gimnastica*, *jocurile* etc., tinde, se arată în articol, la perfecţionarea atât a fizicului, cât şi a sufletului. *Educaţia fizică îl priveşte pe om în întregime*, iar *din educaţia, în aparenţă, „fizică" se ajunge la o educaţie integrală* (*fizică, morală şi intelectuală*): „Astfel, educaţia fizică devine cea mai admirabilă şcoală pentru practicarea tuturor virtuţilor cetăţeneşti. Fizicul sănătos şi sufletul sănătos uşurează şi funcţia intelectuală"[14]. În articol se mai arată şi că *educaţia fizică* este cel mai bun tratament împotriva atât a *plăgilor sociale* (*alcoolismul*, *tuberculoza* etc.), cât şi a *plăgilor culturale* (*analfabetismul*). Aşadar, după cum se arată în sursa citată, la vreme de nevoie, ţara se bazează pe bărbaţii puternici, care sunt

[6] *Ibidem*, p. 336.
[7] *Ibidem*, p. 335.
[8] N. Iorga, *Războiul nostru în note zilnice. Volumul I: 1914-1916*, Craiova, Editura „Ramuri", *s. a.*, p. 7.
[9] Romeo Dăscălescu, „Sportul în educaţia naţiunii", în *Curierul sportiv*, anul I, nr. 4, 21 martie 1943, p. 3.
[10] L. Daniello, „Educaţia fizică considerată ca factor de asanare a mediului rural", în *Buletin eugenic şi biopolitic*, vol. II, nr. 9 – 10, septembrie – octombrie 1928, (Cluj) p. 289.
[11] *Ibidem*, p. 296.
[12] I. Nemoianu, „Educaţia fizică", în *Ţara noastră*, anul IV, nr. 24, 17 iunie 1923, p. 773.
[13] Iuliu Haţieganu, „Vigoare naţională prin educaţie fizică", în *Gardianul*, anul I, nr. 2, februarie 1930, p. 14.
[14] *Ibidem*, p. 14.

capabili de luptă, şi pe *mamele bune*, care dau patriei mulţi copii[15]. După alţi autori însă, *educaţia fizică* a adus doar neajunsuri *educaţiei intelectuale*.

Cei care au scăpat cu viaţă din *marele măcel* puteau vedea cu uşurinţă *contrastul izbitor* ce exista între *societatea antebelică* şi *societatea postbelică*. Acest *contrast* se vedea cel mai bine, spunea C. Bacaloglu., la *tineri*, pentru că ei au, indiferent de epoca la care ne referim, o mare *sete de a trăi şi de a se bucura de plăcerile existenţei*: „Omul e acelaşi: aceleaşi porniri atavice colcăie în sufletul şi trupul lui, fie că a trăit în fericita Elada, fie că trăieşte astăzi pe malurile Senei, Tibrului sau... Dâmboviţei. Aceeaşi sinteză de uman şi de divin este realizată în făptura timpurilor apuse şi în acea a vremurilor moderne. Aceeaşi luptă a conştientului, a scânteii de frumos şi de moral, cu forţele oarbe ale instinctului, ale inconştientului din care răsar, ca dintr-un izvor nesecat, aceleaşi porniri pătimaşe... Şi vremea se scurge; şi vârsta omului transformă iremediabil vigoarea şi vioiciunea tinereţei în decrepitudinea bătrâneţei. Veşnic vor rămâne, ca un refren victorios, cuvintele studenţilor din Heidelberg: Gaudeamus igitur, Juvenes dum sumus..."[16]

Războiul a fost pentru români, spunea generalul Alexandru Averescu, *dezastruos*. Dezastrul a fost cu atât mai zguduitor, cu cât românii au dorit războiul şi au intrat în el în momentul ales chiar de ei[17]. Frica de moarte încercată în timpul „odiosului masacru"[18] i-a făcut pe tineri ca, după instalarea păcii, *să se avânte cu impetuozitate la bucuriile vieţii*[19]. Astfel, *zăgazurile pudoareis-au rupt*, iar ceea ce *a urmat* a fost *o orgie*, care *părea că a stins flacăra divină a simţului moral*[20]. Însemnătatea căpătată de *educaţia fizică* în dezvoltarea omenească a fost tot mai mare: „Medicii au contribuit şi ei, în mare parte, la această eflorescenţă de exerciţii fizice. Dar, ca în toate lucrurile omeneşti, această îndrumare nouă a depăşit orice margine. Higiena arată utilitatea mersului, a înotului, a ascensiunilor bine chibzuite, ale bicicletei etc., dar excesul lor e mult mai dăunător decât abstinenţa"[21]. După C. Bacaloglu, exuberanţele *educaţiei fizice* fac ca *educaţia intelectuală* să aibă de suferit. Mai exact, *atunci când educaţia fizică este valorificată peste măsura cuvenită, apare o depreciere a forţelor morale şi intelectuale*. Era necesar, aşadar, ca *educaţia fizică şi cea intelectuală* să fie *armonizate şi echilibrate*, pentru ca omul *să aibă conştiinţa unei vieţi bine împlinite*[22].

Am văzut deja cum unii autori susţineau că randamentul *exerciţiilor fizice* e mai mare dacă ele sunt practicate încă din copilărie. Au fost însă şi voci care au vorbit despre o *manie a sporturilor*, care, după ce a invadat viaţa şcolară, a făcut mult rău învăţământului românesc[23]. În paginile revistei *Amicul şcoalei*, de pildă, era publicat, în 1931, articolul „Efectele negative ale educaţiei fizice în şcoală". Autorul textului, un învăţător, credea că rezultatele *educaţiei fizice* sunt exagerate de partizanii acesteia. Atunci când este făcută în mod excesiv, se arată în articol, *educaţia fizică*, în loc să aducă dezvoltarea armonioasă a corpului, provoacă doar efecte negative: „Este drept că, în trecut, s-a neglijat aproape complet educaţia fizică, dar acum am căzut în celălalt antipod. Mai mult, respectăm pe elevul, pe studentul care e mai

[15] *Ibidem*, p. 14.
[16] C. Bacaloglu, „Educaţiunea fizică şi educaţiunea intelectuală", în *Cele trei Crişuri*, anul XII, nr. 7-8, Oradea, iulie-august 1931, p. 78.
[17] Alexandru Averescu, *Răspunderile*, Editura „Ligii Poporului", 1918, p. 12
[18] N. Iorga, *Războiul nostru în note zilnice (Volumul I: 1914-1916)...*, p. 7.
[19] C. Bacaloglu, „Educaţiunea fizică şi educaţiunea intelectuală"..., p. 78.
[20] *Ibidem*, p. 78.
[21] *Ibidem*, p. 78.
[22] *Ibidem*, p. 79.
[23] C.D. Fortunescu, „Idealism sau materialism în şcoală?", în *Cele trei Crişuri*, anul XX, nr. 3-4, martie-aprilie 1939, p. 49.

meşter în a plasa şuturi meşteşugite, mingi şi pumni îndesaţi adversarului, decât munca laborioasă ştiinţifică sau o teză trecută cu succes"[24].

În paginile ziarelor şi revistelor au fost duse numeroase lupte între cei care susţineau *sportul şcolar* şi cei care îl contestau. Revista *Unirea*, foaie *bisericească* şi *politică* ce apărea la Blaj, a jucat rolul de arenă pentru o astfel de luptă, care a avut ca protagonişti un preot (Ioan Borza) şi un profesor (Victor Creţu). În 1935, în luna august, Ioan Borza publica articolul „Aberaţie fatală"[25], în care vorbea despre *roadele sportului exagerat*[26]. După autorul precizat, „cel mai mare duşman al instrucţiei în şcoală e chiar fătul şcolii: sportul excesiv"[27]. Sportul şcolar nu putea să aducă patriei române decât nenorocire. Motivul era acela că *sportul* ar fi reprezentat *opasiunecare excludea pasiunea studiului*[28]. Aşadar, spunea autorul, ideii de *minte sănătoasă în corp sănătos* nu i se putea da sensul de *minte deşteaptă în trup de atlet*: „Atleţii vor avea ei muşchii vânjoşi, braţe şi picioare de oţel, pântece şi gâturi rezistente, dar se mărginesc la atât. Dacă şi spiritul ar urma dezvoltarea musculaturii, ar însemna că savanţii, literaţii ar tinde să formeze altă speţă de creaturi: o gorilă purtând erudiţia unui Iorga, un bivol cu geniul lui Eminescu etc."[29]. În acelaşi text se mai arăta şi că tot *sportul blestemat* este răspunzător şi pentru *obscenităţile* pe care şi le permit *la băile publice şi la ştranduri*, în special, tinerii[30].

Într-un alt articol, publicat în luna octombrie, acelaşi Ioan Borza arăta că, *de dragul modernismului, toţi şi toate lucrează, în perfectă armonie, pentru „educaţia musculaturii" elevului şi pentru „zăpăcirea intelectuală" a acestuia*: „Educaţia fizică e bună dacă e un mijloc, un modus în a servi sufletul. Dar nu mai e un mijloc, ci e scop"[31]. În opinia autorul, *educaţia religioasă* trebuia să primească de la cei care conduceau şcolile româneşti o mai mare atenţie decât *educaţia fizică*[32]. În privinţa *educaţiei religioase*, amintim doar că în 1928, în revista *Ţara noastră*, I. Agârbiceanu publica un articol în care vorbea despre necesitatea „intensificării educaţiei şi a învăţământului religios în şcoala secundară" românească[33]. Referitor la maxima latinească *mens sana in corpore sano*, mai spunem că ea s-a aflat şi în atenţia lui G. Topîrceanu[34]. Revenind la textele lui Ioan Borza, acestea nu vor sta mult timp fără răspuns.

În articolele „Şcoala şi sportul" şi „Drepturile sportului şcolar", Victor Creţu încerca să desfiinţeze ideea că *sportul şcolar are doar efecte dăunătoare asupra dezvoltării intelectuale*[35]. Aceste două texte au fost publicate, în acelaşi an 1935, în lunile septembrie şi, respectiv, noiembrie. După Victor Creţu, greşeau cei care afirmau că generaţia elevilor din acele timpuri era parte a generaţiei *boxerilor şi a sportului în toate*. Aşadar, *sportul şcolar* nu putea fi considerat cauza efectelor negative ale sporturilor ce erau *în vogă* în acea epocă: „Cred nimerit ca exagerările şi denaturările să fie înlăturate, ca excrescenţe parazitare vătămătoare. Ele nu trebuie să altereze fondul sănătos al sportului, nici nu trebuie confundate cu acesta, precum nici literatura nu este compromisă din cauza speculatorilor, care o înjosesc

[24] Ciovică Nicolae, „Efectele negative ale educaţiei fizice în şcoală", în *Amicul şcoalei*, anul VII, nr. 13, Cluj, 15 noiembrie 1931, p. 4.
[25] Ioan Borza, „Aberaţie fatală", în *Unirea*, anul XLV, numărul 34, Blaj, 24 august 1935, pp. 1-2.
[26] *Ibidem*, p. 1.
[27] *Ibidem*, p. 1.
[28] *Ibidem*, p. 1.
[29] *Ibidem*, p. 1.
[30] *Ibidem*, p. 1.
[31] *Idem*, „Religia şi sportul", în *Unirea*, anul XLV, numărul 42, Blaj, 19 octombrie 1935, p. 2.
[32] *Ibidem*, p. 3.
[33] I. Agârbiceanu, „Educaţia religioasă", în *Ţara noastră*, anul IX, nr. 26, 24 iunie 1928, p. 827.
[34] A se vedea Cristinel Munteanu, *Umor şi gândire critică la G. Topîrceanu*, în Constantin Dram (coord.), *Pentru o „cultură a râsului". Forme ale comicului*, Iaşi, Editura Vasiliana '98, 2019, pp. 218-219.
[35] Victor Creţu, „Şcoala şi sportul", în *Unirea*, anul XLV, numărul 38, Blaj, 21 septembrie 1935, p. 2.

transformând-o în marfă”[36]. *Educaţia fizică,* cea care se făcea în şcoli, urmărea, spunea Victor Creţu, punerea *trupului în serviciul sufletului, pentru înflorirea patriei*[37]. Sportul nu era decât unul dintre elementele care alcătuiau împreună *educaţia fizică*: „Trecând peste vechea concepţie, după care educaţia fizică era sinonimă cu gimnastica, cu exhibiţiunea sportivă, cu diferitele serbări şi demonstraţiuni ocazionale, noţiunea de educaţie fizică are azi o accepţiune mult mal largă, în sensul că ea este şcoala sănătăţii şi a recreaţiunii prin activitate, utilizând o serie de mijloace ca: reguli de igienă; mişcarea sub diferitele ei aspecte, ca jocul, gimnastica, sporturi atenuate, excursii şi dansuri naţionale; precum şi a factorilor naturali: apa, aerul, lumina, hrana, locuinţa şi îmbrăcămintea”[38].

După acelaşi autor, *sportul şcolaravea un efect cât se poate de benefic pentru tineret, care, prin el, se îndrepta spre o viaţă sănătoasă, lipsită de distracţii dăunătoare sufletului şi corpului*[39]. Victor Creţu apăra *sportul şcolar*, dar se declara duşman al *cultului fizicului*, nu al *culturii fizice şcolare*, şi al *abuzului in sport*[40]. Acelaşi autor credea că atitudinea de neîncredere în *sportul şcolar* se datora *confuziei ce se făcea*, pe de o parte, *între sportul falsificat şi cel adevărat* şi, pe de altă parte, *între sport şi educaţie fizică*[41].

2. Valoarea sportului

În anii ce au urmat după încheierea Primului Război Mondial, numeroase voci au susţinut că *sportul reprezintă o sursă de forţă pentru întreaga naţiune* română[42]. În 1931, într-un articol din revista *Cele trei Crişuri* (Oradea) se arăta că, în acele vremuri, sportul avea „un rol puternic şi bine definit în alcătuirea socială a tuturor naţiunilor civilizate”[43]. Sportul e, spunea autorul textului citat, un *mijloc excelentde regenerare fizică şi de educaţie colectivă*, iar scopul lui e acela „de a trimite în lupta zilnică pentru viaţă un tineret robust şi sănătos, a cărui pregătire fizică să îi completeze în chip cât mai temeinic valoarea intelectuală, în vederea unui randament social superior”[44]. De asemenea, *sportul are o valoare certă şi ca mijloc de educaţie individuală*, mai ales „atunci când este practicat cu moderaţie, în chip metodic şi sub control igienic, care să-i îngăduie a da maximul de foloase”[45]. În text se mai vorbeşte şi despre *valoare educativă morală de mâna întâia* pe care o are *sportul*:

„El dezvoltă combativitatea, curajul şi vitalitatea, educă reflexele şi învaţă pe om să privească drept în faţă toate piedicile şi vicisitudinile vieţii, căutând să le înlăture prin energia şi puterea lui de rezistenţă, fizică şi morală. Tot el naşte şi întreţine în individ spiritul de asociaţie, noţiunea de echipă şi de camaraderie, precum şi înţelegerea necesităţii sacrificiului individualităţii în folosul colectivităţii, dându-i în acelaşi timp simţământul temeinic că constituie o parte puternică şi conştientă dintr-un tot activ şi bine închegat. Izvor de energie individuală şi colectivă, sportul, când este bine înţeles, bine condus şi practicat cu moderaţiunea cerută pentru a-i păstra caracterul de mijloc de educaţiune socială, este, aşadar, de cel mai mare folos, atât pentru individ, cât şi pentru neamul din care face parte”[46].

În textul la care facem referire aici, dar nu numai[47], autorul citat prezintă numeroase date interesante de istorie a sportului românesc. Nu ne vom opri acum asupra acestor date. O

[36] *Ibidem*, p. 2.
[37] *Ibidem*, p. 3.
[38] *Ibidem*, p. 3.
[39] *Ibidem*, p. 3.
[40] *Ibidem*, p. 4.
[41] *Idem*, „Drepturile sportului şcolar”, în *Unirea*, anul VXL, numărul 46, Blaj, 16 noiembrie 1935, p. 3.
[42] Curierul sportiv, „Cuvânt înainte”, în *Curierul sportiv*, anul I, nr. 1, 1 octombrie 1942, p. 1.
[43] Neagu Boerescu, „Foloasele sportului şi începuturile lui la noi în ţară”, în *Cele trei Crişuri*, anul XII, nr. 7-8, Oradea, iulie-august 1931, p. 94.
[44] *Ibidem*, p. 94.
[45] *Ibidem*, p. 94.
[46] *Ibidem*, p. 94.
[47] *Idem*, „F.S.S.R., U.F.S.R. şi O.N.E.F.”, în *Boabe de grâu*, anul II, nr. 6-7, iunie-iulie 1931, pp. 305-306.

vom face, poate, cu o altă ocazie. Vom arăta însă că, într-un alt articol din *Cele trei Crişuri*, acelaşi autor îl indica pe regele Carol al II-lea ca cel *dintâi dintre sportivii români*[48].

Pornind de la un citat din *Émile*[49], autorul unui articol din *Universul literar* încearcă să afle *ce trebuie să ştie exact un om, pentru a fi „tare”*. Răspunsul la care acesta ajunge este următorul: „O fiinţă tare nu este un atlet de bâlci, ci o fiinţă care, într-o viaţă naturală, triumfează totdeauna asupra tuturor obstacolelor şi tuturor adversarilor. Un individ de o constituţiune mijlocie, care este făcut, născut cu plămâni buni, muşchi buni şi şi-a dezvoltat aptitudinele sale în toate genurile de exerciţii, va putea totdeauna să domine pe omul masiv, care a neglijat să-şi exerseze corpul”[50]. Atenţia deosebită pe care tinerii acelei epoci o dădeau *exerciţiilor fizice*[51] a fost surprinsă şi de G. Călinescu în *Cartea nunţii*[52].

Sportul nu era însă bun în egală măsură pentru toată lumea. În cazul femeilor, el era considerat benefic doar dacă era practicat într-un mod moderat: „Sportul practicat cu moderaţie menţine armonia între organe, precum şi echilibrul organismului, la un nivel superior, mărind capacitatea de viaţă şi producţie a femeii. La femeie, sportul nu trebuie niciodată să provoace oboseală, care este un fenomen organic, amintind că organismul care nu poate compensa eforturile făcute începe să cedeze, se îmbolnăveşte. Oboseala este semnul că organismul, în special muşchii, nu pot să elimine otrăvurile care se formează în corp prin mişcarea muşchilor”[53]. Femeilor le erau recomandate exerciţiile[54] care le puteau ajuta să corespundă criteriilor de frumuseţe[55] ale acelei epoci.

În 1931, într-un articol din *Gândirea*, Tudor Vianu punea la îndoială *valoarea sportului*. O eventuală întrebare referitoare la *valoarea sportului* putea provoca nelinişte şi nedumerire întregii societăţi româneşti, care aşeza sportul în rândul marilor ei *realităţi constructive*. Tudor Vianu credea însă că răspunsul la o astfel de întrebare făcea parte din categoria celor folositoare *omului şi societăţii*:

„Admis printre moravurile generale, protejat de stat, introdus în şcoli şi recomandat de educatori, bine văzut de biserică şi legitimat de ştiinţă, valoarea pozitivă a sportului pare a sta în afară de orice discuţie. Persoana care ar îndrăzni astfel să pună în cumpănă valoarea şi utilităţile sale ameninţă să se pună singură în situaţia, pentru sentimentul general, echivocă şi regretabilă, în care iau loc toţi scepticii şi sofiştii, toate acele spirite răutăcioase, înclinate să arate câte puncte obscure sunt în lucrurile reputate ca de la sine înţelese. Dacă totuşi ne vom întreba care este valoarea sportului, n-o vom face din vreun amatorism intelectual, din nu ştiu ce pornire gratuită a minţii, complăcându-se să transforme în problemă lucruri indiscutabile şi demne de respect”[56].

Locul sportului în societatea umană a acelei epoci, arăta Tudor Vianu, era *bine şi universal cunoscut*. Sportul nu reprezenta unul dintre aspectele vieţii acelei epoci, cum era cazul teatrului, ştiinţei sau religiei, ci era chiar viaţa acelor timpuri, *privită sub una din cele două feţe ale ei*:

---

[48] *Idem*, „M.S. Regele şi sportul românesc”, în *Cele trei Crişuri*, anul XII, nr. 5-6, Oradea, mai-iunie 1931, p. 69.
[49] „Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit”. [J.J. Rousseau, *Émile. Tome Premier*, Paris, Jean Gillequin & Cie éditeurs, s. a., p. 34.]
[50] D. Strohl, „Ce trebuie să ştim spre a fi tari?”, în *Universul literar*, anul XXXIX, nr. 15, 22 aprilie 1923, p. 8.
[51] A se vedea cartea *My System. 15 Minutes' Exercise a Day for Health's Sake*, a lui J.P. Müller. Noi am avut acces la ediţia din 1939, care a fost scoasă, la Londra, de editura Athletic Publications.
[52] G. Călinescu, *Cartea nunţii*, Bucureşti, Chişinău, Editura „Litera Internaţional”, 2003, p. 55.
[53] Dendy I. Rodeanu, „Utilitatea sportului asupra femeii”, în *Curierul sportiv*, anul I, nr. 1, 1 octombrie 1942, p. 2.
[54] *Idem*, „Un exerciţiu de gimnastică pentru subţierea şoldurilor”, în *Curierul sportiv*, anul I, nr. 1, 1 octombrie 1942, p. 2.
[55] Fănel Teodoraşcu, „When the “Weaker Sex” became the “Beauty symbol” – The Feminine Beauty in the Romanian Interwar Press”, în *EIRP Proceedings*, Vol. 13 (2018), Galaţi, Editura Universitară Danubius, pp. 268-272.
[56] Tudor Vianu, „Valoarea sportului”, în *Gândirea*, anul XI, nr. 5, 1 mai 1931, p. 230.

„Observaţia valorează, fireşte, mai cu seamă pentru America şi pentru unele părţi ale Europei Centrale şi Apusene, unde găsim de pe acum realizate situaţii care, pentru noi, alcătuiesc numai perspective mai mult sau mai puţin vagi şi îndepărtate. În America şi în mai multe puncte ale Europei, sportul este, deci, nu numai o latură a vieţii sociale. Sportul este acolo însăşi jumătatea acestei vieţi. S-ar putea spune că toate ocupaţiile care pot intra în cuprinsul unei existenţe, precum afacerile, ştiinţa, arta sau politica se echilibrează acolo cu sportul şi că numai din însumarea unuia din aceste interese cu interesul pentru sport se completează viaţa unui american şi a multora dintre europenii de astăzi. Dar pe câtă vreme afacerile, ştiinţa sau politica alcătuiesc miezul compact al vieţii, sâmburele dens din centrul fructei, sportul este prezentat drept periferia liberă şi aerată a vieţii, regiunea senină, singura în care omul poate trăi în conformitate cu rangul şi demnitatea sa în lume”[57].

Apărătorii ideii sportive susţineau, se arată în text, că jocul este unul dintre felurile *în care se manifestă libertatea omului*. Când se joacă, omul scapă de *lanţurile sclaviei sale sociale şi profesionale*: „Pentru că a luat o dezvoltare atât de întinsă în societăţile civilizate de astăzi, sportul răspunde şi satisface, fără îndoială, o nevoie. Şi este, desigur, suficient să consideri programul zilei de lucru al unui civilizat din cele două continente, pentru a înţelege ce importantă funcţiune compensatorie îndeplineşte sportul”[58]. Sportul aduce în viaţa oamenilor atât „marele aer al libertăţii”, cât şi „aerul celălalt, de care în fabrici şi birouri duc lipsă”[59]. Sportul îi aduce omului „fericirea de a regăsi în sine animalul sănătos şi prosper”, dar şi „plăcerea şi umorul camaraderiilor”[60]. Tudor Vianu crede însă că *omenirea*, dacă *doreşte să cucerească pentru sine noi libertăţi*, trebuie să caute altundeva, nu în *sport, care rămâne un simplu paliativ*: „Dacă este adevărat că omului din civilizaţiile industrialiste i se răpeşte libertatea şi integritatea fiinţei sale, dar i se dă în schimb sport, nu ştiu dacă el se poate declara mulţumit cu acest schimb şi cu această recompensă acordată docilităţii sale. Ce înşelătoare este, de asemeni, comparaţia dintre sportivitatea contimporană şi cultura gimnastică a vechilor greci sau chiar cu supla dibăcie fizică a omului din Renaştere! Sportul modern am spus că este o compensaţie. Sportul antic era însă o întregire”[61].

Sportul epocii în care apărea articolul citat era, spunea Tudor Vianu, *un cult exclusiv închinat pumnului care loveşte şi piciorului care aleargă bine*. Eroii sportului erau „exemplarele poporului anonim ridicate pe culmile gloriei universale numai prin merite pugilistice”[62]. Nu era deloc dătător de speranţă, pentru viitorul culturii omeneşti, spunea acelaşi autor, faptul că tineretul din întreaga lume a trecut în rândul închinătorilor acestei noi religii. Tudor Vianu îi recomanda *tineretului românesc* să nu urmeze *exemplul străin*:

„Antinomia dintre sportivitate şi spiritualitate o resimt, mai cu seamă, astăzi, acei cărora le e dată în grijă cultivarea tineretului şi propagarea valorilor spirituale în lume. Bietul profesor de filosofie sau de latină, neînţeles de elevii săi şi neînţelegându-i, are adeseori prilejul să constate cum aceştia alunecă de sub autoritatea şi prestigiul cuvântului său şi răbdarea, modestia şi umilinţa lui trebuie să se resemneze cu ridicula efigie pe care o imprimă pentru dânsul acei care sunt, desigur, mai în curent cu progresele timpului. Interesul, centrul de viaţă al tineretului nu mai cade în cuprinsul modestei lui specialităţi. Se întâmplă atunci în şcoli această consecinţă neprevăzută şi extraordinară că sportul nu mai este compensaţia excesului spiritual, reparaţia surmenajului intelectual, ci el devine bucata principală, capitolul esenţial, care îşi anexează cu neglijenţă filosofia şi matematica, literatura latină şi istoria universală. Căci sportul deţine din spiritul civilizaţiilor care l-au produs şi-l menţin în

[57] *Ibidem*, p. 230.
[58] *Ibidem*, p. 231.
[59] *Ibidem*, p. 231.
[60] *Ibidem*, p. 231.
[61] *Ibidem*, pp. 231-232.
[62] *Ibidem*, p. 232.

actualitatea vieţii contimporane tendinţa de a se extinde şi de a se organiza. Cine se converteşte la religia sportului devine un fanatic. Astfel, sportul care nu poate da un om întreg, doreşte întregul om"[63].

În 1933, la Buzău, Pamfil Şeicaru, directorul ziarului *Curentul*, ţinea conferinţa intitulată „Generaţia de echilibru"[64]. În expunerea sa, cunoscutul gazetar vorbea despre tendinţa tinerilor acelei epoci de a da o atenţie prea mare activităţilor sportive şi, prin urmare, de a le neglija pe cele intelectuale[65]. *Fiecare generaţie omenească îşi are propria fizionomie,* spunea Şeicaru, iar pentru a-şi fundamenta afirmaţia el alege ca exemple două perioade: cea cuprinsă între 1900 şi 1915 şi cea care a urmat după încetarea Marelui Război. Primei perioade îi aparţine „generaţia antebelică", iar pentru cea de-a doua perioadă avem „generaţia postbelică".

Generaţia antebelică este generaţia *în care şi la care a predominat intelectualitatea*. *Înainte de război*, arăta acelaşi gazetar, *cei mai preţuiţi elevi erau cei care luau premii* şi care îşi făceau din *tocealău dogmă*. *Mania cititului*, de care erau pătrunşi aceşti elevi, a făcut însă ca rezistenţa fizică a multora dintre cei ce au făcut parte din *generaţia antebelică* să fie scăzută. Mulţi reprezentanţi ai acestei generaţii au murit *în vălmăşagul măcelului universal din 1916,* războiul fiind pentru ei *cea mai grea piatră de încercare*: „Generaţia care a făcut războiul a fost o generaţie absolut nepregătită fiziceşte. Oamenii care nu ştiau decât drumul casei şi al şcolii, sau al slujbei, au fost forţaţi să mărşăluiască sute de kilometri, să doarmă pe câmp sau în drum, pe timp de ploaie sau zăpadă, şi, în afară de astea, expuşi permanent molimelor inerente războaielor. Războiul cel mare a imprimat generaţiei, care se războia, o nouă fizionomie: aceea a rezistenţei fizice"[66].

Războiul a fost *primul factor* care i-a determinat pe cei din *generaţia postbelică* să-şi dorească mai multă *vigoare fizică*. Al doilea factor a fost reprezentat de cinematograf, care a avut o foarte mare influenţă asupra *generaţiei postbelice*. Vedetele de cinema *au produs,* spunea Şeicaru, *prin modul lor de se îmbrăca şi de a-şi îngriji fizicul, o perturbaţie în gusturile vechi ale publicului, mai ales în ale celui urban*. Actriţele au schimbat *corsetul* cu *sportul raţional*. Astfel, multe femei „au început să facă sport, pentru «siluetă»"[67]. Epoca de după război era, arăta acelaşi gazetar, *o epocă nebună*, care era caracterizată de *dinamism* şi de *rapiditate* şi în care *gloriile sportive au stârnit necesitatea imitaţiei*: „Ritmul vieţii moderne creează însă un nou tip uman, un tip prea mult sportiv şi prea puţin intelectual. Generaţia de ieri era excesivă prin spiritualitate; generaţia de ieri ignora natura, ignora sportul, ignora turismul. Generaţia de azi este însă excesivă prin sportivitate; generaţia de azi ignoră spiritualitatea. Generaţia de azi îşi caută deci un echilibru pentru eforturile fizice şi spirituale. Generaţia de azi trebuie să fie o generaţie de armonizare: armonizarea necesităţii sportului cu necesitatea intelectualului"[68].

Şeicaru îi dădea şi el ca exemplu de urmat pentru tineretul român pe vechii greci, care *erau oameni* atât *de sport*, cât şi *de idei*. Vechii greci „căutau întotdeauna să echilibreze sforţările spirituale cu cele fizice"[69]. Gazetarul îşi încheia conferinţa cu ideea că excesul sportiv specific epocii de după război era tranzitoriu, iar *generaţiei postbelice* îi va urma *o generaţie de echilibru*. După izbucnirea celui de-al Doilea Război Mondial însă, era tot mai

[63] *Ibidem,* p. 232.
[64] *** „Conferinţa d[omnu]lui Pamfil Şeicaru despre: *Generaţia de echilibru*", în *Curentul*, anul VI, nr. 1859, 5 aprilie 1933, p. 2.
[65] Scurte referiri la această chestiune au fost făcute şi în Fănel Teodoraşcu, *Pamfil Şeicaru*, Bucureşti, Ars Docendi, 2014, pp. 144-145.
[66] *** „Conferinţa d[omnu]lui Pamfil Şeicaru despre: *Generaţia de echilibru*"..., p. 2.
[67] *Ibidem,* p. 2.
[68] *Ibidem,* p. 2.
[69] *Ibidem,* p. 2.

clar pentru unii gazetari că tineretul român trebuie *să fie crescut în cultul preţuirii forţelor fizice*[70].

3. Cuvinte de final

Într-o lucrare apărută în urmă cu mai bine de un secol se arată că activităţile specifice realizării unui ziar reprezintă o chestiune ce se află într-o continuă schimbare, dezvoltare. S-ar putea spune chiar că, se arată în aceeaşi sursă, la fiecare zece ani, tot ceea ce înseamnă scoaterea unei gazete cunoaşte modificări semnificative[71]. Ceea ce nu se schimbă însă niciodată e faptul că *îndrumarea opiniei publice* reprezintă una dintre *marile datorii ale ziaristicii*. Presa trebuie să fie, spuneau voci importante ale epocii la care facem referire în lucrarea noastră, „un factor educativ şi o tribună a principiilor de înaltă moralitate”[72]. E limpede că în unele dintre textele urmărite de noi în această lucrare apar numeroase exagerări. Pentru o comunitate este însă mai folositor ziaristul care îşi exagerează aprecierile atunci când scrie despre ceva în care crede cu tărie decât cel care apără în articolele sale, chiar şi fără să comită vreo greşeală de argumentare, idei în care nu crede. Pe tot parcursul carierei sale, ziaristul trebuie să aibă idei în care să creadă şi pe care să le apere[73]. Apărându-şi ideile, el îşi respectă semnătura. Respectându-şi semnătura, ziaristul câştigă respectul cititorului[74].

BIBLIOGRAPHY

Averescu, Alexandru, *Răspunderile*, Editura „Ligii Poporului”, 1918;

Bonifaciu, Sebastian, *Sportul în literatură*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1990;

Călinescu, G., *Cartea nunţii*, Bucureşti, Chişinău, Editura „Litera Internaţional”, 2003;

Iorga, N., *Războiul nostru în note zilnice. Volumul I: 1914-1916*, Craiova, Editura „Ramuri”, *s. a.*;

Müller, J.P., *My System. 15 Minutes' Exercise a Day for Health's Sake*, London, Athletic Publications, 1939;

Munteanu, Cristinel, *Umor şi gândire critică la G. Topîrceanu*, în Constantin Dram (coord.), *Pentru o „cultură a râsului”. Forme ale comicului*, Iaşi, Editura Vasiliana '98, 2019;

Reid, Whitelaw, *American and English Studies* (Volume II), New York, Charles Scribner's Sons, 1913;

Rousseau, J.J., *Émile. Tome Premier*, Paris, Jean Gillequin & Cie éditeurs, s. a.;

Teodoraşcu, Fănel, *Pamfil Şeicaru*, Bucureşti, Ars Docendi, 2014;

Boerescu, Neagu, „F.S.S.R., U.F.S.R. şi O.N.E.F.”, în *Boabe de grâu*, anul II, nr. 6-7, iunie-iulie 1931;

Chiffa, Emil A., „Ce sporturi să îmbrăţişeze fetele noastre?”, în *Gazeta Transilvaniei*, anul LXXVII, nr. 105, Braşov, 14 (27) mai 1914;

Daniello, L., „Educaţia fizică considerată ca factor de asanare a mediului rural”, în *Buletin eugenic şi biopolitic*, vol. II, nr. 9 – 10, Cluj, septembrie – octombrie 1928;

Haţieganu, Iuliu, „Vigoare naţională prin educaţie fizică”, în *Gardianul*, anul I, nr. 2, februarie 1930;

Nicolae, Ciovică, „Efectele negative ale educaţiei fizice în şcoală”, în *Amicul şcoalei*, anul VII, nr. 13, Cluj, 15 noiembrie 1931;

[70] Romeo Dăscălescu, „Sportul în educaţia naţiunii”..., p. 3.
[71] Whitelaw Reid, *American and English Studies* (Volume II), New York, Charles Scribner's Sons, 1913, p. 231.
[72] Calvin Coolidge, „Puterea presei”, în *Dimineaţa*, nr. 6477, Anul XXIV, 21 martie 1928, p. 3.
[73] Fănel Teodoraşcu, „Crima din strada Icoanei – jurnalismul şi nuanţele adevărului”, în *Saeculum*, anul XVI (XVIII), nr. 2 (44), 2017, pp. 112-120.
[74] Fănel Teodoraşcu, *Arta gazetărească. Trei ipostaze*, Galaţi, Zigotto, 2014, pp. 81-83; Fănel Teodoraşcu, *Pamfil Şeicaru*, Bucureşti, Ars Docendi, 2014, p. 99.

Strohl, D., „Ce trebuie să ştim spre a fi tari?", în *Universul literar*, anul XXXIX, nr. 15, 22 aprilie 1923;

Teodoraşcu, Fănel, „When the "Weaker Sex" became the "Beauty symbol" – The Feminine Beauty in the Romanian Interwar Press", în *EIRP Proceedings*, Vol. 13 (2018), Galaţi, Editura Universitară Danubius;

Vianu, Tudor, „Valoarea sportului", în *Gândirea*, anul XI, nr. 5, 1 mai 1931;

*** „Conferinţa d[omnu]lui Pamfil Şeicaru despre: *Generaţia de echilibru*", în *Curentul*, anul VI, nr. 1859, 5 aprilie 1933;

*** „Cuvânt înainte", în *Curierul sportiv*, anul I, nr. 1, 1 octombrie 1942;

Arhiva revistei *Cele trei Crişuri* pe anii 1931 şi 1939;

Arhiva revistei *Cosinzeana* pe anii 1912 şi 1922;

Arhiva revistei *Curierul sportiv* pe anii 1942 şi 1943;

Arhiva revistei *Ţara noastră* pe anii 1923 şi 1928;

Arhiva ziarului *Unirea* pe anul 1935.

COMMUNICATION STRATEGIES FOR AWARENESS RAISING

Brîndușa Maria Popa
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract:Awareness and training programs are crucial, in that, they are the vehicle for disseminating information that all users (employees, consumers and citizens, including managers) need. Awareness campaigns are meant to influence the adoption of a secure and norm abiding behaviour. However, effective influencing requires more than simply informing people about what they should and should not do, persuasion is not the same as information, they just overlap sometimes. For the information to be convincing and to cause a certain reaction it should be considered relevant by those who are the target audience. Furthermore, the public should understand how to respond to the message received, and last but not least, they should be willing to do this. Our aim is to take a first step towards a better understanding of the reasons why changing cyber security behaviour is such a challenge. Awareness is not training. The purpose of awareness presentations is simply to focus attention on security. Awareness presentations are intended to allow individuals to recognize security concerns and respond accordingly to them.

Keywords: communication; climate; efficiency; organization; management.

1. Awareness raising programs elements

An awareness raising and training program is a crucial element in the endeavor of rendering private, public and Information Technology (IT) space (any virtual and physical space like PC, smart phones, tablets, smart TVs etc.) secure. Such programs are used for disseminating information that all users (managers, employees, consumers and citizens) need. An IT security awareness program is the typical means used for transmitting security requirements with the view of instilling appropriate behavior nevertheless, such a program can be used to increase security in any domain (businesses, social interaction etc.).

As the name says it, it is designed to increase perception sensitivity and to raise the level of alertness when entering the IT space or when dealing with situations that are very meandrous. The primary purpose of an awareness and training program is to induce secure behavior appropriate to specific circumstances. In order to be effective, it must be more than an informative material, it should be formulated so as to stir interest, the content should be actual, relevant, but simple enough to be implemented and above all, credible. Any presentation that shows impersonal elements and looks like a general description will not appeal to the targeted public and the reaction of the users will be limited considering this as just another tedious compulsory activity.

Awareness raising should not be confused with training, it is about using information with the intent of focusing the specific target's attention on security and not only on the acquisition of new information. Awareness raising presentations are intended to train individuals to recognize security concerns and to respond to them accordingly. Such presentations and campaigns highlight the fact that people need not only be aware of possible risks but also, they have to behave accordingly in order to avoid or at least to minimize them.

Regardless, in spite of all these campaigns, seminars, programs there is still a very high number of incidents caused by the misapplication or even ignorance of the protocols, regulations, norms. What could be the reason for such behavior? One possible answer is that

people are familiar with the theoretical aspects presented in awareness campaigns, they know the norms, but they tend to ignore them their real life. Could this be a communication problem? Are the messages not strong enough? Or credible enough?

What is evident is the fact that individuals need more than simple warnings, lists or rules to abide and impersonal pieces of advice to respect. Frequently, they tend to reduce their efforts to act by the book up to the point where they start not worry about any danger, anymore. PPT presentations, posters are very passive, even presentations held by security specialists are quite often passive. The feeling that remains afterwards is very arid, they do not reach through the lack of interest or the belief that the messages they hear do not apply to them. One of the easiest example and one of the most common fails is the way people build their passwords, they are generally very simple words, not even a mix of random letters and numbers as the basic rules of IT security request. Most of the time it happens simply out of commodity or because "I cannot remember it" and "such a thing cannot happen to me". People tend to take things easy up to the moment when they actually happen. So, awareness raising products should appear more personal, should appeal to the audience by presenting real life consequences of their behavior. On the other hand, strong messages aiming at intimidating the receivers are not particularly effective, because they stress the individuals too much and an increase in the level of stress could set off their refusal to acknowledge the information and take proper security related decisions.

Nowadays information exists in great quantity and it is not difficult to find. Such disponibility leads to positive effects only if the information is selected according to a specific purpose and is put into practice on a large scale otherwise, often the impacted is weak and limited if it is meant to obtain a behavioural change. There are numerous factors that influence human behaviour and trigger behaviour change and of all, inner motivation and personal ability, are among the strongest ones. Particularly, awareness raising campaigns should aim at reducing if not eliminating the gap between words and actions which most of the time is caused by pre-existing mind settings.

2. MINDSPACE or how to influence human behaviour

Awareness raising campaigns aim at improving the environment where people act by influencing their behaviours. The acronym MINDSPACE (Messenger, Incentives, Norms, Defaults, Salience, Priming, Affect, Commitment and Ego), developed by Paul Dolan et al. comprises the main elements that can influence human behavior and which are critical for a successful awareness raising campaign.

These nine critical factors are as follows: (1) the messenger – the one who communicates the information; (2) incentives – what would make us have a certain reaction, responses to incentives are shaped by predictable mental settings, for example people are more adverse to losing than they are interested in gaining; (3) norms – a system of principles stipulating appropriate behaviour which regulates the activity of a group, organization, what the majority does; (4) defaults – choices made usually automatically or without active consideration sometimes due to lack of a viable alternative, other times simply out of habit; (5) salience - the quality of being noticeable or important to the public, relevance and connection to a specific interest highlights messages; (6) priming - something that prepares the terrain for a specific situation because human reactivity is often influenced by sub-conscious elements; (7) affect – emotions mental connections; (8) commitments – engaging for an idea or a norm and acting accordingly; (9) ego – reacting in conformity with our self-esteem. Further in this paper we shall discuss these elements, not necessarily in the order presented above, and see how they influence the success of a campaign.

Awareness raising campaigns aim at a "soft" behavioural change through inner paradigm shifts, a change that is driven by the individual's will not enforced by legislation and regulation. Audiences (individuals) are heavily influenced by these nine elements

presented above, evidently, not everybody by the same ones or in equal measure however, they make an impact which will orient people's behaviour towards the desired direction. Furthermore, in order to increase the impact, these elements should be preceded by an exploratory phase needed to identify the weak points that must be addressed through the campaign and completed with an evaluation phase where the impact is measured and if necessary, corrections are made.

These campaigns aim at a soft behavioural change that is acknowledged and accepted based on personal volition, since a soft change is always more likely to be longer lasting and to turn into a regular behavior, a norm and the results are better and the cost or effort is lower. Hard behavioural change which is enforced by laws and regulations needs a longer period of time for people to adhere to it unless the negative consequences deriving from lack of change are bigger than those deriving from change. Actually, the latter ones refer more to a reduction in comfort than other things.

Therefore, in the interest of obtaining positive results, such campaigns should go further than simply providing information, they should appeal to emotions and should use the incentive mechanism to motivate a new behaviour. We could call this the reversed incentive strategy because the highlight will be upon the losses that result from not adopting the new behaviour more that on the gain of adopting it. The impact of incentives relies on the type, magnitude and timing of the incentive. According to economic theory people care only about final outcomes because they are the most important and or the biggest ones. But, this is not always accurate, most of the time people do not proceed till the end, sometimes, due to various reasons, they prefer smaller, more immediate benefits to bigger but more remote ones.

People tend to fear loss more than they like gain. This has a simple psychological explanation: if one does not gain, at least they maintain what they had, but if one loses, they suffer a prejudice and people never want to lose, loss is perceived as something negative, fearful and shameful. The structure of messages based on fear invocations are fear, threat and efficacy, always backed by real examples.

However, the negative consequences should not be presented using complicated information and trying to stir fear, the final sensation and the conclusion of such a program should be that in spite of difficulties, success is attainable if there is sustained work and perseverance.

Furthermore, the messenger, the person delivering the information is essential to create impact. The messenger should be an expert or a person of authority who can speak the language of common people, who can explain the fact without appealing too much to very specialized vocabulary and who possess the techniques necessary to raise attention and to determine people act accordingly. At the same time, the result will be influenced by the affects people have for this person. Individuals pay more attention and follow the advice if the like the person giving it.

Novelty and relevance are two other characteristics that should be taken into consideration when building the message. There is a lot of information surrounding us daily so, we tend to filter out much information in order not to saturate our brains with what we consider irrelevant. Nonetheless, people will pay more attention to messages that are new, accessible (mentally and physically) and simple. Also, humans are more likely to accept things that relate to their personal experiences and which appear very likely to happen that those presented in a more general and abstract way, and things that they are familiar with.

Our acts are often influenced by sub-conscious elements or information that we have interacted with before. Priming refers to the fact that the terrain can be prepared in advance and people might change behaviour quicker if they can make a mental connection to something already existing in their minds. It is not similar to reminiscing something, there should be a consequence attached to the memory.

Community and the way things are done as a norm are also very important. People feel more comfortable when their approach fits a common template, a norm. These norms are either explicit, presented in manuals and regulation books or implicit, but easily noticeable in the individuals' behaviour. We learn by mimicking therefore copying what others do, generally works faster than learning from zero consequently, implicit norms catch and spread faster than explicit ones. Such behaviour can have both positive and negative effects and for this reason implicit norms should be more attentively supervised and amended when necessary.

3. Conclusion

To conclude, we can say that the attempt to modify a certain behaviour through awareness raising programs is not an easy task nowadays when people are showered by information daily. The problem appears from the fact that not only does the information in large quantity make the selection and retention effect very complicated, but it also sounds contradictory. There are many barriers that make this type of communication difficult therefore, when developing the communication product there are all these elements that have to be taken into account in order to fill the gap between recognizing the threat and actually behaving in a proper manner.

Among the barriers in communication we shall reiterate: perception, emotions, trust and credibility, listening difficulties, filtering, information overload, channel and messenger. Communication cannot be separated from people's personality. Personal factors as barriers in communication can be: positive involvement of the recipient of the message, negative involvement (the attitude the receiver has towards the messanger), subjective assumptions ("It is going to be another boring/ useless meeting ")

To develop effective awareness campaigns it is necessary to identify the barriers and the impact elements, to present the positive and the negative aspects very clearly (even insisting on the negative), to have a coherent story line, to build trust and to urge to action.

BIBLIOGRAPHY

Bruce K. Berger, Employee/Organizational Communications, University of Alabama, Institute for Public Relations, 2008;

Richard Blundelef et al., Effective Organizational Communication, 3rd Edition", 2008;

Eric M. Eisenberg, Angela Trethewey, et al., Organizational Communication: Balancing Creativity and Constraint, 2016;

Andrew Darnton, GSR Behaviour Change Knowledge Review. Reference Report: An overview of behaviour change models and their uses, HMT Publishing Unit, London, 2008;

P. Dolan, M. Hallsworth, D. Halpern, D. King, R. Metcalfe, I.Vlaev, Influencing behaviour: The mindspace way, Journal of Economic Psychology, Volume 33, Issue 1, February 2012, Pages 264-277;

Goodall, H. L., Jr., Sandra Goodall, et al., Business and Professional Communication in the Global Workplace, Jan 26, 2009;

David J. Johnson, Organizational Communication Structure, Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1993;

THE "FAKE NEWS" PHENOMENON AND THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Viorel Nistor
Lecturer, PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract The phenomenon of "fake news" is most often associated with periods of crisis, of various kinds: generated by the technological disturbances, the media communication, the media system, the interference with the policy, the battle for attention, financial or other crises. In modern times, we have never had a crisis generated by a disease of global proportions, such as the coronavirus pandemic, which ended up with such a media coverage. The paper aims to study how the two phenomena interfered in the given media and historical context, with application on the local media, but not only/

Keywords: fake news, crises, coronavirus pandemic, the battle for attention

Catastrofele naturale (cutremure, inundații), tulburările sociale de amploare (proteste mari sau generalizate), crizele politice sau electorale prelungite (alegeri incerte, rezultate contestate, lideri controversați etc.), atacurile teroriste repetate, asemenea altor evenimente colective de mari dimensiuni, atrag după ele, ca un magnet, un val de consecințe, de fenomene asociate, precum pervertirea comunicării, dezinformarea premeditată, răspândirea de informații rău-voitoare, într-un cuvânt, o adevărată explozie a fenomenului fake news. Teama, furia, incertitudinea, confuzia, pericolul, nemulțumirea, deznădejdea și altele asemenea sunt fundalul emotional ideal pentru proliferarea acestei comunicări degenerate, produse, în cea mai mare parte, cu bunăștiință, cu scopul de a obține diverse beneficii, de la cele politice, până la cele de imagine, și de la cele „anarhice" (destabilizatoare), până la cele care produc câștiguri economice, financiare șamd. În această „simfonie a vocilor false", încurajată, susținută și amplificată de dezvoltarea internetului, de explozia tehnologică, de proliferarea rețelelor sociale și alimentată de puseuri populiste și de incertitudini sociale și politice, un eveniment de proporții globale (o pandemie) putea duce lucrurile la paroxism, la cote nemaiîntâlnite, ca intensitate și varietate. Dau câteva exemple de instituții internaționale și entități politice de cel mai înalt rang care au reacționat în fața fenomenului fake news, față de pericolului pe care îl reprezintă și au simțit nevoia să-l includă pe lista de priorități. Bunăoară, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) numește comunicarea despre pandemia de coronavirus „infodemie" (informație+pandemie), adăugând, prin Sylvie Briand, coordonatorul activității de comunicare despre coronavirus al OMS, că fiecare epidemie aduce cu sine un „tsunami de informații și dezinformare". Preocupată în cel mai înalt grad, UNESCO (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură) a elaborat un Manualul UNESCO privind „Jurnalismul, Fake News & Dezinformarea", pentru a fi tradus în 30 de limbi. Mai mult decât preocupat, Consiliul European a mandatat Serviciul European de Acțiune Externă (SEAE) să întocmească un raport cu privire la acest fenomen și să contribuie la eforturile UE de a combate dezinformarea, prin detectarea, analiza și prezentarea campaniilor de acest fel. Iar Divizia de Comunicare și Analiză a Informațiilor Strategice a SEAE a întocmit acest raport (deja actualizat a doua oară) pentru „a oferi o imagine de ansamblu asupra

tendințelor actuale și de perspectivă asupra activităților de dezinformare legate de COVID-19 / Coronavirus".

Însă răul făcut de acțiunile de tip fake news, înainte de a străpunge sfera globală a comunicării, a trecut prin sistemele sociale, economice și politice ale mai tuturor statelor, amenințând status quo, alegerile libere și democrația, adică însăși temelia pe care stau cele mai multe dintre ele. Alerta de fake news funcționează de la cele mai evaluate democrații (SUA, Marea Britanie, Italia etc.), trecând prin autocrații de tip Rusia, până la regimuri semidictatoriale, cum este China, devenind, pe alocuri, politică de stat. E un adevărat cutremur global, pandemia de coronavirus a fost pretextul și contextul perfect și este, într-adevăr, o mare provocare încotro se îndreaptă acest „tsunami", ce victime va mai face, cum, când și dacă va fi oprit sau eradicat.

Fenomenul fake news, pornit ca o anomalie comunicațională într-o (aparentă) criză de moment, schimbă nu doar șefi de stat, strategii economice și alianțe politice, nu distruge doar profesii și discipline, ci a pătruns în gândirea profundă (filosofică), generând un concept nou (post-truth – post-adevăr), și în structura limbii (lingvistică), producând cuvinte noi, greu traductibile (mal-information), perturbând sistemul reperelor fundamentale și ridicând subiectivitatea și percepțiile emoționale la rang de valori absolute. Fenomenul, răspândit asemenea unei pandemii, nu mai este doar greu de stopat (izolat), dar este tot mai dificil de definit și clasificat, de prins în tipare, care-și schimbă neîncetat (asemenea unui virus) structura, dimensiunile și formele de manifestare.

Ar fi imposibil, la o lucrare de asemenea dimensiuni, de reprodus măcar parțial accepțiunile și întreaga „morfologie" a fenomenului fake news până la acest moment. Există deja o literatură vastă, inspirată de o realitate factuală extrem de bogată, de prolixă și de multiformă. Așa acum se poate lesne constata, nu există o singură definiție pentru fake news, ci putem vorbi despre un fenomen „în spectru", care-și adaugă mereu noi conținuturi și forme. Am ales să folosesc aici instrumentarul teoretic propus chiar de UNESCO prin manualul invocat mai sus, într-o definire mai cuprinzătoare și inovatoare a fenomenului studiat. Elementul de noutate al acestei definiri în spectru a fake news este apariția unui al treilea termen (eng. malinformation) pe care l-am tradus în română prin informație rău-voitoare (rău-intenționată, răutăcioasă, care vrea să facă rău), adăugat la cei doi termeni consacrați (în engleză) și relativ traductibili: „misinformation", pe care l-am tradus prin informație greșită/falsă și „disinformation", tradus direct prin românescul dezinformare. Problema nu este simplă din punct de vedere lingvistic, e un proces în desfășurare și nu a fost elucidată (nici) în limba română ca terminologie științifică sau uzuală. Așadar, atunci când vorbim despre dezordinea comunicării, cu referire la fake news, putem folosi, mai întâi, sintagma „informare greșită" (falsă, inexactă, eronată, înșelătoare), echivalent pentru englezescul *misinformation*, cu distincția importantă de reținut că *misinformation* „este o informație falsă, dar persoana care o diseminează crede că este adevărată" (Ireton și Posetti, 2020). Mai asociem acestui prim concept semnificația de „conexiune falsă" a comunicatorului la contextul comunicațional și, ca rezultat, un „conținut înșelător" pentru public, fără a exista un element intențional explicit în această direcție al diseminatorului. În mod diferit, dezinformarea (*disinformation*) este, la rândul ei, o informație falsă, care încearcă să inducă în eroare, cu deosebirea că „persoana care o diseminează știe că este falsă" (Ireton și Posetti, 2020). Și mai clar, potrivit aceloraşi autori, „este o minciună deliberată și intenționată și indică faptul că oamenii sunt dezinformați în mod activ de către actori rău intenționați". Ca plus de semnificație, aici se poate vorbi despre un „context fals", despre un „conținut impostor", „manipulat sau fabricat", ceea ce-i conferă o mulțime de nuanțe și posibilități de întruchipare.

În fine, al treilea concept, *malinformation*, tradus prin informație rău-voitoare (rea, răutăcioasă, care vrea să facă rău ca scop), aduce și el un element de distincție clară, pentru că sunt „informații care se bazează pe realitate, dar sunt folosite pentru a face rău, a provoca daune unei persoane, unei organizații sau unei țări" (Ireton și Posetti, 2020). Formele de manifestare în acest caz sunt scurgerile (leaks) de informații, hărțuirea (harassment) prin vehicularea acestor informații sau discursul de ură (hate speech), tot mai prezent și acesta în spațiul public. Cum spuneam, nici pe departe, potențialul acestui fenomen nociv nu este epuizat, putându-ne aștepta la noi forme de manifestare. Voi mai folosi o singură sursă, care încearcă să tipologizeze fake news, dar care nu face decât să confirme această teorie (aproape) completă a momentului, a fenomenului studiat. Șapte tipuri distincte de fake news ar disturba spațiul public, iar acestea sunt: 1. Satiră sau parodie (nu intenționează să provoace rău, dar are potențial de a înșela); 2. Conexiune falsă (atunci când titlurile/subtitlurile sau elementele vizuale sunt în contradicție cu conținutul unui articol); 3. Conținut înșelător (utilizarea înșelătoare a informațiilor pentru a încadra o problemă sau o persoană); 4. Conținut fals (atunci când conținutul autentic este distribuit cu informații contextuale false); 5. Conținut impostor (atunci când sursele sunt disimulate); 6. Conținut manipulat (când există informații sau imagini autentice, dar sunt manipulate pentru a înșela); 7. Conținut fabricat (conținutul nou este fals 100%, conceput anume pentru a înșela și a face rău) (Wardle, 2017).

Sunt convins că mai există și alte nuanțe și că vor apărea altele în viitor. Efortul de atotcuprindere conceptuală a fenomenului în cazul „lățirii" continue a spectrului său este lăudabil, dar comportă și riscuri, cum ar fi cel al extinderii excesive, al prea-marii cuprinderi, de pildă, ca „sub denumirea de fake news, să începem să încadrăm toate lucrurile cu care nu suntem de acord" (Bârgăoanu, 2018).

Ar fi incorect și insuficient dacă, la acest peisaj lingvistic (conceptual-terminologic) descris mai sus, nu am adăuga, pe fundal, peisajul tehnologic, compus, cum spunea o autoare, din „Drone, roboți, meta-date, mașini care învațare, platformizare, algoritmizare" (Bârgăoanu, 2018) și peisajul social, economic și politic, adică cutia de rezonanță a tuturor acestor transformări. Iată ce panoramă se compune: „Prețurile la bursă se prăbușesc cât ai zice tweet. Ziarele sunt în colaps. Corporațiile imense dispar peste noapte. Partide politice care au rămas în picioare de secole se luptă pentru supraviețuire. Protestele se varsă din social media în stradă, în viața reală. Facebook are o polulație mai mare decât a oricărei alte țări, boții sunt cei care se luptă în alegeri, programatorii scriu programele publice, iar algoritmii ne modelează viețile pe care nici nu ni le imaginăm" (Miller, 2018). Și nu pot încheia prezentarea acestui nou „bâlci virtual al deșertăciunilor", în care **fake news** este erou și ocupă locul central, fără această superbă descriere: „Managerii se ocupă cu meme, hackerii sunt angajați de guverne, împătimiții jocurilor video sau You Tuber-ii sunt noile superstaruri (…). Minele nu mai produc cărbuni, ci cripto-monede care valorează milioane. Orașele sunt inteligente, inteligența este artificială, datele sunt meta-date, iar realitățile sunt virtuale". (Bârgăoanu, 2018).

Un „război mondial" informational al coronavirus-ului

Această sintagmă, de „război informațional", tot mai prezentă și nu doar în comunicările de specialitate, ci și în limbajul uzual, pare tot mai acoperită de fapte și ar fi și mai clară dacă s-ar identifica mai bine „combatanții". În orice caz, în acest „război murdar", multipolar, de interese obscure și cu lovituri din toate părțile, măcar despre două tabere distincte se poate vorbi: cea a făcătorilor/distribuitorilor/beneficiarilor de fake news și tabăra opusă a luptătorilor pentru adevăr, pentru măsură și pentru reguli, transparență și obiectivitate în comunicarea publică. Raportul de forțe este întrucâtva disproporționat, pentru că apar milioane de știri false și postări

înșelătoare, cu efect contaminant, viralizant, care, prin succesul înregistrat, atrag o și mai mare audiență și un aflux mai mare de contrafaceri mediatice. Am ales, pentru a ilustra „bătălia pentru dezinformare" în cazul pandemiei de coronavirus, dimensiunile, mizele, pericolele și formele explicite de manifestare ale acesteia, un raport aproape complet (alcătuit de specialiști în comunicare la nivelul UE) și la cel mai înalt nivel institutional (Comisia Europeană), ce impune prin competență și asumare. Interesul înaltului for european este explicabil, în condițiile existenței unei pandemii de coronavirus de o asemenea amploare, nemaiîntâlnită în vremurile moderne, cu sute de mii de decedați, cu milioane de infectați, cu pagube economice încă greu măsurabile, la toate aceste date catastrofice adăugându-se daunele incomensurabile ale „războiului dezinformării", al luptei pentru imagine, întâietate, dezvinovățire etc. Instrumentul de contracarare al UE împotriva efectelor fake news în cazul pandemiei cu COVID-19 este *Serviciul European de Acțiune Externă* (SEAE), care face cercetări, identifică elemente de dezinformare și propagatori, livrează public rezultate, întocmește analize, ia măsuri, distribuie recomandări și afișează aceste date pe site-ul dedicat https://euvsdisinfo.eu/. Actualizarea din 5 mai, de pildă, arată că genul de dezinformare dăunătoare despre coronavirus a fost distribuită de peste 1,7 milioane de ori pe Facebook și vizualizată de 117 milioane de ori, potrivit unor rezultate preluate dintr-un studiu recent publicat de Avaaz, o rețea globală de activiști online. Dar raportul SEAE, pentru perioada 2-22 aprilie, are o serie de constatări proprii și nu se ferește să indice Rusia, în principal, și China ca principale surse de dezinformare și manipulare în acest caz. Acestea, menționează raportul, „au continuat să distribuie pe scară largă narațiuni de tip conspirație și dezinformare, atât în audiențele publice din UE, cât și în vecinătatea extinsă a acestora". Analizele făcute de *Avaaz* în cinci limbi europene și arabă și apoi de către SEAE, în alte nouă limbi (UE și non UE), confirmă aceste campanii concertate de dezinformare. „ În toate limbile, conținutul fals sau pronunțat înșelător continuă să devină viral, chiar și după ce a fost semnalizat de factori de verificare locali", arată raportul. Acesta nu conține doar afirmații, acuzații și indicarea de vinovați, ci și dovezi. De pildă, o treime din cetățenii din șase țări (Argentina, Germania, Coreea de Sud, Spania, Marea Britanie și SUA), potrivit cercetării unei echipe de la Universitatea Oxford, „spun că au văzut „foarte multe" informații false sau înșelătoare despre COVID-19 pe rețelele de socializare și în mesagerie în ultima săptămână". O altă constatare, ca urmare a campaniilor fake news, a fost că o treime dintre cetățenii britanici consideră că vodka poate fi folosită ca dezinfectant pentru mâini, iar o știre a BBC prezintă decesul mai multor persoane dintr-o provincie iraniană în urma consumului de alcool, luat ca dezinfectant antivirus după o știre falsă. Alte situații ar fi chiar hazlii dacă nu ar fi adevărate, precum teoria conspirației potrivit căreia antenele de telecomunicații 5G ar fi facilitat răspândirea COVID-19, iar credulii s-au dedat la acte de violență la adresa personalului din telecomunicații în țări ca Olanda, Belgia și Marea Britanie. La Berlin, au loc regulat proteste ilegale împotriva „terorismului prin vaccinare", iar aceleași victime ale dezinformării spun despre COVID-19 că nu este „decât o simplă gripă". Pe de altă parte, un sondaj din Italia (țara cea mai afectată de pandemie) arată că simpatia italienilor față de China a crescut din ianuarie, când era 10%, la 52%, în martie, în urma acestor campanii, iar încrederea în instituțiile UE a scăzut la 27% în martie, față de 42% cât era în septembrie 2019.

Foarte interesante (și interesate) sunt narativele dezinformării sesizate în raport, promovate de surse pro-Kremlin și mass-media oficiale din Rusia, care urmăresc, cu consecvență, în special, două teme: subminarea UE prin a evidenția răspunsul slab pe care l-a avut la criza pandemică și intenția de a semăna confuzie cu privire la originile COVID-19/Coronavirus și implicațiile și consecințele acestuia privind sănătatea. Aceste teme au fost larg

răspândite prin rețelele sociale, chiar dacă contraziceau flagrant pozițiile OMS și politicile de conținut ale companiilor de social media. În egală măsură, există dovezi despre eforturi oficiale chinezești coordonate de a devia vinovăția privind izbucnirea pandemiei și a livra ideea că, în sondaje, China se plasează înaintea UE ca utilitate în lupta împotriva pandemiei. Pasul următor, de a arăta slăbiciunea statelor democratice în a face față eficient crizei, era făcut, în opoziție cu state de tip autoritarist (Rusia) sau comunist (China).

COVID-19/Coronavirus - înger și demon

Tematica dezinformării, varietatea știrilor false, imaginația informațiilor înșelătoare, de multe ori părți ale unor teorii ale conspirației, trec de zona anecdoticului îndoielnic, a absurdului grosier (câteodată), și pătrund pe teritoriul patologiei panicarde, cu tendința evidentă de a se transforma în „mituri", pe cât de „profunde" și de înspăimântătoare, pe atât de virale și de greu de demontat și de eliminat. Se pot pune în evidență cel puțin trei categorii de tematici și mesaje false, nocive, manipulatoare. O primă teorie are ca nucleu vaccinurile, invocate pentru ineficiența sau nocivitatea lor, și se referă la o așa zisă vaccinare forțată în masă, cu varianta implantării de nano-cipuri pentru a stabili controlul social al guvernelor. Iată câteva exemple de acest fel: COVID-19 poate fi vindecat de medicina tradițională în loc de vaccinuri, dar internetul controlat spune altceva (NewsFront); Pandemia de coronavirus poate fi folosită pentru a introduce controlul social absolut printr-un vaccin (Strategic Culture Foundation); Vaccinurile nu vindecă, producerea lor face parte din agenda pentru o nouă ordine mondială (South Front); COVID-19 va permite controlul total al populației prin vaccinare forțată și cipuri (NewsFront Spanish). A doua categorie de informații malițioase și înșelătoare se referă la tratamente și cure împotriva COVID-19: Spălarea frecventă a mâinilor nu vă protejează de COVID-19 (Sputnik Germany, RT German - Russia Today Germania); Zincul ar putea ajuta la uciderea coronavirusului (RT Arabic); Mass-media occidentală în cârdășie cu Big Pharma ignoră tratamentul cu succes al COVID-19 cu vitamina C în China (South Front) etc. A treia categorie de dezinformare încearcă să bagatelizeze și minimalizeze pandemia și efectele ei, sugerând că este o farsă. Miza este a submina încrederea cetățenilor în propriile guverne și în măsurile restrictive ale acestora, susținând că folosesc pandemia pentru a-și spori puterea și a-și întări nejustificat controlul asupra lor. Temele predilecte, răspândite în toate părțile sunt: Pandemia de coronavirus este exagerată, pentru a transforma țările în dictaturi ale igienei fasciste (Sputnik Germany); Guvernele „jonglează" cu cifrele pentru a exagera numărul morților de coronavirus (One World); Criza COVID-19 este fabricată de mass-media (South Front); Este prea devreme pentru a spune dacă vor muri oameni în plus din cauza COVID-19 (RT English); Cifrele mortalității prin coronavirus sunt nesemnificative (Sputnik Czech). De subliniat că toate sursele menționate sunt de proveniență și influență rusească: de la Russia Today (RT), o televiziune guvernamentală moscovită, la Sputnik, o agenție de știri internațională, cu variante în mai multe limbi, asimilată unei oficine de propagandă ruși în străinătate; la Newsfront, o altă agenție rusă în mai multe limbi, un operator de propangandă unilaterală și dezinformare etc.

Dacă implicarea rusească în criza coronavirus este exclusiv agresivă și ofensivă, atitudinea Chinei a fost, la început, de tip defensiv, dar cu riposte dure împotriva SUA, și tot mai ofensiv după aceea. Astfel, site-ul american de investigații ProPublica a identificat pe Twitter o rețea implicată într-o campanie de influență având legături cu guvernul chinez. Publicația Daily Telegraph a găsit publicații chineze care încalcă regulile rețelelor de socializare (Facebook, Instagram, Twitter) și cumpăra publicitate prin care lăuda modul în care China „a gestionat" criza coronavirus. Cazuri similare sunt frecvente, ca de pildă un fel de „bullying chinezesc" diplomatic, „prin care ambasadorilor chinezi de pe tot mapamondul pare că li s-ar fi dat mână

liberă pentru a şoca şi insulta în ţările gazdă", numai şi numai „ca să deturneze atenţia de la originea virusului Covid-19" (Alexe, 2019).

Am identificat, generic, potrivit tuturor surselor consultate, Rusia şi China ca actorii cei mai mari şi cei mai direct interesaţi pe piaţa fake news şi principalele surse globale de dezinformare şi răspândire de ştiri false. Asta nu înseamnă că nu există surse interne în fiecare stat (cu teme şi idei proprii) şi „cutii de rezonanţă" locale ale aceloraşi surse globale, prezentate mai sus. Subiectul este extrem de dens, de stufos, de variat, cu o factualitate imposibil de cuprins într-o singură lucrare.

În aceste condiţii, întrebarea dramatică este cine poate ajuta oamenii să facă faţă acestui „bombardament informational" intern şi extern. Un răspuns foarte interesant despre ce ştiu oamenii despre coronavirus şi cum se (dez)informează îl oferă cercetarea Universităţii Oxford, efectuată între 31 martie şi 7 aprilie, în şase ţări, cu o dispersie globală (Argentina, Germania, Coreea de Sud, Spania, Regatul Unit şi Statele Unite ale Americii). Pe scurt, 54% dintre repondenţii din SUA spun că au folosit organizaţiile de ştiri ca sursă principală pentru criza pandemică, iar tiparul se respectă şi în celelalte ţări. Nu aceeaşi încredere şi consecvenţă arată oamenii platformelor digitale, motoarelor de căutare, social media, site-urilor video etc. Dar cetăţenii globului, arată studiul, se informează şi prin alte modalităţi decât cele menţionate, fiind influenţaţi de obiceiuri media şi modelaţi de identităţile politice şi sociale. Interesant mi s-a părut că doar în Germania şi Marea Britanie oamenii care se bazează pe informaţiile guvernului au o mai bună înţelegere a coronavirus-ului, spre deosebire de celelalte ţări, SUA în special, unde informaţiile guvernamentale nu i-au ajutat să ştie prea multe despre criză. „ Majoritatea guvernelor nu sunt în mod clar capabile singure să ajute publicul larg să înţeleagă criza, dar, prin colaborarea cu organizaţiile de ştiri şi cu platformele, informaţiile pot ajunge aproape la toată lumea" (Nielsen, 2020).

România, „El Dorado" pentru fake news marca coronavirus

Ţara noastră, cu o democraţie imatură, cu partide politice de credibilitate discutabilă, cu un sistem de sănătate nesigur şi fragil şi cu o educaţie de masa (democratică, politică, economică, mediatică) deficitară era/este un teren fertil pentru „însămânţarea" cu ştiri false în contextul crizei COVID-19. În România, „mitologia" globală a dezinformării privind coronavirus s-a amestecat cu cea autohtonă, iar, pe de altă parte, informaţiile false au fost răspândite din neglijenţă, neatenţie, prin ignorarea normelor deontologice, dorinţa de a acoperi subiectul sau lăcomie, de către organizaţii consacrate de ştiri, dar, mai ales, prin site-uri alternative/dedicate, site-uri ruseşti sau acroşe mediatice ruseşti, motoare de căutare, reţele sociale, platforme etc. care au făcut un scop în sine din asta şi deservesc diverse interese. Pentru prima categorie, aş reţine, cu titlu reprezentativ, pătrunderea în media mainstream a unui material îndoielnic despre coronavirus, care prezintă „opinia controversată a unui virusolog german". Epopeea filmuleţului difuzat în 3 aprilie de postul PROTV (preluat de pe site-ul conspiraţionist german Rubikon, care la rândul său a făcut preluarea de pe Sputnik) este descrisă cu lux de amănunte de publicaţia pressone.ro. E situaţia în care un mesaj de tip „Opriţi carantina", în plină perioadă de restricţii severe impuse militar, ajunge la cel mai audiat post din România, la o oră de maximă audienţă. Însă fenomenul este mult mai amplu, mai toate instituţiile/publicaţiile aşa-zis serioase au avut „scăpări", mai mult sau mai puţin disimulate, pentru captarea atenţiei publicului prin „ştiri controversate", în fapt, fake news făcute după manual.

Pe de altă parte, au circulat pe diverse căi mai multe „sfaturi băbeşti" sau pseudoştiinţifice pentru protejare de coronavirus, de pildă, usturoiul cu rol de prevenţie, „minerale-minune" (precum dioxidul de clor) care ar distruge virusul, argintul potabil (coloidal)

care ar ucide tulpinile de coronavirus, băutul apei la fiecare 15 minute și altele. Calea de intrare a unor astfel de teme de influență străină aproape s-a banalizat. „De regulă, pentru a ajunge mai rapid la publicul din România, strategii Kremlinul se folosesc și de o anumită rețea de website-uri cu "știri alternative" pentru a disemina dezinformări și campanii de propagandă", susține Nicolae Țîbrigan, sociolog, expert al Laboratorului de Analiză a Războiului Informațional și Comunicare Strategică (LARICS) (Simina, 2020). Analiza acestor rețele, pe care specialiștii le numesc „ecosistem media alternativ", arată că numărul de site-uri anonime, specializate în diseminarea fake news-urilor despre COVID-19, a ajuns la peste 280 în România. Tiparul de lucru e destul de simplu, descris astfel de specialist: „Rețeaua funcționează ca "voce marginală" a ceva tăinuit de "sistem", a ceea ce presa mainstream ar încerca "să ascundă". De aici vine și sloganul Sputnik: "Telling the Untold"", mai spune Țîbrigan.

Din multitudinea de combinații „alternative", am ales un exemplu uimitor de metamorfozare și radicalizare, pilduitor despre cum lucrurile pot degenera surprinzător, brusc și grav. Astfel, site-ul magazinulgospodarului.ro (cu subtitlu „Soluții ideale în gospodărie"), înregistrat într-o comună din județul Cluj, cunoscut în zonă și cu bun renume, este unul eminamente agricol, cu poze frumoase și reclame pentru agrișe, căpșuni, zeamă bordeleză și multe alte produse pe care le vând pentru agricultori. În schimb, pagina de Facebook a acestui nevinovat „magazin online pentru țărani" este o „bombă cu viruși", printre imagini idilice de la țară regăsim toată tematica infectă și înșelătoare despre coronavirus, filme virale din toată lumea cu „virusologi americani și germani" care spun „adevărul" despre COVID-19, postări sentențioase cu litere mari, filme cu D. Trump „înger" al crizei coronavirus și K. Iohannis „demon" al pandemiei, poze cu albine puse alături, teorii ale conspirației etc. O simplă pagină de Facebook a fost transformată „la un semn" într-un caleidoscop de neștiință, inocență, prostie, ticăloșie, de lucruri preluate de-a valma și livrate, teoretic, unor țărani/agricultori inocenți, practic, oricăror accesatori de rețele și amatori de scandaluri de pandemie.

Acest conținut, care reproduce sintetic tematica fake news COVID-19 din toată lumea, a fost postat pe această pagină, magazinulgospodarului.ro, de Facebook, în data de 1 mai 2020, dar retras (șters, indisponibilizat sau distribuit unui număr redus de persoane) câteva zile mai târziu. Această tactică de postare retractilă (după ce postarea și-a făcut efectul) nu este singulară, fiind utilizată și în alte cazuri și de către alți postaci, de frica suspendării site-ului/paginii, pentru a nu fi dați în judecată, de rușine, poate, sau dintr-un sentiment de vinovăție.

Fenomenul fake news românesc, amplu, variat, amenințător, nociv și consumator de resurse financiare (publicitare), a intrat în atenția presei, a analiștilor media și a autorităților. Câteva exemple: platforma de jurnalism calitativ recorder.ro a realizat un film documentar (instructiv-preventiv) despre producerea de fake news: „Jurnalismul în vremuri de criză: cum funcționează industria de fake-news și click-bait din România"; poziții publice foarte critice ale președintelui BRAT (Biroul Român de Audit Transmedia), Dragoș Stanca, care invocă existența unui „model de business fake news" și declară într-un interviu că „a fost nevoie de o pandemie să ne dăm seama de mizeria și de nebunia din spațiul digital"; analize tehnice făcute de specialiști în dezinformare, în instituții de profil, de pildă „Pandemia de conspirații neîndeplinite: De ce credem în ele fără să le cercetăm?" (LARICS); și guvernul (prin MAI) a lansat o campanie anti fake news și un clip sub titlul „Nu crede tot ce primești pe Facebook sau WhatsApp".

Însă cea mai dură dintre aceste activități de contracarare a fake news a fost suspendarea unor site-uri de către ANCOM (Autoritatea Națională pentru Administrare și Reglementare în Comunicații) la sesizarea Grupului de Comunicare Strategică. Prima victimă, în 20 martie, a fost site-ul stiridemoment.ro pentru o serie de „știri false" și „alarmiste" prin care genera panică, legate de coronavirus. Au urmat altele, bpnews.ro, romania-veche.ro și justițiarul.ro, pentru teme și titluri deja cunoscute („ATENȚIE: TRUC & ÎNȘELĂCIUNE sau Antenele 5G și COVID?"; „Adevărul din spatele virusului: Armata americană și Defender Europe 20"; „Isteria Covid: Pretext pentru legi abuzive și limitarea drepturilor omului". În perioada studiată, 20 martie-6 mai 2020, au fost pronunțate 16 decizii sancționatorii ale ANCOM. Ultimele suspendări, datate 5 și 6 mai, se referă la site-ul ortodox.info.ro, pentru că „este continuată campania de dezinformare privind evoluția infecției cu noul coronavirus, campanie începută pe site-ul la care accesul a fost deja blocat (ortodox.ro)", și la danielvla.wordpress.com, pentru că „sunt promovate în mod constant postări ce conțin informații false și care duc la dezinformarea sistematică a publicului".

E de înțeles că sancțiunile și suspendările nu vor putea opri avalanșa de fake news ce se deversează pe timpul pandemiei în spațiul public. Sunt atitudini, reacții, decizii etc. care au pus la grea încercare rezistența oamenilor și, mai ales, reziliența lor. Dar fenomenul fake news este prea extins și prea profund să poate fi tratat cu soluții colective. Statul poate fi suport sau inițiator, dar antidotul este individual și vine prin educație (mediatică, civică, politică, democratică, economică etc.).

BIBLIOGRAPHY

Bârgăoanu, A., *#FAKENEWS. Noua cursă a înarmării*, Ed. Evrika Publishing, București, 2018

Miller, C. (2018), *The Death of the Gods*: *The New Global Power Grab*, London: William Heinemann (*e-book*)

Wardle, C., *Fake News. It's complicated*., FIRST DRAFT, Feb. 16, 2017, https://firstdraftnews.com/fake-news-complicated/

Alexe, D., https://romania.europalibera.org/a/kafka-%C3%AEn-bruxelles-china-%C3%AEi-cenzureaz%C4%83-pe-ambasadorii-ue-%C8%99i-o-nou%C4%83-religie-se-na%C8%99te-%C3%AEn-rusia-cea-a-lui-putin-revista-presei-europene/30599877.html

EEAS, *Special report update: Short assessment of narrative and disinformation around the COVID-19/Coronavirus pandemic* (update 2-22 april), https://euvsdisinfo.eu/eeas-special-report-update-2-22-april/

Nielsen, K.R, *Who wants fight coronavirus infodemic here's how*, https://www.washingtonpost.com/politics/2020/04/23/who-wants-fight-coronavirus-infodemic-heres-how/?amp=1

Nielsen, RN, Flecher, R, Newman, N., …, *Navigating the 'infodemic': how people in six countries access and rate news and information about coronavirus*, https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/infodemic-how-people-six-countries-access-and-rate-news-and-information-about-coronavirus

https://pressone.ro/cum-a-calatorit-opinia-controversata-a-unui-virusolog-german-din-sputnik-germania-la-pro-tv

https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/sanatate/6-sfaturi-pe-care-sa-le-ignori-daca-vrei-sa-te-protejezi-de-coronavirus-iti-pot-face-mai-mult-rau-decat-bine-1272274#highlight-1272274-2

https://www.facebook.com/profile.php?id=100008484161433

https://recorder.ro/jurnalismul-in-vremuri-de-criza-cum-functioneaza-industria-de-fake-news-si-click-bait-din-romania/

https://www.paginademedia.ro/2020/03/dragos-stanca-despre-etica-fake-news-si-solutii

https://www.g4media.ro/video-campanie-anti-fake-news-lansata-de-guvern-in-criza-coronavirusului-nu-crede-tot-ce-primesti-pe-facebook-sau-whatsapp.html

https://www.ancom.ro/decizii-implementare-decret-195-pentru-instaurarea-starii-de-urgen539a_6253

https://secure.avaaz.org/campaign/en/facebook_coronavirus_misinformation/

https://www.bbc.co.uk/news/live/world-51984399/page/3

https://secure.avaaz.org/campaign/en/facebook_coronavirus_misinformation/

https://formiche.net/2020/04/cina-usa-sondaggio-swg-casini-ventura/

https://www.recordedfuture.com/covid-19-chinese-media-influence/

https://www.propublica.org/article/how-china-built-a-twitter-propaganda-machine-then-let-it-loose-on-coronavirus

https://www.telegraph.co.uk/technology/2020/04/05/china-floods-facebook-instagram-undeclared-coronavirus-propaganda/

GLOBAL EMERGENCY AND THE NEED OF RESPONSIBLE PUBLIC COMMUNICATION. SOME ASPECTS OF COVID 19`S PANDEMIC PUBLIC COMMUNICATION STRATEGIES

Adrian Păcurar and Lia Lucia Epure
Lecturer, PhD, Lecturer., PhD, "Vasile Goldiş" Western University of Arad

Abstract: This study is aiming to offer a short description about the process of public communication during the actual pandemic crisis. The analysis is focused upon two major points of interest. Firstly we draw a brief picture about the way in which the public communication effort was made at the level of World Health Organization. This topic is scrutinized through a set of major perspectives. Secondly, the focus is build upon the way in which the public communication process was developed in Romania by the authorities. Also here some essential indicators will be investigated. After these topics a distinct opinion will be delivered by the authors in order to disclose in which measure the process of public communication during this crisis was developed accordingly with a set of professional public communication standards.

Keywords: Global Public Communication, Pandemic, World Health Organization, Global Disaster.

Introduction The actual pandemic crisis, beyond a set of huge difficulties from various points of view, has also a deep impact upon the way in which the public communication is developed by different actors involved in this terrible new world context. This short study is not aimed to develop a deep and detailed analysis upon a large number of potential aspects regarding the process of public communication during this global crisis. Our aim is only to draw a comprehensive picture upon a general set of elements regarding the process of public communication made by some key actors from this crisis. Within this perspective we will have as a primary objective the World Health Organization and its way of sustaining this global process of public communication during this pandemic crisis. On the other hand the second objective of our study is to unveil how this process of public communication was developed at the *internal level* in Romania. Here the main focus will be upon that type of public authority which was entitled with the responsibility of public communication during the pandemic crisis in Romania.

World Health Organization and its Strategies for Public Communication during COVID – 19 Pandemic Crisis

Regarding now about the topic of public communication in the case of World Health Organization during the COVID–19 pandemic crisis from the beginning and until the date of this paper we think that two major lines of approach could be adopted. Within this context it is also worth mentioning that some theoretical perspectives were launched lately, perspectives which are dealing solely about the way in which any organization in the field of public health should made and develop its own process of public communication (Igoe, K. J., 2020).Also, as an aditional observation, we mention that this crisis was the perfect moment to propose and to debate upon different communication strategies which are suitable only for this kind of a world crisis event (Frisch, G., 2020).

Now, about those two lines of approach we start by saying that the first one is strictly about the way in which WHO had warned the member states about the treat. Of course this is a specific and relatively non public communication. Yet, the messages were also brought to the public by the local authorities from every member state and *this should be taking into consideration in terms of a public communication analysis.*

The second one is strictly about the way in which WHO decided to communicate with a global public mainly through international media. This is a main point of interest for us but, however, some relevant aspects could be said also about the first form of public communication even if this one did not have, at least technically speaking, the same public visibility of the second one.

As an intermediate observation we must say here that our analysis will not be focused on every detail from within these two forms of public communication but rather we will try to summarize the main frame within the general process of global public communication was made by the WHO regarding the actual COVID-19 pandemic crisis.

Regarding now about the first form of communication it is easy to see that this form is specific to a kind of an *internal communication* with the observation that in this case the organization is a very large one *with an extent at a global scale*. In short, the apparition of the COVID–19 pandemic crisis had determined the World Health Organization to inform the member states about this situation. But, in this particular case, and giving the circumstances, *the internal communication within the organization was a special one* in the sense that the process of informing the member states was a *public one*. Of course, an entire analysis could be developed only upon this topic but giving the specific of our study we focus here only upon three major aspects.

In terms of a further formal analysis regarding the type of internal process of public communication developed by WHO during the actual COVID–19 pandemic crisis it is necessary to see both *the content* and also *the formal dimension* of this form of communication. Upon the content very little is to be said regardless of a relatively large number of critics that WHO had received during the actual pandemic crisis. In our view the content of the communication was *neutral and minimal*. The member states had been warned, *within an official process*, about the danger and, at least at the surface, the appearances were preserved. Allegations about a possible guilt of WHO are still to be proved even if the discussion here will be, it seems always, a difficult and an *open* one. And before we can go further it is also interesting to notice that in terms of the *content* the World Health Organization's message was almost every time a short and direct one. It was focused upon the danger and the possible set of measures which the member states should implement in order to limit and eventually to stop the spreading of the virus. Regarding some strictly *technical details* about the threat there are indeed possible some discussions but, however, we must underline that the technical data, *in terms of medical and biological information, are not strictly linked with the process of public communication*. In addition to this we must also be aware of the fact that the set of scientific information about the new virus was, and still is, limited and in constant evolution and improvement. Of course, there could be a separate discussion about the *timing* through which WHO had managed to deliver the information about this new threat to the member states. About this strictly distinct topic we will make a short discussion a little bit later because the topic has indeed, at least from some perspectives, a clear link with the professional approach of the public communication for any form of crisis management.

The formal dimension was linked with the one based on content. It was also a neutral and, despite of any other consideration, at least at the level of medical content the information was largely accurate. At this point, if we want to obtain the correct and objective perspective in terms of the standards of public communication, we must draw a clear distinction between

the level of scientific information which were available for the member states through WHO during the COVID–19 pandemic and the accusations made by some states, accusations which clearly indicate that WHO must be blamed of covering China's inappropriate behavior. Of course, there is nothing wrong to propose a discussion about the way in which WHO was able to manage its own strategy regarding the public communication during the 2020 COVID-19 pandemic crisis but here we must also have in mind that *any state has its own interests* and *its own international political agenda*. So, when we say that WHO had done its role in a relatively acceptable manner we say in fact that WHO did nothing more than two things. On the one hand it informed the member states about the global situation. Formally speaking this task was indeed achieved. On the other hand, in terms of the content the WHO did also nothing more than to offer the set of medical and scientific information *as it was available at any giving time. There was no hiding of information because, in our view, this was impossible in an objective manner at least as long we speak about something entirely new, something about which nobody has even now a comprehensive and definitive base of scientific information*. Even more, we cannot hide something which is already among the public and which already can be studied by the medical staff and researchers as it goes further around the world!

Until this point we developed a simplified approach regarding the analysis of public communication's process made by the WHO during the actual COVID–19 pandemic crises. With a certain degree of debate this picture can be accepted as and objective and a *realistic* one. However, there is indeed a very distinct situation which can be further discussed about the way in which the WHO had played its role within the process of communication during this world event. And this is the *timing* through which the WHO had made its communication to the member states. There were indeed some accusations which tried to indicate that the warning launched by the WHO *was too late* with all the set of negative consequences from here. But, in terms of an analysis regarding the quality of public communication we think that this aspect is less relevant. This is true in our view because *if it was indeed an intentional delay than this has little to do with the formal dimension of the public communicationbut rather with some political issues at the global level*. Of course, this point of view could be contested but this will imply the fact that the political dimension it should be considered as linked with the formal dimension of the public communication process. This would be a position which we do not challenge even if our opinion, as we saw, is a little more complex and with the need of a special attention. However, the debate about the timing through which the WHO has declared the pandemic is an open one and nobody seems to have a definitive point on this topic as some annalists had already mention this (Lăzescu, 2020).

On the other hand, if the delay was not an intentional one, *and we can assume this here in order to manage all the possible logical options within the current discussion*, this also has little to do with the same formal dimension of the public communication process because, if the things were so, *than the WHO had acted simply by its own beliefs of what is wrong and what is not*. And, to complete the timing analysis, *it would be anyway quite difficult to accurately asses the moment in which one epidemic crisis becomes a pandemic one*.

But, even it was a delay, beyond any blame on WHO and beyond any discussion about the quality of a public communication process, we must also underline here the fact that in this type of a major global threat the key role in informing the governments must be played by their own intelligence services before every other possible source of information. But this is just a general and external observation of our analysis.

In conclusion, in our view, the aspect of timing, with its correlate concepts of possible intentional or unintentional delay in delivering the information to the member states has little to do with the process of public communication in its essential *formal* dimension. Of course,

we do not deny the fact that a serious discussion is needed here but this would be a one which involves the political dimension at the international level and it could never be reduced to the simple aspects as they appear from an analysis regarding the process of public communication. In addition, after the warning has been set, nobody can deny that WHO has done its job by informing the member states as much as it could about all the topics regarding the COVID-19 pandemic. However, beyond the formal dimension of an analysis in terms of the public communication theory, a very serious discussion must be made upon the way in which the World Health Organization had decided *the moment* in which the Chinese epidemic had become a global crisis and turned into a pandemic. But this is a completely different topic, a one which seems to be more linked with a political analysis in terms of international relations rather than with the theory of public communication.

COVID–19 Pandemic Crisis and the Particular Case of Public Communication in Romania

Let us uncover the main frame in which the process of public communication was developed in Romania regarding the COVID-19 pandemic crisis. We can see here from the very beginning that this process was made and controlled by a single national authority designed to deal with the communication task in this field. In terms of a public communication theory this is by principle a very good and positive fact because, as we all know, in any process of public communication it is very important to have one and only one official voice regarding any topic of public interest about the crisis. And, as had been stated, any form of major crisis needs a unitary approach and a single voice to launch the message to the media but also a good cooperation between various actors involved in the crisis and the government itself (Baubion, C., 2020). In what will follow we will draw a comprehensive picture about the general situation of public communication in Romania during the COVID-19 actual pandemic crisis.

As we know in Romania the process of public communication regarding the general management of the COVID-19 pandemic crisis at the national level was and still is managed by only one national authority, the so called Group of Strategic Communication. Besides other information this entity is responsible with the delivery to the general public of major sets of information such are the total number of confirmed cases, the total number of the healed ones, the daily number of new infections and so on. If at the beginning the press releases were made twice a day in this period the GSC has only one daily media briefing. It is important to mention that this group does not regularly sustain press conferences. This form of public communication is almost completely absent and even when a new military ordinance was announced the members of this group did not take any questions from the media.

Before we go any further it is also important to mention that accordingly with the general theory of public communication the decision to not engage in press conferences *is the good one* as long we speak here about a state of crisis. This is the best option to maintain the public communication because by doing so you can successfully avoid any deviations or media subjective interpretation, *during the press conference time*, and thus you can deliver the message without having any additional influence from the media interference during the launching of the message. Also it is important to mention that the policy of the GSC is to make *a national daily briefing* without entering in too many details regarding the local situations of the pandemic in Romania. But, this issue will be approached by us a little bit later in this study.

The picture drawn until now is more than enough in order to understand how the public communication had worked in Romania during the COVID-19 pandemic crisis. And

starting from this point we will draw in what will follow a short list of *possible* critical observations about the way in which the GSC had managed the entire process of public communication regarding the issue of COVID-19 pandemic in Romania. These observations could be divided in two formal levels. The first one is about the way in which GSC had managed the information *within its own proposed and assumed scheme*. The second one, also a formal one, is about the way in which GSC had decided to build the general scheme of national communication *and especially about the mode in which it decided to build the content of the message* regarding the COVID-19 pandemic crisis in Romania.

Regarding now about the first level we make here only one observation. Thus, within the scheme of public communication, the one which was adopted in Romania by the GSC about the COVID-19 crisis there were some *general flaws* like *delays* in reporting the data or *corrections* after the data were publicly available. These are not major flaws but, however, they are not supposed to happen within a good public communication process, and especially not during a crisis time.

The second level involves some observations regarding the communication scheme itself. Thus, within the scheme promoted by the GSC we can find, in general, only information at the *national level* even if in its daily briefings GSC delivers the set of data at the local levels too. But these data, however, *are also general* and they do not allow having a proper picture about what is really happening at the local level. We do not know to which extent the GSC has itself a set of accurate information and we do understand that the policy trough which the information is released to the public must be responsibly managed but, yet, we think that *a higher degree of details* regarding the local situations could have been better promoted by the GSC than it were until now.

The above observation is also true about the way in which GSC had managed to deliver to the public the data about the number of tests which had been made. Here too we think that it would have been better if the communication policy of the GSC was one in which would have been available *more detailed the information* about *the structure of the tests* that have been made. How many of them were doubled or tripled or how many had been repeated and for what reasons this was happen and so on. Also here we can mention that the GSC did not offer a detailed and comprehensive set of data regarding the status of the so called "healed" patients from the local level. This also could spread confusions especially within those communities in which the number of patients which had recovered from the illness was indeed significant.

A distinct critique was brought upon the decision made at some point by the GSC to stop the process of delivering the information for the local level. The civil society and especially some media institutions had pointed out that this policy in the communication management of the crisis could have *more negative effects than the positive ones* because it could spread anxiety and so on among the population (Niculescu, 2020). However, the GSC had later changed its decision and started to deliver the local information once again.

In brief this is the main picture by which someone could get a clue about how the process of public communication during the COVID-19 pandemic crisis was managed by the authorities in Romania. In our opinion this process, with its inherent mistakes, *was in general well developed* and this is especially true given the circumstances of a crisis conditions. However, in the end we add two observations beside the analysis which we made until this point.

The first one is about a particular aspect of the general process of dealing with the information and its transmission to the public. Thus, we consider that it would have been more useful to conceive and to deliver to the public a simple but comprehensive message about the main characteristics of the virus. A special attention should have been given to its extremely high level of infectivity. What was done in this domain in our opinion was not

enough because you cannot limit your message only about the way in which you should avoid of getting the infection. We think that a brief and proper message about the high level of transmissibility of the virus should have been more useful. And this should have been delivered to the public on a large scale and continuously.

The second final observation is pointing out the fact that some *independent monitoring* activities were in placed during the COVID-19 pandemic crisis in Romania. But, however, these activities were debatable since their data did come from the public authorities or from the media. In other terms these independent activities did not managed the process of informing the people with information from a primal source but with data obtained from other entities. Anyway, this situation was not necessarily wrong as long these entities did managed sometimes to clarify or to simply indicate different contradictions or ambiguities from the official data.

BIBLIOGRAPHY

Baubion, Charles – "OECD Risk Management: Strategic Crisis Management" at www.mmc.com, retrieved at 19.04.2020.

"COVID – 19 resources for PR professionals", general topic at www. instituteforpr.org, retrieved at 19.04.2020

Frisch, Gary – "Public relations in a COVID – 19 world – how to best serve clients" at www.agilitypr.com, retrieved at 19.04.2020.

Igoe, Katherine J. - "Developing Public Health Communication Strategies - And Combating Misinformation – During COVID-19, at. hsph.harvard.edu/ecpe/public-health-communication-strategies-covid-19/, retrieved at 19.04.2020

Lăzescu, Alexandru – „OMS-ul (cu dr. Tedros la cârmă), Coronavirusul şi "clienţii" Chinei (2020), www.revista22.ro/opinii/, (Retrieved – 06.05.2020).

"Public Health Communicators. Interim guidance for COVID-19, at www.cdc.gov/coronavirus/2019/ncov/php, retrieved at 19.04.2020

Niculescu, Mihai – "Publicaţiile locale acuză măsura Grupului de Comunicare Strategică de a nu mai face publice datele despre coronavirus din județe" at google.com/amp/s/www.libertatea.ro/stiri, retrieved at 19.04.2020.

"Presa locală denunţă tentativa de cenzură din partea Grupului de comunicare strategică at www.euractiv.ro/facts-not-fake/ , retrieved at 19.04.2020.

MIGRATION AND CULTURAL IDENTITY. THE CULTURAL PROJECTS OF THE ROMANIAN ASSOCIATIONS IN TUSCAANY, ITALY

Alexandra–Georgiana Poenaru
PhD Student, „Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract:Over time, Romanian immigrants from Italy set up associations, parties, newspapers, cultural centers that played a crucial role in the process of promoting and preserving the Romanian cultural identity. In the region of Tuscany there are four Romanian associations. The most active is the Cultural Association "Alter.NATIVA" in Siena, which has carried out a series of cultural projects aimed at asserting the uniqueness of the cultural identity of the Romanians. The purpose of this study is to analyze the main cultural projects carried out by the Romanian associations in Tuscany in order to promote the history, personalities, customs, traditions as well as the Romanian cultural values.

Keywords: migration, immigrants, cultural identity, Romanian associations, cultural projects

Introduction

In contemporary society a topical theme concerns the issue of cultural identity in the context of the international migration process. International migration is considered a cultural challenge for migrants, host societies and researchers. Migration, understood as „the physical movement of people within and between social systems" (Johnson, 2007; 215), indicates a strong influence on the social composition of the population, transforming ethnic, racial and class relationships, „affecting the economy positively or negatively and being an important source of numerical population growth" (p.216).

Cultural identity (Heid, 2016) is the identity or sense of belonging to a group. It is part of a person's self-conception and self-perception and is linked to nationality, ethnicity, religion, social class, generation, locality or any kind of social group that has its own distinct culture. As Peterková argued (apud Muñoz, 2017; 151), identity can be understood both as a *historical identity*, selecting those important moments of the past and thus developing a socio-cultural, natural and economic heritage for the sake of the community and as a *living identity*, by promoting the contemporary lifestyle of a community.

The central objective of this approach is to take an X-ray of how Romanian culture is promoted in the Romanian immigrant community in the region of Tuscany, Italy, by reference to the information provided on the official websites of Romanian associations and the Romanian Embassy in the Republic of Italy. The intention is to present a series of projects developed through Romanian associations in Tuscany, through which the Romanian cultural identity is valued and preserved.

Considerations on the concept of cultural identity

In order to understand the concept of cultural identity it is appropriate to define the concepts of culture and identity. According to most sources, the term *modern culture* comes from the Latin *colere* which has the meaning *to cultivate the land, to care for values*. The agricultural meaning was used by Cicero in his texts, but Voltaire will take up the term *colere* giving it a new meaning, that of „cultivation of the mind, judgments and human appropriations" (apud Gavriluță, 2009; 162). Another sense of culture is given by E.T. Taylor

in the work *Primitive Culture* (1871), according to which it is understood as „that complex that includes knowledge, beliefs, art, law, morals, customs and any other masterliness and skill acquired by a man as a member of society" (apud Gène, 2005; 130). Culture is learned and transmitted by generations and includes the beliefs and value system of a society being described as a common feature that brings people together in a community. Identity refers to the totality of self-perception, or how we, as individuals, consider ourselves unique to others (Bhugra, Becker, 2005).

The concept of identity is closely related to the idea of culture. Theoretical approaches to the concept of cultural identity have been analysed by various specialists in various fields such as sociology, social and cultural anthropology, philosophy and political science (Collier, Thomas, 1988; Friedman, 1994; Bayart, 2005; Brubaker, 2006; Chen, 2006; Haralambos, Holboln, 2008; Phinney, 2013).

Haralambos and Holboln (2008) stated that identities can be formed by cultures and subcultures to which humans belong or in which they participate, for this reason, culture and identity are inseparable and are like two sides of a coin. Collier and Thomas (1988) described cultural identity as perceived identification and acceptance in a group (such as family, workplace or religious organization) that has a common system of symbols and meanings, as well as rules of conduct. Friedman (1994) described cultural identity as attributing a set of qualities to a given population acting as cultural beings, and Brubaker (2006) believes that cultural identity is equivalent to ethnicity.

Phinney (2013) formulated a model describing how cultural identity is acquired. This model comprises three stages: unexamined cultural identity (characterized by a lack of exploration of culture and cultural differences), the search for cultural identity (characterized by the exploration and questioning of cultural elements in order to learn more about so that one can understand the implications of belonging to them) and the realization of cultural identity (at this stage individuals have a clear sense of their own cultural identity). At the same time, Cushner, McClelland and Stafford (2003) present a number of sources of cultural identity, including: race, ethnicity, social class, gender, geographical region, religion, social status, language, etc.

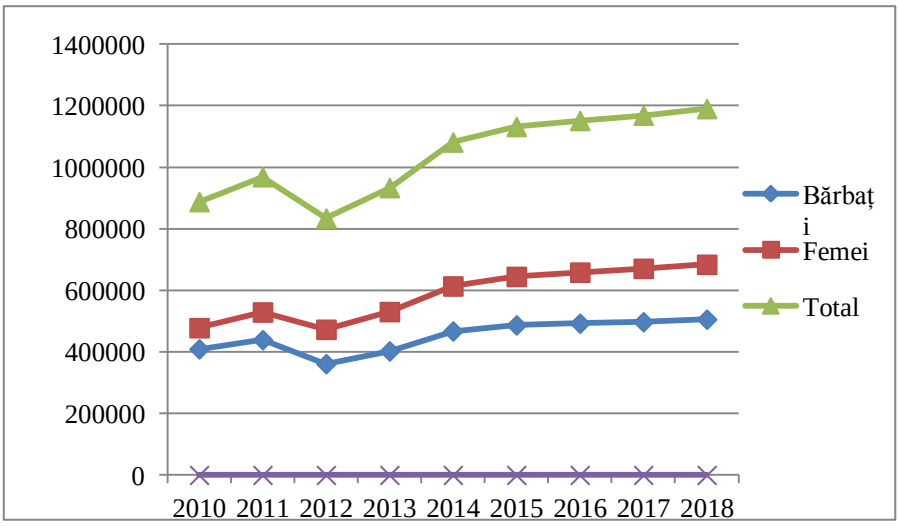
In the scientific literature, the concept of cultural identity is developed from two perspectives, namely, essentialist or primordialist and constructivist. According to the essentialist perspective there are a number of essential traits that are primordial to each cultural group, which determines its uniqueness and specificity. Primordialists believe in the common ethnic or racial origin of cultural communities, such as nations and ethnicities. They support the idea that there is a social or cultural spirit of the community that exceeds the mechanical sum of its members and functions as a superior existential essence. According to the constructivist approach, the existence of primordial or innate features of the cultural community is denied and is accepted rather as a social constructor. Nations or even ethnicities are the result of „conscious and deliberate social engineering" (Gellner, 1983; Eller, 1999). *Imagined communities* (Anderson, 1983) and *invented traditions* (Hobsbawn et.al., 1983) became widespread notions in relation to cultural groups. According to them, it is not the cultural community itself, but its image, continually constructed, shaped and resized by individuals, that becomes the basis of collective identification with it. Some constructivists (Bechhoffer et.al., 1999) appreciate that individuals make different cultural identity claims in different contexts and consciously articulate how their claims have changed in time and space.

Romanians in Tuscany

In 2018, according to data provided by the National Statistical Institute of Italy, the number of Romanians was 1,190,091 representing 23.13% of all immigrants from Europe

who chose Italy as their destination country. According to Chart 1, the figures show an increase in the number of Romanians in Italy, from 887,763 in 2010 to 1,190,091 in 2018. A slight decrease was recorded in 2012 compared to 2011, but after 2012 to 2018 there were increases in the presence of Romanian immigrants in Italy. Based on the analysis of the gender distribution of immigrants, the highest share is among women.

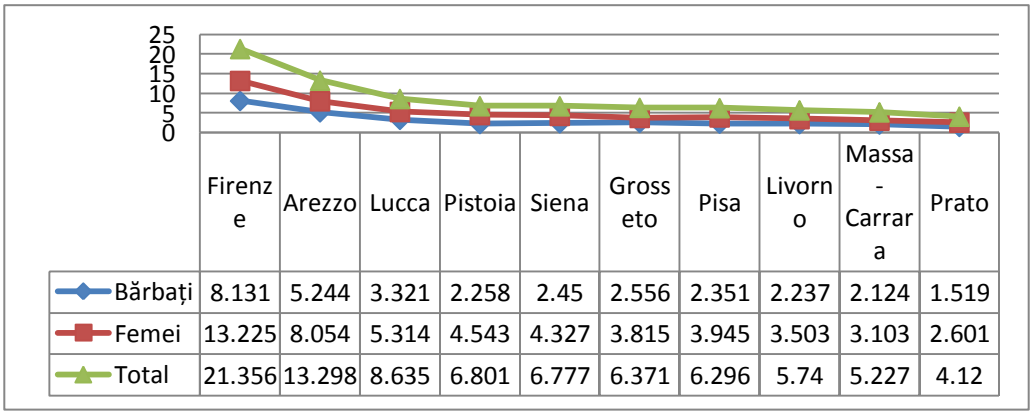
Chart 1. Romanian immigrants in Italy 2010-2018



Source: Data processing ISTAT

The region of Tuscany is among the top preferences of Romanians, so in this area 84,621 Romanians (32,191 men and 52,430 women) representing 20.72% of the total foreign population, were registered in this area. The ranking of Tuscan provinces ordered by the number of Romanian residents is as follows (Chart 2):

Chart 2. Romanians in the Tuscany region (2018)



	Firenze	Arezzo	Lucca	Pistoia	Siena	Grosseto	Pisa	Livorno	Massa-Carrara	Prato
Bărbați	8.131	5.244	3.321	2.258	2.45	2.556	2.351	2.237	2.124	1.519
Femei	13.225	8.054	5.314	4.543	4.327	3.815	3.945	3.503	3.103	2.601
Total	21.356	13.298	8.635	6.801	6.777	6.371	6.296	5.74	5.227	4.12

Source: Data processing ISTAT

As can be seen, for 2018 the largest Romanian presence is found in Firenze with a total of 21,356 Romanian immigrants, representing 16.26% of all immigrants in this area, and the lowest is registered in Prato with a total of 4120 Romanians, representing 9.21% of all foreign citizens in the area. Firenze, being the capital of

the Tuscany region, attracts a greater number of Romanians due to the high degree of development, the diversity of working opportunities, thus can be argued the largest presence of Romanians in this city.

Cultural relations between Romania and Italy

According to the information provided by the Romanian Embassy in the Republic of Italy[1] on the official website, cultural and scientific relations between Romania and Italy are carried out within the framework of the Agreement on Scientific and Cultural Cooperation signed in Bucharest on 21 October 2003 and on the basis of executive programmes for scientific and cultural cooperation of five-year duration concluded between the governments of the two countries. Key objectives of this Agreement include the development and strengthening of *cooperation in the fields of technology, culture, education and science* as well as in the field of *librarian, bookseller and archivistic* through *exchanges of artists, academics, scientists, experts and researchers*, the two signatory states also committing to *organise cultural events in the most varied fields, organising meetings, joint workshops and festivals* in the various artistic disciplines *in order to foster a profitable cultural exchange and to improve mutual knowledge*.

The Romanian institutional cultural presence in Italy is represented primarily by the Accademia di Romania in Rome and the Romanian Institute of Culture and Humanistic Research in Venice, both founded between the two World Wars, with work in historical, archaeological and linguistic research, artistic creation and cultural promotion. In six Italian universities - Turin, Padua, Pisa, Rome, Naples and Cosenza - there are Romanian language and literature courses and in elementary and secondary schools in different Italian regions, with the support of the Romanian Language Institut in Bucharest, courses under the Romanian Language, Culture and Civilization programme dedicated primarily to pupils of Romanian nationality.

Research Methodology

Research methodology is based on the use of content analysis in order to analyze the websites of Romanian associations in region of Tuscany in order to identify cultural projects developed by them so that there can be promoted the Romanian cultural identity. In sociology, „content analysis is a technique of quantitative-qualitative research of verbal and non-verbal communication, for the purpose of identifying and describing objectively and systematically the manifest and/or latent content, in order to draw conclusions about the individual and society or communication itself, as a process of social interaction. In the analysis of a press article, the recording unit may be the entire article, but also the theme, paragraph, phrase, sentence or word" (Chelcea, 1985, p.79).

If for B. Berelson (1952, p.18) the content analysis is „a research technique used for the objective description, systematic and quantitative content of the manifest content of communication", for Iluț (1997, p. 135), the content analysis „is a method that refers to the quantitative analysis of documents, aiming at highlighting themes, tendencies, attitudes, values or patterns of association of some themes. and evaluations (of attitudes and values). It was also called the quantitative treatment of a qualitative symbolic material".

Research procedure

In an attempt to capture the way Romanian associations in Florence promote Romanian culture, we first sought the Romanian associations registered in the Tuscany area. According to the website of the Romanian Embassy in the Italian Republic, there are four

[1]Ambasada României în Republica Italia, http://roma.mae.ro/node/169.

associations in the Tuscany area. Through this monitoring, we propose an inventory of the main aspects related to the specificities and peculiarities of Romanian culture as shown by the projects promoted by Romanian associations.

Results

In the region of Tuscany there are registered four Romanian associations, among them: "Hora Unirii" Association (Grosseto), Socio-Cultural Association "Dacia" (Livorno), "Communità romena di Pistoia" (Pistoia) and Cultural Association "Alter.NATIVA" (Siena). Of all four associations, the Cultural Association "Alter.NATIVA", established in 2016, has a website where various events dedicated to promoting and preserving the identity of Romanian culture are promoted.

On a close analysis of the Association's website, we noticed that four projects were promoted, aimed at affirming the identity of Romanian culture with reference to: the Romanian village, historical personalities, folk costumes, traditions, crafts, people and places, and so on.

The four projects, which we will present succinctly in the following lines, and which are presented on the Association's website, are as follows:

- *the location of a commemorative plaque dedicated to the Prince Alexandru Ioan Cuza;*

-*conference dedicated to Romanian diplomat Nicolae Petrescu Comnen*;

-*Lights from the East – Authenticity of the Romanian Earth;*

-*Romania- People, Places and Costumes.*

An interesting cultural project was that in Florence a commemorative plaque dedicated to the ruler Alexandru Ioan Cuza was placed in the Porta Romana area. This project was created with the launch of the book *Raffaello Romanelli. Il Cellini del Novecento*, by Paolo de Anna, in the Romanelli Gallery which in the past belonged to the sculptor who made the monument of Cuza from Iași. This project was initiated in 2016 and received support from the local public authority. The project also encountered difficulties, doubts arose about the identification of the villa near Porta Romana which was confused with the building next door, but a new research on the villa near Porta Romana, revealed new aspects of Cuza's stay in Florence. The project benefits from the patronage of the Romanian Embassy in the Italian Republic and the General Consulate of Romania in Bologna.

Important figures such as Nicolae Petrescu Comnen, Romanian diplomat and honorary citizen of Florence, were also promoted. In this respect, a conference was organized in which important names from Florence participated, among which: Giovanni Bettariani, International Relations Advisor of Florence, S.E. Prof. univ. Dr. Liviu Petru Zapirtan, Ambassador of Romania to the Holy See, H. Em. Cardinal Giuseppe Betoi, Cardinal of Florence, S.E. Ambp. Dr. Lazar Comănescu, former Minister of Foreign Affairs of Romania and Melania Cristina Cotoi, representative of Alter.NATIVA Associations.

Another project through which Romanian culture was promoted in the Tuscany area was implemented in 2016. It is a photographic project entitled suggestively *Romania- People, Places and Costumes* carried out at the University of Siena with the support of the Alter.NATIVA Cultural Association. The aim of the project was to highlight a series of images that captured the reality of the Romanian space. The photo exhibition allowed those interested to discover the Romanian people through the prism of the crafts and traditions of the rural world. According to the information published on the Association's website, rurality and simplicity are reference points that contribute to the understanding of history and the Romanian community.

Last but not least, another project promoting Romanian culture in Tuscany is called the suggestive *Lights of the East – Authenticity of the Romanian people*. The photographic exhibition surprised elements specific to the rural environment, costumes and folk customs as

well as aspects of the religious life. All these are effective methods by which Romanian culture can be known and promoted at international level.

Along with language, immigrants can promote their identity by using cultural products and goods associated with their country of origin (food, clothes, various objects used daily as well as artistic products - music, films, books, newspapers). All this contributes to the definition of their image, an identity that is designed for itself and others. For example, Sayad spoke of a *culture of immigrants* perceived through clothes, language, gesture, food practices, religious practices, social relations between immigrants (Sayad, 2014; 101). Collective culture attributed to diversity is often more accessible not only through the daily performance of migrants in terms of practices related to their country of origin (language, clothing, religious practices, etc.), but also through the promotion of certain cultural activities (related to art products such as songs, plays, musical works, paintings, etc.). In this process, which takes place in globalised contexts, where cultural flows are part of everyday life, migrants have the opportunity to provide their own cultural productions (especially through media and television) to which they then resort.

As Gamlen (2008) argues, the visibility and participation of migrants in the host country is often accompanied by identification with specific elements of national cultural identity. To build their diaspora, they celebrate national holidays, promote the national language, as well as history. In this context, culture is an important tool because 'maintaining national culture abroad is a way of cultivating diasporic identity' (Gamlen, 2008; 843). Therefore, the first involvement of migrants in the celebration of significant national, religious or cultural events can be a way for them to be part of a transnational community that extends beyond the borders of the state.

Associations generally provide a cultural agenda, although these organisations are very diverse (ethnic, cultural, regional, social, professional, religious, charitable and sports organisations), as Claimed by Brettel (2005). At the same time, they constitute a place for linking migrants from the same country and promoting the culture and language of the country of origin either directly, by organising cultural events or language courses or indirectly, through other types of activities involving various cultural practices (e.g. food preparation). For Brettel, these associations represent an important framework for asserting the attachment to the country of origin in the public space.

Conclusions

Contemporary society, as Sassen (2002) states, is characterised by the *hypermobility of cultures* through migration and *the virtual or material circulation of different networks of cultural meanings* (Appadurai, 1986), which no longer refers unequivocally to a defined territorial space. Cultures travel around the globe – once again proving an inherent and interdependent dynamism – and the most obvious way in which this process is carried out is migration and migrants are the main protagonists of cultural dynamics (Bhabha, 1994).

In this paper I tried to present the main cultural projects that the Romanian cultural associations in the region of Tuscany have brought to the attention of the general public in order to promote and preserve the Romanian cultural identity. As stated, four Romanian associations operate in the Tuscany region, but only one is visible and has a functional website. According to this website, the projects concerned issues such as the traditional clothing, the Romanian village, historical and cultural personalities, crafts and traditions, elements that ultimately lead to what is representative of the Romanian people from a cultural perspective. Quite important is that, in carrying out these projects, the association Alter.NATIVA has collaborated with the Italian public authorities in support of their implementation.

BIBLIOGRAPHY

Anderson, B. (1983). *Imagined Comunities*. New York: Verso.

Appadurai, A. (1986). *The Social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bayart, J. P. (2005). *The illusion of cultural identity*. London: Hurst & Co Publishers Ltd.

Bechhofer, F., McCrone, D., Kiely, R., Stewart, R. (1999). Constructing National Identity: Arts and Landed Elites in Scotland. *Sociology*. vol.33, 515-534.

Bhugra, D., Becker, M.A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *Official Journal of the World Psychiatric Association*, 4(1),18-24.

Brettell, C. (2005). Voluntary organizations, Social Capital, and the Social Incorporation of Asian Indian. Immigrants in the Dallas-Fort Worth Metroplex. *Anthropological Quarterly*, 78(4), 853-882.

Brubaker, R. (2006). *Ethnicity without groups*. Cambridge, Massachusetts: Harvard.

Chen, L. L. (2006). *Writing Chinese: reshaping Chinese Cultural Identity*. Gordonsville, VA, USA. Palgrave: Macmillan.

Collier, J., Thomas, L. (1988). *Dependency Culture: The Explosion of Cultural Identity in the Global World*. London: Institute of Economic Affairs.

Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2003). *Human Diversity in Education: An Integrative Approach* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Eller, J. (1999). *From Culture to Ethnicity to Conflict. An Anthropological Perspective on International Ethnic Conflict*. Michigan: University of Michigan Press.

Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.

Gamlen, A. 2008. The Emigration State and the Modern Geopolitical Imagination. *Political Geography*, 27(8), 840-856.

Gavriluță, N. (2009). *Antropologie socială și culturală.* Iași: Editura Polirom.

Geană, G. (2005). *Antropologia culturală. Un profil epistemologic*. București: Editura Criterion Publishing.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford and Cambridge, Blackwell.

Haralambos, M., Holborn, M. (2008). *Sociology, Themes and Perspectives*. London: Harper Collins Publishers.

Heid, K. (2016). *Culture, cities and identity in Europe*. Brussels: European Economic and Social Committees.

Hobsbawn, E., Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge Uiversity Press.

Johnson, A. G. (2007). *Dicţionarul BLACKWELL de Sociologie (BLACKWELL Dictionary of Sociology*. București: Editura Humanitas.

Muñoz, J. (2017). Intercultural Europe: Cultural Diversity in the EU and the Debate on a Common European Cultural Identity. *Papeles de Europa*. 30(2),149-161.

Phinney, J. S. (2013). Forming your Cultural Identity. *Intercultural Programme Journals*. 34 (3), 24 – 43.

Sassen, S. (2002). „Global Cities and Survival Circuits". In Radway, J.A., Gaines, K., Shank, B., Eschen, P. *American studies: an anthology*. Chichester: John Wiley & Sons.

Sayad, A. 2014. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. La fabrication des identities culturelles.* Paris: Editions Raisons d'agir.

Istituto Nazionale di Statistica, available at the online la address www.istat.it.

The official website of the Romanian Embassy in the Rebulic of Italy, available at the online la address https://roma.mae.ro/.

The official website of the Alter,NATIVA Association, available at the online la address www.associazionealternativa.com

THE RUDARI, AN UNRECOGNIZED ETHNCITY

Daniela Iliescu (Pătru)
PhD Student, "Alexandru Piru" University of Craiova

Abstract: For a long time, the rudari in Romania haven't been an interesting subject for the scientific community, being mentioned very rarely in studies about gypsies the scientists referred to. At the Census in 2011, these who declared themselves as rudari were included in the gypsy ethnic group. The Rudari, as population, have been certified in Vallachia on the 20th of September 1620 in the Document of the Emperor of Vallachia, Gavrilă Movilă, to the Monastery of Cozia, mentioning the fact that rudari are called gypsies. The Rudari express this origin reporting themselves to the identity of a Romanian or of a Gypsi. The identity they are afraid of is that of a Gypsy what they argue very badly is that they are Romanians, motivating the fact they speak the Romanian language. Another argument is that they celebrate the tradition of the Gurban, a celebration not sustained by the Gypsies. Although they claim themselves as Romanians, the perception of heteroidentification doesn't change at all.

Keywords: rudari, ethnicity, minority, heteroidentification, self-identification

Pentru multă vreme, rudarii din România nu au constituit un subiect de interes pentru comunitatea științifică, fiind menționați pe alocuri în studii care făceau referire la etnia romă în care aceștia îi încadrau. Etnologul Emil Țîrcovnicu și folclorista Florența Simion considerau, în studiul *Aspecte istorice și etnologice ale minorităților din Oltenia. Credințe, obiceiuri și tradiții,* că ,,Studiul rudarilor reprezintă încă o enigmă, fiind un abuz includerea lor în cadrul populației rome"[1]; la Recensământul din 2011, cei care s-au identificat ca fiind rudari au fost socotiți la grupul romilor.

Conform ,,Dicționarului explicativ al limbii române"(București, 2005), *rudar, rudari* înseamnă *denumire dată în țările române unor lucrători (țigani) care confecționează obiecte din lemn; meșter țigan care lucrează din lemn albii, linguri, fuse etc*. Definiția *rudarilor* din ,,Dicționarul enciclopedic roman", *(*București, 1966, vol. IV), este aceasta: *(în Evul Mediu în țările române), denumire dată țiganilor domnești care confecționau obiecte din lemn (linguri, albii etc.).* ,,Dicționarul limbii române moderne", (București, 1958), ne dă următoarea explicație pentru cuvântul *rudar*: *meșter țigan care lucrează din lemn albii, linguri, fuse etc.* Concluzia este că toate definițiile fac trimitere la etnia romă.

Rudarii, ca populație, sunt atestați documentar în Țara Românească în 20 septembrie 1620 în Hrisovul domnului Tării Românești, Gavrilă Movilă, către Mănăstirea Cozia, din acest document reieșind că rudarii sunt, de fapt, țigani: ,,…ca să fie volnici cu această carte a domniei mele de să apere țiganii sfintei mănăstiri de la metohul sfintei mănăstiri de la orașul Râmnicului și alți țigani câți vor fi șezând printr-alte locuri, ori meșteri de fier, ori rudari, orice meșteri vor fi ai sfintei mănăstiri, toți să fie în pace și slobozi de către cămărașii de la Ocna cea Mare și de către toate slugile domniei mele"[2].

De cele mai multe ori, rudarii (cunoscuți sub numele de *lingurari* în Moldova și *băieși* în Ardeal) sunt considerați, aproape în totalitate, ca făcând parte din etnia romă. În

[1] Carmen Ionela, Banța (coord.), *Minoritățile din Oltenia, Studii culturale*, Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2015.
[2] Arhivele Statului, Bucure;ti, Manuscrisul 209, fila 77.

afara granițelor țării, rudarii sunt întâlniți în comunități bine închegate, numeroase, de-a lungul râurilor din Serbia, Ungaria, Bosnia, Ucraina, Macedonia, Slovenia și Slovacia, cunoscuți nu doar sub aceste denumiri, ci și cu alte exonime și endonime: *fusari, lingurari,rotari, corfari, țâgani români, koritari, Karavlasi* etc.

În studiul ,,Rudarii și patrimoniul cultural imaterial", Annemarie Sorescu-Marinković afirma că ,,o minimă definiție a acestui grup etnic include trei elemente:1) limba vorbită-româna, 2) ocupația tradițională-prelucrarea lemnului și 3) includerea de către toate grupurile majoritare alături de care conviețuiesc în categoria romilor"[3]. Autoarea arată în același studiu că rudarii din afara teritoriului țării noastre vorbesc și limbile populațiilor autohtone majoritare, dar nu vorbesc limba romă, acesta fiind cel mai important element pe care rudarii îl invocă în procesul de autoidentificare.

Rudarii își exprimă originea prin raportarea la identitățile de român sau țigan. Identitatea de care fug este cea de țigan care le este atribuită prin heteroidentificare. Ceea ce ei susțin în mod insistent este faptul că sunt români, argumentul fundamental fiind cel de ordin lingvistic: rudarii vorbesc limba română. Un alt argument este obiceiul Gurbanului care nu se întâlnește la etnicii romi. Deși se autoidentifică drept români, percepția heteroidentificării nu se schimbă deloc.

La începutul secolului al XX-lea, cercetătorii Toader Filipescu și Isidor Ieșean au studiat caravlahii din Iugoslavia (rudarii de la noi) și au afirmat că aceste populații sunt de origine românească[4]. C.S. Nicolăescu-Plopșor spunea despre rudari în 1922 următoarele: ,,În orice caz, în fața puținului material, chestiunea rămâne în mare parte încurcată, dar ceea ce trebuie să se desprindă repede e că: rudarii sunt români"[5]. În sprijinul acestei concluzii, C.S. Nicolăescu-Plopșor aduce următoarele argumente: obiceiul Gurbanului care nu se întâlnește la etnia romă și cel de-al doilea argument, nu mai puțin important, rudarii nu vorbesc limba romă, ei vorbesc limba română. Și aici C.S. Nicolăescu-Plopșor aduce un argument solid: ,,În cercetările noastre ne-am izbit de la început de o deosebire totală între țigani și rudari. În primul rând: sacrificiul pomenit mai sus nu-l au niciunii dintre țigani. Apoi rudarii nu știu țigănește, limba vorbită de ei este cea românească; am auzit că unii sunt veniți din Serbia și că pe lângă limba românească mai știu și sârbește. Faptul nu trebuie trecut cu vederea, fiindcă dintre țigani, numai cei din vatră, așezați de la dezrobire între români, au început să-și uite limba; dar țiganii nomazi și cei angajați la moșii, țiganii de sălaș, nu și-au uitat-o. Dacă rudarii ar fi fost țigani, în felul cum trăiesc ei în cete izolate, cu bordeiele lor în păduri, ar fi fost exclus să-și piardă limba [6].

Ion Calotă, în studiul ,,Rudarii din Oltenia. Studiu de dialectologie lingvistică românească", evidențiază o altă deosebire, la care cercetătorul Ion Chelcea s-a referit încă din 1944, și anume aria de răspândire a celor două etnii: ,,...pe câtă vreme țiganii au o arie de răspândire cu mult mai mare, trecând până și în America de Nord, rudarii au un cerc de radiație mult mai restrâns: cercul sud-est european și Ungaria; ceea ce denotă că în explicație trebuie să intervină vreun factor local și în ceea ce privește originea lor"[7]. Ion Chelcea susține că, în ciuda deosebirilor dintre țigani și rudari, rudarii sunt țigani, întărind astfel o controversă științifică, afirmând că rudarii își păstrează ,,trăsăturile caracteristice rasei țiganilor într-o nuanțăspecifică". În studiul ,,Rudarii din Oltenia. Studiu de dialectologie lingvistică

[3]Sorescu-Marinković, Annemarie, *Rudarii și patrimonial imaterial* în Colta, Elena-Rodica (coord.), *Patrimoniu și patrimonializare*, Lucrările Simpozionului Internațional de la Arad din 22-23 iunie 2017, Editura Etnologică, București, 2018, p. 179.

[4] Filipescu, Teodor, *Coloniile române din Bosnia, București*, 1906 și Ieșean, Teodor, *Românii din Bosnia și Herțegovina în trecut și în prezent*, în *Analele Academiei Române*, tomul XXVII, *Memoriile Secției Istorice*, pag. 37-62.

[5] Nicolăescu, Plopșor, C.S., *Gurbanele*, în *Arhivele Olteniei*, I, nr. 1, Craiova, 1922, pag. 39.

[6]Nicolăescu, Plopșor, C.S., op. cit.

[7] Chelcea, Ion, *Rudarii. Contribuție la o ,,enigmă" etnografică*, București, 1944.

românească", Ion Calotă face o observație pertinentă și anume că rudarii nu au fost studiați de-a lungul vremii decât din punct de vedere etnografic.

Consultând literatura de specialitate, au fost identificate două ipoteze cu privire la originea rudarilor. Acestea au fost emise în urmă cu aproximativ o sută de ani, când rudarii au început să fie studiați de etnografi. Prima afirmă că rudarii sunt români și este susținută de C. S. Nicolăescu-Plopșor, a doua susține că aceștia sunt romi care și-au abandonat limba maternă. De-a lungul timpului, fiecare dintre cele două teorii și-a câștigat susținerea în rândul oamenilor de știință, însă o mare parte dintre aceștia consideră că rudarii aparțin etniei rome.

S-a demonstrat științific faptul că există o strânsă legătură între limba română vorbită în sud-vestul Transilvaniei între secolele al XIV-lea și al XVIII-lea și limba vorbită acum de rudari. Această concluzie a dus la emiterea ipotezei venirii rudarilor din zona Munților Apuseni, „ unde au lucrat în calitate de mineri în minele de aur sau ca spălători ai nisipului aurifer din apele râurilor acestei zone" [8] . Din Transilvania, rudarii au migrat în mai multe țări: Ungaria, Serbia, Croația de azi, Bulgaria, Țara Românească, Moldova.

Meseria lor a fost în continuare mineritul, în timp, câștigând teren cea legată de prelucrarea lemnului. Într-un document din anul 1794, este surprinsă schimbarea meseriei rudarilor: vara se ocupă cu extragerea aurului din nisip, iar iarna meștereau obiecte de uz casnic din lemn, mineritul neputând fi practicat din cauza apelor înghețate: „...acești numiți țigani aurari, iarna fiindu-le locuința prin păduri, se așază mai întâi cu stăpânii moșiei mănăstirești, boierești sau megieșești, dând chezășie vătafilor pentru hoție să nu se facă după năravul lor, pentru vitele lor, pe unde să le pască și să nu se strice pădurile, dărâmându-le iarna vitele lor, după cum obișnuiesc, cum și vrând să-și lucreze la lemn, adică fuse, albii, copăi, linguri și altele și luându-și voie de la stăpânii moșiei, dau zeciuială la stăpâni din toate felurimile din zece una (lucrând numai din zugastru, carpen, arin, plop, fiindcă din copaci roditori de ghindă și de jir popriți a strica), iar vara merg la vadurile de apă ce le au ei știute pentru căutatul aurului, unde iarăși asemenea chezășie dau la stăpânii moșiilor pentru toate cum mai sus s-au zis, urmează vadurile de apă, nu pe matcă, căci pe acolo iuțimea apei azvârlă aurul pe de lături, ci obișnuiesc de fac șănțulețe pe malurile apei și când vine apa mare, aruncă nămol, apoi, după ce scade apa, spală acel nămol în copăi și caută aurul și cu acesta face trebuință a ședea acolo, pentru care nu plătesc nimic..."[9]

Meseriile rudarilor au dus la clasificarea acestora de către Ion Calotă în trei categorii: albierii sau lingurarii (cei care lucrează lemnul de esență moale, de aceea ei trăiesc pe malurile apelor); corfarii sau coșarii (cei care trăiesc în zonele în care crește alunul, din care împletesc coșuri, și fagul, din lemnul căruia fac lăzi și hambare de păstrat făina); rotarii (cei care fac juguri, spițe, obezi etc.).

Se presupune că, întorcându-se în Țara Românească după ce au migrat la sud de Dunăre, au adus cu ei ritualul Gurbanului, obicei care îi diferențiază în raport cu etnia romă. Acesta constă în sacrificarea unui animal care are ca scop vindecarea unor boli. El se mai numește *Curban.* Termenul *Gurban* își are originea în mitologia ebraică cu sensul de *daruri*, apoi de *jertfă*.[10]

Gurbanul se ține de Sfântul Gheorghe doar dacă sărbătoarea nu cade în postul creștin. Este jertfit de obicei un miel alb. În urma cercetărilor făcute asupra acestei minorități etnice, s-a constatat că nu toți rudarii practică acest ritual. Ion Chelcea afirma că „ dintre obiceiurile de peste an, la care ne-am putea opri, ar fi gurbanele, cu care s-a ocupat C.S. Nicolăescu-

[8] Calotă, Ion, *Graiul rudarilor din Oltenia*, rezumatul tezei de doctorat, Craiova, 1974, p. 3-4

[9] Șerban, Constantin, *Meșteșugurile în epoca destrămării feudalismului (sfârșitul secolului al XVIII-lea-1848)*, în Olteanu, Ștefan și Șerban, Constantin, *Meșteșugurile din Țara Românească și Moldova în Evul Mediu*, București, 1969, p. 351.

[10]Calotă, Ion, *Elementele sud-dunărene în graiul rudarilor din Oltenia*, în documentele celui de-al VI-lea Simpozion Național de Diactologie Română, Cluj-Napoca, 12-13 oct. 1990.

Plopşor, dar pe care eu nu l-am aflat în nicio parte unde am făcut cercetări printre rudari. Se poate ca obiceiul să fie practicat de ei numai prin Oltenia"[11]. Obiceiul este practicat doar de rudarii albieri şi rotari care trăiesc în sudul Olteniei şi Munteniei. De unde l-au împrumutat? Majoritarii români care trăiesc în Câmpia Dunării nu au în tradiţiile lor acest obicei. Nu este posibil un răspuns fără echivoc la această întrebare. Putem doar să presupunem faptul că acest obicei a fost împrumutat de la popoarele balcanice pe teritoriile cărora au migrat o perioadă. Lucian Cherata în articolul ,,Cine sunt rudarii?" (,,Revista de lingvistică şi cultură", nr. 4, 2015) specifica faptul că, în afara Gurbanului, toate celelalte tradiţii sunt româneşti, ele întâlnindu-se chiar şi la caravlahii din Bosnia.

După Revoluţia din 1989, a început un proces de democratizare în Europa Centrală şi de Sud-Est, popoarele afirmându-şi identitatea naţională. În acest context, au existat încercări de stabilire a etniei la minorităţile care nu au fost, de-a lungul istoriei, naţiuni. O asemenea minoritate este cea romă şi chiar cea pe care toţi o consideră ca aparţinând etniei rome, deşi membrii ei nu sunt de acord cu această heteroidentificare-rudarii. Astfel, la recensăminte, cea mai clară situaţie în care se strâng date care se referă la etnii, rudarii se declară în majoritatea lor români, dar sunt înregistraţi la etnia romă. În ciuda faptului că rudarii resping ideea că ar aparţine romilor, afirmând clar că ei sunt români, această respingere nu schimbă cu nimic felul în care populaţia majoritară îi percepe. Majoritarii sunt totuşi conştienţi de diferenţele care există între rudari şi etnicii romi. Ceea ce ar fi interesant de cercetat într-un studiu mai amplu este gradul de respingere mai mic în cazul rudarilor decât în acela al romilor.

Rudarii vorbesc, indiferent de locul în care vieţuiesc, limba română. În afara graniţelor ţării noastre, limba rudarilor este influenţată de limbile populaţiilor majoritare, în special la nivel lexical.

Pornind de la etimologia cuvântului *rudar,* aducând argumente lingvistice, istorice, etnografice cu ajutorul cărora îi combate pe adepţii teoriei conform căreia rudarii ar fi romi care şi-au abandonat limba maternă, Lucian Cherata susţine ipoteza conform căreia rudarii sunt, ,, de fapt, urmaşii acelor colonişti şi sclavi care practicau mineritul, aduşi în Dacia de către romani, vorbitori ai unei variante de latină vulgară care nu este altceva decât actualul grai românesc al rudarilor păstrat atât de bine datorită izolării în care au trăit aceşti oameni aproape două milenii. Acceptând această ipoteză, justificăm şi încăpăţânarea cu care rudarii s-au declarat tot timpul *daci*, au vorbit numai limba română şi au avut mereu tradiţii identice cu acelea ale majoritarilor"[12].

Concluzii

Etnogeneza rudarilor nu este clară, studiile despre această etnie nu trebuie să fie doar etnografice, deoarece sunt incomplete. Cercetătorul Ion Chelcea susţine că ,, este absolut necesar să fie invocate şi alte discipline, pentru o abordare multilaterală"[13] considerând că, pe lângă etnografie, trebuie implicate în cercetarea ştiinţifică şi alte discipline ca istoria, lingvistica, un rol deosebit avându-l antropologia.

Studiul acestei etnii se loveşte de sărăcia literaturii de specialitate şi de absenţa unor date exacte referitoare la rudari şi la prezenţa lor pe teritoriul ţării noastre. Totuşi, observăm faptul că tot mai multe voci nu sunt de acord cu includerea rudarilor în etnia romilor deoarece se pot identifica extrem de uşor mai degrabă deosebiri decât lucruri care să-i apropie, astfel încât să poată fi vorba de aceeaşi etnie.

BIBLIOGRAPHY

[11]Chelcea, Ion, Rudarii. Contribuţie la o ,,enigmă" etnografică, Bucureşti, 1944.
[12] Cherata, Lucian, *Cine sunt rudarii?* în *Revista de lingvistică şi cultură*, nr. 4, 2015.
[13]Calotă, Ion, *Rudarii din Oltenia. Studiu de geografie lingvistică românească*, editura Sibila, Craiova, 1995, p. 11.

Carmen Ionela, Banța (coord.), *Minoritățile din Oltenia, Studii culturale*, Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2015.

Arhivele Statului, București, Manuscrisul 209, fila 77.

Sorescu-Marinkovic, Annemarie, *Rudarii și patrimonial imaterial* în Colta, Elena-Rodica (coord.), *Patrimoniu și patrimonializare*, Lucrările Simpozionului Internațional de la Arad din 22-23 iunie 2017, Editura Etnologică, București, 2018, p. 179.

Filipescu, Teodor, *Coloniile române din Bosnia, București*, 1906 și Ieșean, Teodor, *Românii din Bosnia și Herțegovina în trecut și în prezent*, în *Analele Academiei Române*, tomul XXVII, *Memoriile Secției Istorice*, pag. 37-62.

Nicolăescu, Plopșor, C.S., *Gurbanele*, în *Arhivele Olteniei*, I, nr. 1, Craiova, 1922, pag. 39.

Șerban, Constantin, *Meșteșugurile în epoca destrămării feudalismului (sfârșitul secolului al XVIII-lea-1848),* în Olteanu, Ștefan și Șerban, Constantin, *Meșteșugurile din Țara Românească și Moldova în Evul Mediu*, București, 1969, p. 351.

Calotă, Ion, *Elementele sud-dunărene în graiul rudarilor din Oltenia*, în documentele celui de-al VI-lea Simpozion Național de Dialectologie Română, Cluj-Napoca, 12-13 oct. 1990.

Chelcea, Ion, *Rudarii. Contribuție la o ,,enigmă" etnografică*, București, 1944.

RESILIENCE AMONG CHILDREN AND ROMANIAN PARENTS AFFECTED BY MIGRATION: A SOCIOLOGICAL APPROACH

Marian Pîslariu
PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The profound and fast modifications of the social environment, due to the changes marked by the post-modernity period and the magnitude of the ***migration*** *phenomena, have brought some of the most significant effects in the* ***family structure.***

In this article, we try to present what is the importance of ***resilience*** *for maintaining an optimal relation between children and parents affected by migration. Also, we want to present the characteristics of a new family typology: transnational families and how the transnational parenting is functioning. The sociological approach of resilience concept that we propose explains how parents who are working abroad can maintain a functional family while they are* ***spatially separated.***

Therefore, ***transnational parenting*** *is a new phenomenon characterized by the global tendencies, such as migration and information and communication technology, with direct effects upon the relationship between the parents and their children.*

In the context of ***globalization****, the modern family has a new organization and structure. Besides the family typologies presented in the literature and already well-known such as the normal family (represented by the primary group and characterized by powerful relationships type face to face), the nuclear family (composed of parents and children), the extended family (comprising up to two ascendant or descendent generations), it shows up a new typology, respectively the transnational family, which in our vision, is outlining a new family typology, based on the novel global tendencies of secularity which cannot be framed in the category of "abnormal" family.*

Keywords/ Cuvinte-cheie: migration, globalization; family structure; trasnational families, resilience;

1. Introducere

Acest articol urmărește să prezinte *cum se realizează construcția rezilienței de către membrii familiilor transnaționale*, încercând să ofere o imagine holistică asupra specificului acestei tipologii familiale afectate de migrație. Pentru a atingerea acestui scop, ne propunem să urmărim trei direcții generale și anume: construcția rezilienței *de către copil, părinte* și de către *familie* în ansamblul ei, privită ca fiind o „constelație de idei, imagini sau terminologii, atribuite pentru a da un sens aspectelor din viața de zi cu zi" (Holstein, 1995, p. 896).

Concluziile acestui studiu se îndreaptă mai curând spre o problematizare, şi nu spre o statuare a unor pronosticuri. Aşadar, ne propunem să exprimăm un punct de vedere de factură ştiinţifică prin intermediul unui review de literatură care urmăreşte cadrele pentru noi acumulări ştiinţifice în domeniul construcţiei rezilienţei de către membrii familiei afectaţi de migraţie, cu un accent pus pe relaţia copil-părinte, iar întregul articol se constituie într-o descriere a acestui fenomen al familiilor transnaţionale.

Deşi nu se bazează pe date empirice, fiind un demers teoretic, urmărim ca în cele 3 secţiuni, urmate de concluzii şi discuţii, să realizăm o analiză deductivă, fără a fi exhaustivă, a consecinţelor logice ale concluziilor unor studii relevante analizate şi să le explicăm prin intermediul unor teorii sociologice din literatura de specialitate.

Perspectivele teoretice prezentate în acest articol sunt dedicate în special practicienilor şi pot sta la baza unor cercetări empirice sau aplicaţii practice derivate din acestea (A. Sandu, 2012, pp. 60–61).

2. Fenomenul migraţiei românilor în străinătate. Context al exercitării parentalităţii transnaţionale şi implicaţii asupra structurii familiei

Plecarea unui părinte sau a ambilor părinţi în străinătate este un factor care conduce la reconfigurarea cadrului familial, prin prisma redistribuirii rolurilor familiale şi a modalităţilor de relaţionare dintre membrii familiei.

În acest context, a luat naştere **familia transnaţională**, care constituie un mediu de sprijin temporal şi spaţial multidimensional pentru migranţi. În aceste familii, legăturile de rudenie se extind peste graniţele naţionale, politice şi culturale (Chavez 1992; Hondagneu-Sotelo 2001; Parrefias 2001, apud. Aranda, 2003, p. 609). Atenţia asupra acestei tipologii familiale a apărut odată cu studiile despre **migraţie şi globalizare**, care au descris o parte dintre caracteristicile acestor familii. De-a lungul timpului, **fenomenul migraţiei** a produs în toate societăţile la nivel global modificări profunde atât la nivel macrosocial, în plan economic şi geopolitic, cât şi la nivel microsocial, în plan familial.

În această primă secţiune, care este bazată pe o sinteză a literaturii de specialitate dedicată fenomenului migraţiei, privit ca fiind contextul în care se manifestă parentalitatea transnaţioanlă, urmărim să prezentăm care sunt efectele migraţiei produse asupra structurii familiale şi cum are loc construcţia rezilienţei de către membrii familiilor afectate de migraţie, numite în literatura de specialitate *familii transnaţionale*.

Transnaţionalismul reprezintă, „în primul rând o atitudine care favorizează comportamentele şi acţiunile peste sau dincolo de graniţe, cu puternice efecte de contagiune, de

interinfluențare" (D. Sandu, 2010, pp. 143–144). Studiind acest fenomen, Levitt & Schiller (2004, p. 1017) consideră că transnaționalismul este „o lentilă", prin care se poate observa natura în schimbare a familiei ca unitate strategică socioeconomică și modul în care legăturile familiale sunt construite și reconfigurate în timp și spațiu. Așadar, transnaționalismul nu este exclusiv un domeniu al realității, ci este o perspectivă „în care accentul se pune pe modelele socioculturale care circulă dincolo de granițe – construite între agenți sociali din țări diferite – sau pe relațiile în care principalii actori, diferiți de structurile statale comunică dincolo de containerul structurilor statale" (D. Sandu, 2010, p. 144). De asemenea, transnaționalismul reprezintă „acele legături și interacțiuni multiple care leagă oamenii sau instituțiile dincolo de granițele statelor naționale" (Vertovec, 1999: 447, apud. Chan, 2017, p. 3). „Familiile transnaționale sunt acele familii în care membrii acesteia trăiesc o parte sau cea mai mare parte din timp separați unii de ceilalți, și cu toate acestea rămân împreună și creează ceva ce poate fi văzut ca sentimentul bunăstare colectivă și unitate, numit sentimentul de familie (familyhood), chiar și traversând granițele naționale" (Bryceson & Vuorela, 2002, p. 3). Raportându-se la fenomenul migrației în care sunt implicați din ce în ce mai multe persoane, Bryceson, (2019, p. 6) consideră că strategiile de migrare își au rădăcinile într-un cadru de referință familial, subliniat de presupunerea că familiile sunt fundamentale și trainice, **capabile să reziste la testul separării fizice.**

Tranziția post-comunistă de la o economie centralizată și planificată de stat la o economie de piață prin care România a trecut odată cu sfârșitul anului 1989, a condus la un proces masiv de dezindustrializare, care a avut efecte directe pentru mulți români, precum diminuarea salarială, scăderea nivelului de trai și creșterea ratei șomajului. Totodată, evoluția înregistrată de societatea românească din ultimii 30 ani a fost vizibil marcată de o serie de fenomene și procese sociale, precum: excluziunea socială a indivizilor și a comunităților, care ia forme multiple și care se transmite de cele mai multe ori intergenerațional. Printre cele mai importante cauze ale excluziunii sociale care necesită a fi amintite sunt: neintegrarea socială generată de neparticiparea la relațiile sociale, de disfuncționalitățile familiale, scăderea dramatică a nivelului de trai, pierderea locului de muncă, adâncirea discrepanțelor în ceea ce privește stratificarea indivizilor în funcție de clasă, amplificarea șomajului, de la discriminare sau intoleranță sau creșterea infracționalității.

Ca strategie adaptativă, odată cu aderarea României la Uniunea Europeană din anul 2007, care a permis libera circulație a persoanelor și a bunurilor în interiorul spațiului european, tot mai mulți români au ales să emigreze. Cel mai mare număr de români au ales să emigreze în Italia și Spania potrivit informațiilor oferite de Eurostat. Emigrarea părinților în străinătate a

condus la naşterea fenomenului numit „copiii singuri acasă". Acest fenomen, dependent de migraţia forţei de muncă a părinţilor în străinătate a stârnit o serie de controverse şi dezbateri la nivel naţional şi european. Dacă multe analize au atras atenţia asupra importanţei contribuţiilor generate la bugetul de stat de remitenţele trimise de către cetăţenii români care au migrat şi care „furnizează un exemplu convingător de transnaţionalism de ultim val în domeniul migraţiei" (D. Sandu, 2010, p. 142), alţi autori au atras atenţia asupra efectelor migraţiei produse în structura familiei. Fenomenul „copiilor rămaşi singuri acasă" este deja unul bine cunoscut în România, fiind puternic mediatizat şi, asupra lui existând numeroase cercetării şi studii, care au încercat să surprindă în principal incidenţa cazurilor, cauzele migraţiei, precum şi efectele privării copiilor de părinţi (M. Cojocaru, 2006; Irimescu & Lupu, 2006; Luca et al., 2007, 2009a, 2009b; Luca, 2010; Lupu, 2011; Miftode, 2006a, 2006b; Salvaţi Copiii, 2008; D. Sandu, 2010; A. Toth, 2008; G. Toth et al., 2007).

Prin urmare, observăm faptul că schimbările socio-economice, demografice şi politice au determinat inclusiv modificări importante în funcţionalitatea familiilor. Tendinţele de migraţie ale părinţilor, au dat naştere la noi provocări, dar şi la noi oportunităţi în ceea ce priveşte manifestarea parentalităţii.

Potrivit ultimului raport din anul 2019 furnizat de către Autoritatea Naţională de pentru Protecţia Drepturilor Copilului şi Adopţie (A.N.P.D.C.A.), în România sunt 65.963 de familii plecate în străinătate la muncă, în scădere cu 9,5% comparativ cu aceeaşi perioadă a anului 2018.

Din totalul acestor familii, în 17,7% dintre cazuri sunt plecaţi ambii părinţi la muncă în străinătate, în 68,3% dintre cazuri este plecat un singur părinte la muncă în străinătate, iar în 13,8% dintre cazuri, vorbim despre familii monoparentale, în care părintele, unic susţinător, este plecat în străinătate. Acelaşi raport arată faptul că în România erau înregistraţi oficial la sfârşitul lunii septembrie a anului 2019, un număr de 85.089 de copii care au părinţii plecaţi la muncă în străinătate, în scădere cu 7,4% raportat la aceeaşi perioadă a anului 2018.

Din totalul acestora, **18,6%** copii care sunt rămaşi acasă, **au ambii părinţi plecaţi în străinătate**, 68,1% dintre aceştia, au un părinte plecat în străinătate, iar 13,1% provin din familii în care părintele unic susţinător este plecat în străinătate la muncă.

Dacă ne raportăm la „ecuaţia îngrijirii acestor copii" (D. Cojocaru, 2008, p. 20) observăm că datele furnizate de către A.N.P.D.C.A. arată că din totalul de 85.089 de copii afectaţi de migraţie, 94,5% sunt rămaşi acasă în îngrijirea rudelor până la gradul IV, fără a fi dispusă o măsură de protecţie specială, respectiv plasamentul familial. Acelaşi raport atrage atenţia

asupra faptului că pentru un număr de 3.601 de copii, care reprezintă 4,2% din totalul copiilor rămași acasă, s-a dispus instituirea unei măsuri de protecție specială de către autorități.

Dacă ne referim la tipul de măsură de protecție specială identificat, cifrele arată faptul că 672 de copii, ceea ce reprezintă 18,6% din totalul copiilor care beneficiază de măsură de protecție specială, se află în îngrijirea unui asistent maternal profesionist, **674 de copii, ce reprezintă 21,2%** din totalul copiilor care beneficiază de măsură de protecție specială **beneficiază de ocrotire într-un centru rezidențial de servicii sociale**, pentru 1.961 de copii (54,4%) s-a dispus plasamentul familial la familia extinsă, iar pentru 204 de copii (5,6%) s-a stabilit plasamentul la alte familii/persoane față de care copilul s-a bucurat de viața de familie și a dezvoltat relații de atașament.

De menționat este faptul că în stabilirea acestor măsuri de protecție specială, se urmărește respectarea interesului superior al copilului și sunt dispuse de către instanța de judecată sau comisia de protecție a copilului, după caz. În acest context al separării copiilor de părinți ca urmare a emigrației celor din urmă, s-a dezvoltat un nou fenomen, numit parentalitate transnațională. În fapt, parentalitatea transnațională este exercitată diferit, în funcție de specificul fiecărei familii, de numărul de copii, de rețeaua de sprijin avută, de sexul copiilor și nu în ultimul rând abilitățile parentale individuale ale fiecărui părinte. În literatura de specialitate, parentalitatea reprezintă „rolul și autoritatea părintească atât în raport cu copiii lor, cât și cu sau alți actori sociali care au implicații asupra dezvoltării psiho-socio-educaționale a acestora (medicii, psihologii, asistenții sociali și educatorii)" (Raffaetà, 2016, p. 38).

O dată cu plecarea părinților în străinătate, parentalitatea suferă anumite modificări date de distanțarea fizică. În procesul de exercitare a parentalității la distanță și al dezvoltării existenței transnaționale, tehnologia informației și a comunicării (TIC), joacă un rol extrem de important, deoarece permite în același timp interacțiunea virtuală permanentă și conduce la dezvoltarea infrastructurii pentru serviciile de transport aerian low-cost, facilitând în această manieră ca un număr tot mai mare de persoane să fie interconectate fizic, ușor și cu costuri relativ reduse. (Ducu, 2018). Tehnologia comunicației, care a evoluat într-un mod progresiv, a permis ca informația să poată circula independent de agentul său transportator și de obiectele la care face referire, făcând posibilă ceea ce Bauman, (1998, p. 14) numea „*separarea semnificatului* de *semnificat* și facilitarea interacțiunilor care nu au o componentă substanțială. „Navigarea pe site-urile de rețele sociale reprezintă un fenomen global care crește formidabil de la un an la altul concomitent cu crearea de noi site-uri, noi platforme și noi aplicații" (Copăceanu, 2020, p. 272) precum Facebook, WhatsApp, Zoom sau Skype, prin intermediul

cărora, părinții și copiii reușesc să mențină legătura și să comunice la distanță. Practic, părinții plecați în străinătate folosesc cel mai adesea aceste noi metode de comunicare pentru a-și exercita în ciuda distanțării fizice, rolul parental, dând sarcini copiilor de la distanță, supraveghind activitățile desfășurate de aceștia și acordându-le suportul emoțional și uneori chiar educațional, de la mii de kilometri depărtare.

3. Globalizarea. Cadrul de dezvoltare a parentalității transnaționale

În cea de-a doua secțiune a acestui articol ne îndreptăm atenția și vom prezenta pe scurt, câteva aspecte relevante care privesc efectele globalizării asupra structurii familiale. Zygmunt Bauman (1998) a realizat o analiză amplă a fenomenului globalizării și a încercat să redefinească printr-o analiză minuțioasă termenul de globalizare. Acest concept este strâns legat de cel al migrației, devenind tot mai exploatat în discursul cotidian. Globalizarea atrage după sine o suprimare a granițelor naționale geofizice, distanța fiind percepută, mai curând ca un produs social, „realitatea granițelor" reprezentând un fenomen de clasificare socială. Globalizarea dă naștere a ceea ce autorii de specialitate numesc *transnaționalism*, un spațiu care este organizat și guvernat de tehnologie, de viteza de acțiune a acesteia și de costurile utilizării ei. Bauman (1998) atrage atenția asupra efectelor negative ale globalizării, considerând faptul că globalizarea este un spațiu desacralizat, artificial, un spațiu cibernetic, unde schimbul de date se realizează pe „autostrăzile informației", pierzându-se prin această manieră informații semnificative. Tot Bauman (1998) afirmă că fenomenul globalizării este „însăși noua și neplăcuta percepție a lucrurilor care scapă de sub control, iar sensul ei constă în caracterul nedefinit, dezorganizat și autopropulsat al problemelor lumii" transpuse prin „lipsa centrului, a unui pupitru de comandă, a unui consiliu de decizie, a unui birou managerial" (Bauman, 1998, p. 59). Acceptăm ideea că acest fenomen este unul în continuă evoluție, influențându-ne mai mult sau mai puțin pe toți într-o manieră directă și care are deopotrivă efecte pozitive, cât și negative. Raportându-ne la tema noastră, considerăm că globalizarea are repercusiuni directe asupra exercitării parentalității la distanță, deoarece mobilitatea facilitează schimburi culturale importante.

Ținând cont de faptul că relațiile dintre părinți și copii „se construiesc gradual" (Muntean, 2006, p. 196, apud. Clivet, 2008, p. 84) și de faptul că *atașamentul* sau legătura afectivă dintre „copil și îngrijitor" sau „figura de atașament" (Bowlby, 1988, p. 143) sunt vitale pentru dezvoltarea lor, ne propunem să oferim un răspuns prin acest articol la întrebarea „**cum de**

unii părinți reușesc să mențină relații pozitive cu copiii rămași acasă în ciuda distanțării fizice, date de migrație?"

Un posibil răspuns la această întrebare, poate fi oferit prin prisma rezilienței. Fără a pune la îndoială faptul că prezența părinților în viața de familie este benefică procesului de „comunicare socială și psihică cu copii" (Croitor, 2006, p. 144, apud. Clivet, 2008, p. 84), iar calitatea relațiilor contribuie în mare măsură la dezvoltarea psiho-socio-educațională a copiilor, interacțiunile familiale influențând comportamentul tuturor membrilor familiei, (Șerban, 2006, p. 37, apud. Clivet, 2008, p. 85)", ne dorim să surprindem cum influențează distanțarea fizică funcționalitatea relațiilor dintre părintele emigrant și copilul rămas acasă și care sunt strategiile de construcție a rezilienței de către membrii acestor familii transnaționale.

Avem în vedere o abordare din perspectivă holistică, care susține ideea că atunci când una dintre dimensiunile vieții unui individ este periclitată de anumiți factori, care pot fi dintr-o anumită manieră priviți ca fiind nocivi (sau cu influențe negative din punctul de vedere al consecințelor), precum migrația (privit ca factor de adversitate), atunci atenția trebuie îndreptată atât asupra componentei direct afectate (relația dintre membrii familiei), cât și spre celelalte componente care pot suferi în unele cazuri schimbări negative (viața de familie în ansamblul ei).

Ținând de faptul că sistemul familial reprezintă mai mult decât membrii care o compun, „iar modificările/schimbările realizate într-o componentă a sistemului vor produce modificări/schimbări" (Buzducea, 2005, p. 135, apud. Clivet, 2008, p. 85) la nivelul celorlalte componente/persoane, dorim să surprindem totodată, **cum se manifestă parentalitalitatea la distanță și în ce manieră aceasta este influențată.**

Așadar, reziliența poate fi privită ca fiind un factor care poate explica succesul unor familii de a depăși adversitățile survenite ca urmare a plecării unuia sau a ambilor părinți în străinătate și de a înregistra rezultate pozitive concretizate prin menținerea unei funcționalități optime a familiei, în ciuda distanțării fizice dintre părinte și copil.

4. Construcția rezilienței de către copii și părinții afectați de migrație

În această ultimă secțiune, ne propunem să descriem pe scurt **conceptul de reziliență, privit ca mecanism prin care copii și părinții afectați de migrație fac față adversităților întâmpinate**, cu scopul de a observa care este relevanța acestuia și cum ajută funcționalitatea familiei.

Cuvântul „reziliență” există de foarte mult timp în cultura latină, fiind des folosit în domenii foarte diferite. Spre exemplu, agronomii făceau trimitere la conceptul de reziliență când vorbeau de capacitatea unui sol de a-și reveni după un incendiu, inundații sau alte catastrofe naturale și de a da viață unei noi flore, navigatorii foloseau conceptul de reziliență făcând trimitere la rezistența unui metal și la capacitatea acestuia de a rezista unor presiuni mari și de a lua direcție similară după șocul suferit. Începând cu secolul XX, conceptul de reziliență a cunoscut o dezvoltare semnificativă pe toate continentele, îndeosebi în domeniul psihologiei, sociologiei, biologiei lingvisticii și antropologiei, efort susținut din dorința de a pune capăt determinismului fixist al stereotipurilor.

Reziliența este un concept care are o istorie relativ scurtă, fiind prezent din deceniul șapte al secolului trecut, atunci când Norman Garmezy (1974a, 1974b; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984, apud. Bunea, 2019, p. 14) a observat că printre copiii cu părinți diagnosticați cu schizofrenie sunt unii care par a fi, în ciuda oricăror așteptări și evidențe, neafectați de această situație. Considerarea rezilienței copiilor ca domeniu de studiu al științelor sociale a apărut în acest mod în contextul încercărilor de cunoaștere și înțelegere a specificului tulburărilor mentale (Masten & Tellegen, 2012, apud. Bunea, 2019, p. 14), iar domeniul a căpătat ulterior o dezvoltare rapidă în sfera psihologiei, psihiatriei, psihologiei-sociale, sociologiei și, mai nou, în neuroștiință (Winders, 2014, apud. Bunea, 2019, p. 14).

Termenul de reziliență provine din latinescul *resilientia* și a fost utilizat prima dată în engleză, încă din 1626, de către Francis Bacon, în lucrarea sa „Sylva Sylvarum” (Simpson și Weiner, 1989, apud. Ionescu & Blanchet, 2013, p. 204). Ulterior, termenul a fost utilizat și de către platonicianul Henry More (1668), în opera sa „Dialogurile divine” (1668).

Etimologic, sensul cuvântului denotă capacitatea de a-și reveni la forma inițială, de a se redresa, putând fi aplicabil unor domenii și situații diverse. În domeniul fizicii, cuvântul „reziliență” face referire la raportul energiei cinetice absorbite, exprimate în juli pe centimetri pătrați, necesare pentru ruperea unui metal, la suprafața secțiunii sparte, caracterizând rezistența la șoc.

Termenul apare folosit și în domeniul asistenței sociale din Anglia, într-un articol publicat de către Scoville (1942) în timpul celui de-al Doilea Război Mondial în American Journal of Psychiatry, care evoca „uimitoarea reziliență” a copiilor care trec prin „situații primejdioase pentru viața lor” (Ionescu & Blanchet, 2013, p. 204).

Ulterior, conceptul a cunoscut o dezvoltare considerabilă, fiind pe larg dezbătut în numeroase publicații consacrate. Importante contribuții au avut loc în domeniul științelor sociale, unde mulți autori au încercat să ofere o definiție univocă acestui concept. Psihologii au încercat să

definească acest termen, punând accent pe abilitățile sau resursele individuale caracteristice unei persoane, care-l ajută să facă față dificultăților întâmpinate în viață, în timp ce, sociologii dorit mai degrabă să arate faptul că reziliența este dependentă și de resursele sociale ale individului, mediul familial, rețeaua de rudenie, comunitatea formată din vecini, sau alte instituții care se ocupă de socializarea secundară sau față de care persoana a dezvoltat un sentiment de apartenență sau a aderat de-a lungul timpului și care împărtășesc valori și principii comune, precum biserica, școala, etc.

Ungar (2012) definește reziliența ca fiind „un set de comportamente care se manifestă în timp și care reflectă interacțiunile dintre indivizi și mediile sale, (care privește) în particular oportunitățile pentru creșterea personală, considerate ca fiind disponibile și accesibile. Probabilitatea ca aceste interacțiuni să promoveze bunăstarea și să conducă la obținerea unor rezultate pozitive în ciuda adversității, depinde de semnificația acestor oportunități și de calitatea resurselor oferite. Același autor afirmă că „această înțelegere a rezilienței face distincția între punctele forte ale unei populații și rolurile pe care le joacă atunci când indivizii, familiile sau comunitățile sunt expuse stresului" (Ungar, 2012, p. 14).

Reziliența a condus la o serie lungă de dispute interdisciplinare, deoarece multe științe au încercat să ofere o definiție exhaustivă conceptului. Ce-a mai aprigă dispută a apărut între sociologi și psihologi în încercarea de a își argumenta și susține importanța intervenției lor pe terenul rezilienței. Psihologii au arătat faptul că reziliența se bazează pe „tăria" sau „puterea" individuală de a depăși adversitățile cu care se confruntă, în timp ce sociologii au nuanțat faptul că această capacitate poate fi învățată și construită în timp și se bazează în mod deosebit pe factorii externi, precum persoanele apropiate din rețeaua de rudenie, relațiile în care individul se implică de-a lungul vieții, instituțiile socializatoare secundare sau pe factori cultural-politici și de mediu.

Prin urmare, reziliența nu poate fi privită doar prin intermediul resurselor individuale ale persoanei, ci ea este direct influențată și de resursele sociale descrise printr-o perspectivă socio-ecologică (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994; Koller et al., 2019; Rosa & Tudge, 2013; Shelton, 2018). Modelul ecologic propus de Bronfenbrenner este unul care încearcă să înlăture orice determinism biologic și să ofere explicații pentru posibilități alternative de dezvoltare ale persoanei care să se poată manifesta în pofida moștenirilor genetice. Același autor afirmă faptul că dezvoltarea umană nu este doar biologică, ci ea se bazează și pe dimensiunea cultural-istorică, fiind direct influențată de contextele socio-culturale care pot duce la diferite căi de exprimare ale naturii umane, văzută ca plurală și pluralistă (Bronfenbrenner, 1979, p. xiii).

Conceptul de reziliență privit din perspectivă sociologică are la bază credința potrivit căreia individul este într-o permanență relație de socializare, el încorporând societatea, sens în care nu putem vorbi de „puterea" unei persoane, fără a vorbi de sursele socio-culturale, de context, timp și loc.

Din perspectiva teoriei construcționismului social (Gergen, 2001; Goodman, 2008), oamenii își creionează propriul univers prin participarea în relațiile cu ceilalți semeni. Fiecare individ este ancorat într-un context sociocultural specific care-l modelează prin socializare, înzestrându-l cu un „capital simbolic" (Bordieu, 2017, apud. Gavreliuc, 2019, p. 415) și cu tipare mentale specifice de interpretare și orientare în realitatea socială (Gavreliuc, 2019, p. 415).

Realitatea succesului sau a eșecului, a situațiilor de risc și a factorilor protectivi, *elemente constitutive ale rezilienței*, este plastică, în funcție de context și de relațiile la care participă individul (Bunea, 2019, p. 12). Când o persoană „evaluează realitatea, psihosociologul înregistrează deopotrivă un produs și un proces de elaborare a imaginii despre contextul perceput (Gavreliuc, 2019, p. 415).

Teoria atașamentului dezvoltată la sfârșitul anului 1950 de către John Bowlby poate oferi o explicație în ceea ce privește construirea rezilienței de către membrii familiilor transnaționale. Aceasta arată că ființa umană înainte de toate este o ființă socială aflată într-o relație cu alte ființe sociale (Ionescu & Blanchet, 2013, p. 44). Descoperirea deprinderilor copilului încă de la naștere vine să îmbogățească considerabil înțelegerea modalităților de comunicare dintre părinte-copil-mediu prin intermediul interacțiunii (Costăchescu, 2017, p. 54).

De multe ori copiii la care ne referim în această lucrare sunt priviţi de părinţii lor ca fiind responsabili, capabili să înțeleagă sacrificiul pe care trebuie să îl facă toți membrii familiei pentru ca lor să le fie în final mai bine. Altfel spus, separarea este un moment dificil, care poate fi însă depășit prin intermediul rezilienței. Legăturile puternice de atașament dintre părinți-copil și persoanele față de care copilul a dezvoltat relații de atașament și s-a bucurat de viața de familie ajută copilul să-și dezvolte o personalitate echilibrată și să-și construiască capacitatea de reziliență.

„Legăturile afective discontinue cu părinţii, carenţele afective, comunicarea deficitară a sentimentelor şi emoţiilor etc. pot produce perturbări în dezvoltarea psiho-socială a copilului (Luca et al., 2007, p. 13). Un ataşament faţă de cineva înseamnă să fii absolut dispus să cauţi apropierea şi contactul cu persoana în cauză şi, mai presus de toate, atunci când situaţia este nesigură (J. Beverly, 1994, apud. Luca et al., 2007, p. 14). În literatura de specialitate sunt

descrise trei modele de atașament care pot fi prezente în grade variate (Ainsworth et. al, 1971, apud. Luca et al., 2007, p. 14):

- *atașamentul sigur*: copilul are încredere că părinții vor fi disponibili, receptivi și îi vor acorda ajutor dacă s-ar ivi situaţii dificile sau i-ar fi teamă;
- *atașamentul anxios*: copilul este nesigur că părinții vor fi disponibili, receptivi şi gata să-i ofere ajutorul când sunt solicitaţi:
- *atașamentul evitant:* copilul nu are încredere că părinţii vor reacţiona în mod pozitiv şi vor fi gata să-i ofere ajutorul.

Construcția rezilienței de către părinți poate fi explicată prin intermediul *teoriei identității* sociale, formulată de psihosociologul Henri Tajfel. Această teorie „se bizuie pe sentimentul apartenenței la un grup calificat drept *important* și lămurește mecanismul relației dintre sine și „celălalt", pornind tocmai de la *paradigma grupului minimal* și de la naturaleţea favoritismului *in-group*" (Tajfel, 1978, 2010, apud. Gavreliuc, 2019, p. 403). „Reunind atât registrul social (mentalități), cît și cel personal (aptitudini și interese, produsul și procesul ce se finalizează în imaginea despre realitate constituie chiar reprezentarea socială" (Neculau, 1995b, p. 35, apud. Gavreliuc, 2019, p. 415). În aceeași idee, reprezentarea socială este definită ca fiind un „fenomen colectiv al unei comunități care este re-construită de indivizi în discuțiile și acțiunile lor zilnice" (Wagner et al., 1999, p. 96). Prin urmare, pentru o „rezonabilă orientare a noastră în social, nu putem să ne lipsim de clișee mentale, de stereotipuri și deci de categorii clarificatoare, chiar dacă acestea sunt doar construcții simbolice ce se pot despărți uneori brutal de autenticitatea realității sociale" (Gavreliuc, 2019, p. 404).

Reziliența poate fi construită și prin intermediul reprezentărilor sociale, privite ca „un set de principii generatoare de luări de poziție" (Doise, 1990, p. 127, apud. Gavreliuc, 2019, p. 416).

O altă sursă socială a rezilienței poate fi cea a sensului și semnificațiilor atribuite lucrurilor. „Faptul că riscul nu este pentru toată lumea ceva negativ, pentru unii fiind o *provocare, o oportunitate, o încercare sau probă* și nici resursele nu sunt accesate în aceeași măsură de toți membri unui aceluiași grup, arată că reziliența nu poate fi abordată exclusiv individual" (Bunea, 2019, p. 12). Astfel, părinții plecați în străinătate, pot face mai ușor față situațiilor de adversitate și problemelor întâmpinate prin intermediul relațiilor construite, a grupului și a rețelelor sociale.

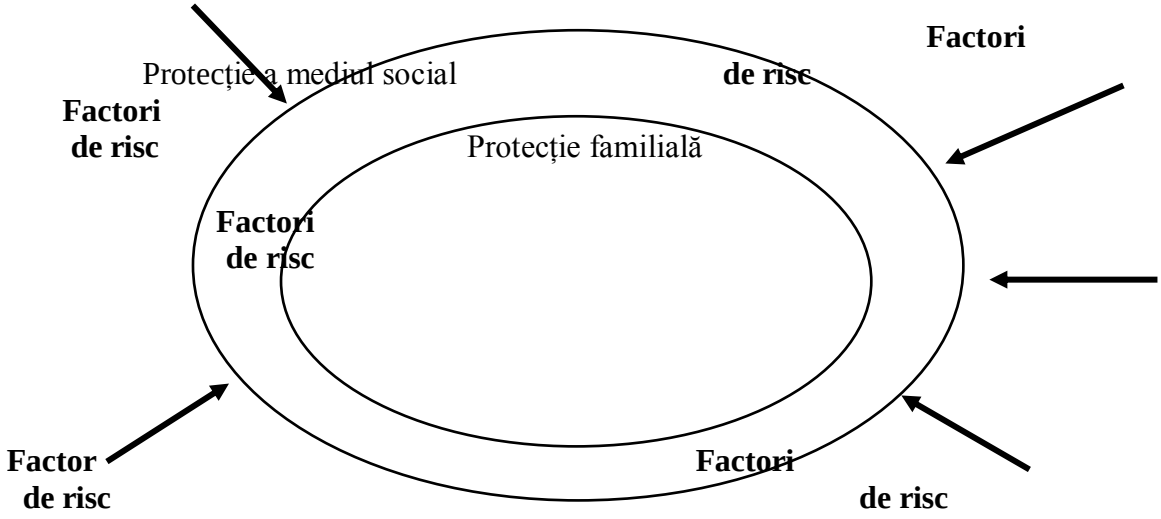
Referindu-ne la disputa dintre psihologi și sociologi pe terenul rezilienței, ea provine din faptul că cei dintâi pun accent pe „tăria" sau „puterea" individului de a face față încercărilor cu care se confruntă. În această lucrare adoptăm un punct de vedere mai apropiat de psihologia socială

și de sociologie, în sensul în care considerăm că reziliența nu este doar o problemă de resurse individuale ci și, sau mai ales, de resurse sociale (Bronfenbrenner, 1979, 1993).

În ceea ce privește copiii, în literatura de specialitate sunt prezentate mai multe caracteristici (Garmezy, 1985, apud. (Ionescu & Blanchet, 2013, p. 212) care conduc la construcția rezilienței de către aceștia:

a) caracteristici biologice, psihologice și socioafective ale copilului însuși (de exemplu, starea de sănătate, temperamentul, nivelul stimei de sine, gradul de dezvoltare psiho-cognitiv);
b) caracteristici ale părinților, mediului familial și interacțiunilor părinte-copil (disciplina, suport, exemplul adus);
c) caracteristici ale mediului social (resursele disponibile, rețeaua de rudenie, gradul de integrare în societate);

Pentru o mai bună exemplificare, Jourdan-Ionescu et al. (1998), apud. Ionescu & Blanchet, 2013, p. 212) ilustrează, bazându-se pe perspectiva ecosistemică, diferite niveluri de protecție care pot să acționeze, la un individ, la un moment dal al dezvoltării, în confruntarea cu unul sau mai mulți factori de risc.



Abordare ecosistemică a factorilor de protecție
Jourdan-Ionescu et al. (1998)

Kimchi și Scaffner (1990, apud. Ionescu & Blanchet, 2013, pp. 212–213) au clasificat factorii de protecție în două mari categorii: factori individuali și factori sociali. Dacă ne raportăm la factorii sociali, aceștia au fost la rândul lor subdivizați în factori familiali și de sprijin extern.

Factorii de protecție asigură atât reorientarea traiectoriei și evoluției copilului, cât și a părinților. În absența elementelor de protecție, copilul poate înregistra efecte negative sau

anumite carențe în plan educațional sau medical, precum eșec școlar, sau o stare de sănătate mentală precară. Cu ajutorul factorilor de protecție și a strategiilor de coping, membrii familiilor transnaționale își pot construi și dezvolta capacitatea de reziliență, care poate diminua sau chiar în unele situații înlătura efectele negative ale separării fizice dintre copil-părinte generată de migrație.

Dacă ne raportăm la construcția rezilienței de către familie în ansamblul ei, aceasta poate fi privită și explicată din perspectivă sistemică. „Reziliența este definită în sens larg ca fiind capacitatea unui sistem dinamic de a se adapta cu succes la perturbările care pot să-i amenințe funcționarea, viabilitatea sau dezvoltarea" (Masten, 2014, p. 6). Mai nou, reziliența apare definită ca fiind „capacitatea unor anume indivizi de a prospera (uneori inexplicabil) în circumstanțe care pe alții îi doboară, sau de a obține rezultate adaptative în condiții de adversitate serioasă" (Hauser et al., 2006, p. 207).

Analizând toate aceste definiții, putem afirma că reziliența nu reprezintă doar abilitatea de a face față unor circumstanțe dificile, ci și de a dobândi odată cu depășirea acestor provocări sau adversități, mai multe resurse, iar construcția rezilienței poate deveni o oportunitate pentru fiecare persoană.

5. Concluzii:

Atunci când apare o criză „un sistem familial deschis se poate închide, poate deveni disfuncțional sau dimpotrivă, o criză poate întări subsistemele unei familii" (Clivet, 2008, p. 85).

Dacă privim separarea dintre copil-părinte dată de plecarea celui din urmă în străinătate, ca reprezentând o situație de criză, rezultatele studiilor urmărite în acest articol arată că reziliența joacă un rol decisiv în ceea ce privește menținerea relațiilor pozitive în interiorul familiei, oferind „o neașteptată adaptare în fața unor adversități puternice" (Hauser & Allen, 2007, p. 550).

Sintetizând informațiile prezentate în lucrarea de față, se poate afirma că migrația poate conduce la modificări ale structurilor familiei și ale reperelor după care aceasta se ghidează, iar în unele situații funcționalitatea familiei poate avea de suferit.

Acest bilanț teoretic a urmărit să ofere un răspuns la întrebarea de cercetare enunțată în introducerea acestui articol „cum de unii părinți reușesc să mențină relații pozitive cu copiii rămași acasă în ciuda distanțării fizice, date de migrație" prin prisma rezilienței.

De asemenea, în acest articol, am încercat să arătăm că „rădăcinile rezilienței sunt mai curând sociale și mai puțin individuale" (Bunea, 2019, p. 12), deși în literatura de specialitate există

opinia conform căreia ele se construiesc „într-o interacțiune biopsihologică (Ionescu & Blanchet, 2013, p. 44). Abordând conceptul de reziliență, am putut observa faptul că există mai multe variante de definire a acestuia. Este important totuși de subliniat faptul că nici una dintre aceste definiții nu este univocă, ceea ce face ca întreaga perspectivă teoretică să fie asumată cu rezerve în mediile științifice.

6. Discuții

Aspectele teoretice prezentate în acest studiu se doresc a fi transpuse și dezvoltate în teza de doctorat cu titlul „Parentalitatea transnațională. Construcția rezilienței de către copiii și părinții români afectați de migrație", cercetare sociologică începută la data de 1 octombrie 2018 și coordonată științific de către doamna Prof. univ. dr. Daniela Cojocaru din cadrul Facultății de Filosofie și Științe-Social Politice, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

7. Mulțumiri

Cu acest prilej doresc să aduc mulțumiri doamnei Prof. univ. dr. Daniela Cojocaru din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași pentru privilegiul oferit, acela de a-mi deveni coordonator științific al tezei de doctorat, precum și pentru îndrumările și recomandările științifice oferite pe întreg procesul de cercetare teoretică și practică.

Această lucrare a fost cofinanțată din Fondul Social European, prin Programul Operațional Capital Uman, proiect numărul POCU/380/6/13/123623 *<<Doctoranzi şi cercetători postdoctorat pregătiţi pentru piaţa muncii*!>>

Bibliografie:

Aranda, E. M. (2003). Global Care Work and Gendered Constraints: The Case of Puerto Rican Transmigrants. *Gender and Society*, *17*(4), 609–626.

Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Polity Press.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 513–531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. În M. Gauvain & M. Cole, *Readings on the Development of Children* (pp. 37–43). Freeman.

Bryceson, D. F. (2019). Transnational Families Negotiating Migration and Care Life Cycles across Nation-State Borders. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *45*(16), 3042–3064. https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1547017

Bryceson, D., & Vuorela, U. (2002). *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*.

Bunea, O. (2019). *Construcția rezilienței de către tinerii din centrele de plasament*. Expert Projects.

Chan, A. (2017). Transnational Parenting Practices of Chinese Immigrant Families in New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *19*(3), 219–230. https://doi.org/10.1177/1463949117691204

Clivet, A. (2008). Defining the Services and Selecting the Methods of Intervention for Children in Difficulty Abandoned in Medical Units. Challenges and Limits. *Editura Lumen, Vol. 23*, 83–99.

Cojocaru, D. (2008). *Copilăria și construcția parentalității: Asistența maternală în România*. Polirom.

Cojocaru, M. (2006). Efectele migrației. *Editura Lumen, Vol. 15*((2)), 21–33.

Copăceanu, M. (2020). *Viața pe facebook. Dau like, deci exist*. Polirom.

Costăchescu, D. (2017). *Parentalitate timpurie. Individualizare şi risc. Parentalitatea copiilor cu copii*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza".

Gavreliuc, A. (2019). *Psihologia socială și dinamica personalității: Acumulări, sinteze, perspective*. Editura Polirom.

Gergen, K. J. (2001). From Mind to Relationship: The Emerging Challenge. *Education Canada, Vol. 41*, 8–12.

Goodman, N. (2008). Social Construction: Revulution in the Making. În K. J. Gergen, *An Invitation to Social Construction* (2nd ed., pp. 1–30). Sage Publications Ltd.

Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2007). Overcoming Adversity in Adolescence: Narratives of Resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, *26*(4), 549–576. https://doi.org/10.1080/07351690701310623

Hauser, S. T., Golden, E., & Allen, J. P. (2006). Narrative in the Study of Resilience. *The Psychoanalytic Study of the Child*, *Vol. 61*(1), 205–227. https://doi.org/10.1080/00797308.2006.11800771

Holstein, J. A. (1995). Deprivatization and the Construction of Domestic Life. *Journal of marriage and the family*, *Vol. 57*, 894–908.

Ionescu, Șerban, & Blanchet, A. (2013). *Tratat de psihologie clinică și psihopatologie* (A. Ardeleanu, Trad.). Trei.

Irimescu, G., & Lupu, A. L. (2006). *Singur acasă. Studiu efectuat în zona Iași asupra copiilor separați de unul sau ambii părinți prin plecarea acestora la muncă în străinătate*. Terra Nostra.

Koller, S. H., Paludo, S. dos S., & de Morais, N. A. (Ed.). (2019). *Ecological Engagement: Urie Bronfenbrenner's Method to Study Human Development*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27905-9

Levitt, P., & Schiller, N. G. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review, Vol. 38*(No. 3), 1002–1039. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x

Luca, C. (2010). *Asistenţa psihosocială a copiilor singuri acasă*. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza".

Luca, C., Gulei, A.-S., Azoiței, N.-D., Karacsony, N., Lăcustă, O.-M., & Pascaru, G. (2007). *Asistenţa socială, psihologică şi juridică a copiilor rămaşi singuri acasă ca urmare a plecării părinţilor la muncă în străinătate: Metodologie*. Terra Nostra.

Luca, C., Pascaru, G., & Foca, L. (2009a). *Ghid pentru părinţii care pleacă la muncă în străinătate*. Terra Nostra.

Luca, C., Pascaru, G., & Foca, L. (2009b). *Manual pentru profesioniştii care lucrează cu copiii rămaşi singuri acasă ca urmare a plecării părinţilor la muncă în străinătate*. Terra Nostra.

Lupu, A. L. (2011). *Migrațiile internaționale și funcția socializatoare a familiei*. Teză de doctorat.

Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, *85*(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205

Miftode, V. (2006a). Migrația: Caracteristici ale fenomenului. *Editura Lumen*, *Vol. 15*((1)), 7–20.

Miftode, V. (2006b). Personalitatea migrantului român și copiii abandonați. *Editura Lumen*, *15*((11)), 121–137.

Raffaetà, R. (2016). Migration and Parenting: Reviewing the Debate and Calling for Future Research. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, *12*(1), 38–50. https://doi.org/10.1108/IJMHSC-12-2014-0052

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology: The Evolution of Urie Bronfenbrenner's Theory. *Journal of Family Theory & Review*, *5*(4), 243–258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022

Salvați Copiii. (2008). *Raport alternativ. La cel de-al treilea şi al patrulea Raport periodic înaintat de România Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului 2003-2007.*

Sandu, A. (2012). *Filosofia socială construcționistă: Direcții epistemice, etice și pragmatice*. Editura Presa Universitară Clujeană.

Sandu, D. (2010). *Lumile sociale ale migrației românesti în străinătate*. Polirom.

Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner Primer: A Guide to Develecology*. Routledge.

Toth, A. (2008). *Analiză la nivel naţional asupra fenomenului copiilor rămaşi acasă prin plecarea părinţilor la muncă în străinătate*. Alpha MDN.

Toth, G., Toth, A., Voicu, O., & Ștefănescu, M. (2007). Efectele migraţiei: Copiii rămaşi acasă. *Fundația Soros România*, 59.

Ungar, M. (Ed.). (2012). *The Social Ecology of Resilience*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*(1), 95–125. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028

SCHOOL VIOLENCE, A FUNDAMENTAL PROBLEM OF CONTEMPORARY EDUCATION?

Dennis-Theodor Pârju
PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract:In this article, starting from a series of definitions, explanations and statistical data found in the specialized literature and scientific studies, I will briefly address the topic of school violence, a phenomenon with socio-educational implications, cataloged by most specialists and researchers from different fields (sociology, psychology, pedagogy, legal sciences, etc.), as a fundamental problem for students, school units, authorities and decision-makers. The analysis of the violent behaviors manifested by the students in the educational space, will begin with the classification of the forms of violence, according to their typology, severity and impact, and then to present, which are the characteristics by which the violent student's psycho-socially differentiates itself of the nonviolent ones. Also in this context, we will also summarize the main causes that determine the occurrence of violent manifestations among young students. At the end of this article, I will focus on presenting sustainable strategies and measures to prevent school violence.

Keywords: school violence, education, student,causes, prevention.

1. Violența școlară – repere istorice, explicații și forme

Încă de la începuturile apariției comunităților umane, indivizii au recurs la diverse comportamente agresive manifestate prin violența față de ceilalți semeni (loviri, crime, violuri) sau față de natură (poluări, distrugeri), până la dereglările relațiilor între state, care au favorizat declanșarea de conflicte și ciocniri militare, care au rămas și vor rămâne întipărite în istorie. (Badea Florentina Cerasela, 2011, p.9). În acest caz, se poate deduce faptul că, încă de la apariția omului pe pământ, violența a avantajat apariția și perpetuarea în plan social a unor dereglări și disfuncționalități care, odată cu progresul și evoluția societății, s-au intensificat și au fost adoptate de către o bună parte dintre actorii sociali.

Din punct de vedere conceptual, violenţă suscită se regăseşte în literatura de specialitate având numeroase definiţii, cu multiple suprapuneri şi particularizări. Etimologic, termenul se extrage din latinescul *vis*, care înseamnă *forţă*. Astfel, se reliefează ideea de putere, de dominaţie, de folosire a superiorităţii fizice asupra celuilalt. Analizând violența umană din punct de vedere psihologic, putem afirma că violența constituie acea conduită agresivă, exprimată și manifestată de către indivizi pe căi socialmente indezirabile (Căprioară, 2013, pp. 479-495).

Despre violența manifestată în interiorul spațiului școlar, putem sublinia faptul că aceasta este o formă simbolică și reprezentativă a cvasifenomenului intitulat devianța școlară, care desemnează, „în sens general, ansamblul comportamentelor care încalcă sau transgresează normele și valorile școlare. Așadar, fenomenul devianței școlare va include totalitatea comportamentelor și conduitelor care se abat de la normele și valorile ce reglementează rol-statusul de școlar; aceste norme și valori sunt statuate în regulamentele școlare și în cele de ordine interioară" (Cristina Neamțu, 2003, pp. 26-27). În ceea ce privește apariția în spațiul socio-educațional a conceptului „devianță școlară", mai multe categorii de specialiști și cercetători din diverse domenii de activitate, au căzut de comun acord că fenomenul devianței școlare a ajuns la apogeul său, odată cu democratizarea sistemului educativ care „a reprezentat

un puternic curent de opinie ce a apărut in anii '60, ca urmare a difuzării rezultatelor cercetărilor de sociologie a educaţiei, ce demonstrau modul în care şcoala preia şi accentuează inegalităţile sociale, urmărind să asigure perpetuarea dominării claselor sociale privilegiate" (Cristina Neamțu, apud George Neamțu, 2003). Astfel, democratizarea sistemului educațional a determinat creşterea rolului educaţiei in viaţa socială, atrăgând atenţia asupra altor fenomene, şi anume inadaptarea şcolară şi insuccesul şcolar. (Cristina Neamțu, apud George Neamțu, 2003). Odată cu debutul procesulului democratizării educației, în spațiul școlar s-au proliferat și accentuat o serie de manifestări cu tentă agresivă ale actorilor școlari, pe care le prezintă și sociologul, (Vasile Miftode, 2003, p.104), fondatorul secției de ,,Asistentă Socială" la Universitatea ,,Alexandru Ioan Cuza" din Iași. Conform sociologului specializat în studiul sociologic al populațiilor vulnerabile, în instituțiile educative contemporane, putem întâlni o serie de acte deviante / delincvente, precum: **a)** violența verbală (la adresa colegilor sau la adresa profesorilor); **b)** violența prin agresiuni fizice, ,,cu arme albe" (cuțite, bombe lacrimogene, cutters etc); **c)** agresiuni cu arme de foc; **d)** degradarea bunurilor școlare (clădiri, aparate electronice, cărți etc); **e)** luarea cu asalt a unităților școlare de către tinerii spărgători; **f)** grevele profesorilor care solicită măsuri ferme și clasarea ca unități sensibile a școlilor cu astfel de probleme sau declararea spațiilor respective zone de educație prioritară (Z.E.P); **g)** delincvența școlară ca prelungire a delincvenței sociale, în general; **h)** școala – ghetou (prin proliferarea unor fenomene disfuncționale din spațiul familial în spațiul școlar: violența domestică, abuzul asupra copiilor etc); **i)** absenteismul școlar ca mijloc și ,,strategie" de promovare a delincvenței (poate fi evitat sau restrâns dacă părinții și școala ar exercita un control sistematic asupra folosirii timpului de către copii).

Plecând de la enumerarea anterioară realizată de către sociologul Vasile Miftode, vis-a-vis de manifestările deviante/delincvențiale care se regăsesc în condica spațiului educațional, în paginile următoare, apelând la o relevantă literatură și studii de specialitate, vom realiza o scurtă prezentare a începuturile apariției violenței în spațiul educațional autohton și internațional, urmând apoi să identificăm o parte dintre caracteristicile și formele actuale ale violenței școlare.

Realizând o retrospectivă a violenței școlare regăsite în izvoarele istorice ale învățământului românesc, expertul în științele educației, (Ana-Nicoleta Grigore, 2016, p.21), autoarea lucrării *Violența în context educațional*, amintește că în literatura autohtonă apar unele lucrări în care se ilustrau diversele forme ale violenței școlare practicate în perioada respectivă. Așadar, în literatura românească se regăsesc scrierile lui Ioan Creangă, Ion Luca Caragiale sau Eugen Ionescu, în care se expun practicile și modelele care predominau în școala românească nu cu mult timp în urmă. Autoarea susține că practica aplicării unor corecții și pedepse fizice era firească și chiar normală, atunci când conduita elevilor nu era în direcția indicată de dascăl. Ana-Nicoleta Grigore mai afirmă că, până nu demult, în școlile patriei profesorul a fost cel care exercita forme de violență asupra elevului, fapt coraborat și de practica educațională promovată pe parcursul secolului trecut. Ceea ce putem sublinia este faptul că violența în școală a existat în scena educațională de la primele apariții ale învățământului formal. Pe parcusul anilor, odată cu schimbările și disensiunile aferente spațiului socio-cultural și pe măsură ce mai mulți copii au urmat învățământul instituțional, violența școlară dintre elevi s-a metamorfozat și a căpătat noi forme (Laura Finley, 2014, p.3).

După cum se observă și din diverse scrieri ale secolului trecut, violența școlară, deși nu reprezintă un fenomen nou și are dedicate mai multe file în istoria educațională globală, a devenit o problemă majoră de îngrijorare pentru actorii educaționali și nu numai. O serie de cercetări ale Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură efectuate în unitățile educative din mai multe țări din lume, au stabilit că violența școlară persistă și, cu pași repezi, se va concretiza într-o patologie, care se va răsfrânge asupra procesului instructiv-educativ. Conform rapoartelor de cercetare prezentate de către reprezentanții UNESCO, în

instituțiile educative unde s-au efectuat cercetări și investigații, s-a constatat faptul că formele comune de violență prezente în unitățile școlare, includeau lipsa de respect, bullying, diverse forme de hărțuire și nu în ultimul rând, violență letală (Jeffrey A. Daniels, Mary C. Bradley, 2011, p.1).

În urma creșterii numărului cazurilor de violențe din instituțiile școlare, în cursul anul 1997, s-a constituit întâlnirea experților Comisiei Europene de la Utrecht – Olanda. Această întrunire a avut ca scop dezbaterea problematicii violenței școlare și prioritizarea acesteia ca fiind o provocare mondială. Din ceea ce se constată, anul 1997 poate fi considerat începutul luptei contra violenței școlare, din momentul respectiv, importanți cercetători din spectrul științelor sociale au încercat să stabilească cauzele fenomenului și ulterior să identifice diverse strategii sustenabile de prevenție și intervenție în situațiile de violență educațională (Ana-Nicoleta Grigore, 2016).

În țările occidentale, fenomenul violenței școlare a luat amploare pe la inceputul anilor `90. La polul opus, în Romania, violența din unitățile educative a intrat în vizorul mass-mediei ceva mai târziu, mai exact, la sfârșitul anului 2005 (Carmen Palaghia, 2006, pp.81-89). Începând de atunci, mass-media românească a început să relateze diverse cazuri și situații de violență cu caracter fizic și psihic, manifestate de elevi și cadre didactice în școlile și unitățile educative. Creșterea exponențială a violenței din școli, a adus țara noastră pe locul al treilea în eșantionul celor 42 de țări în care au fost realizate cercetări și investigații asupra fenomenului. Așadar, în urma mai multor studii ce au vizat agresivitatea și violența în școală, Organizația Mondială a Sănătății (OMS), trage un semnal de alarmă cu privire la faptul că, un număr de 17% dintre copiii de 11 ani au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13 și 15 ani, indicând procentul alarmant de 23%.

Tot în contextul manifestărilor violente aferente spațiului școlar, într-o amplă cercetare sociologică desfășurată la nivelul întregii țări, Organizația Salvați Copiii România scoate la iveală faptul că, în decursul anului 2016, dintre cei aproximativ 1.300.000 de copii aparținând ciclurilor gimnazial și liceal, 400.000 sunt excluși din grupul de colegi, 325.000 sunt umiliți în public, 390.000 sunt amenințați cu bătaia sau cu lovirea, iar 220.000 sunt bătuți în mod repetat de către colegii lor. Situațiile și evenimentele violente din unitățile școlare au lăsat semne de întrebare printre actorii educaționali și decidenții politici, care încă mai încearcă să identifice și să adopte strategii și politici educaționale, care au obiectiv principal prevenirea și combaterea violențelor din școlile românești.

Specializată în studierea manifestărilor agresive ale elevilor în spațiul educațional, (Cristina Neamțu, 2003, p. 213) relevă că, având în vedere rezultatele ultimelor evidențe statistice, conduitele violente sunt din ce în ce mai des întâlnite în spațiul școlar. Așadar, potrivit unor date statistice ce evidențiază aspectele violenței din spațiul educațional, reiese faptul că, la nivel internațional, în perioada anilor 2010–2017, în urma apelurilor efectuate la centrala telefonului copilului, au fost înregistrate 126 de milioane de apeluri, dintre care un procent de aproape 18% (adică aproximativ patru milioane) au avut ca subiecte tematica abuzului, agresivității și violenței asupra copilului incluzând și manifestări de tip: bullying, abuz emoţional, abuz fizic, abuz sexual şi neglijare (Georgiana Virginia Bonea, 2019, pp. 59 - 75).

Într-un studiu realizat în anul 2010, de către reprezentanții Inspectoratul Școlar Județean Cluj – Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Cluj, 2010, ne este prezentată clasificarea formelor de violență școlară, conform gradului de gravitate. Specialiștii au grupat majoritatea formelor de violență școlară în două grupe, forme ușoare și grave.

Forme ușoare ale violenței școlare: a) Ton ridicat; b) Tachinare; c) Ironie; d) Poreclire; e) Insultă; f) Înjurătură; g) Intimidare; h) Scuipare; i) Deposedarea de obiecte personale; j) Însuşirea bunului găsit; k) Violarea secretului corespondenţei; l) Lăsarea fără

ajutor; m) Aruncarea cu obiecte – fără consecinţe grave; n) Atingere nedorită; o) Refuzul de a îndeplini sarcinile; p) Indisciplină la orele de curs.

Forme grave ale violenței școlare: a)Hărţuire; b) Abuz de încredere; c) Amenințare; d) Înşelăciune; e) Şantaj; f) Calomnie; g) Seducţie; h) Lipsirea de libertate a persoanei; i) Ultraj/Ultraj contra bunelor moravuri; j) Tulburarea liniştii publice; k) Pălmuire; l) Îmbrâncire; m) Trântire; n) Imobilizare; o) Aruncarea cu obiecte cu consecinţe grave; p) Lovire/bătaie; q) Încăierare/Lupte de grup; r) Constituirea unui grup infracţional organizat.

Analizând manifestările violente ale elevilor prezentate în tabelul de mai sus, putem observa faptul că școala, de la rolul și obligația capitale de a educa elevi și a forma caractere, a ajuns să se confrunte cu o serie de situații și conduite violente care au pătat emblema educațională. Violențele școlare din ultima perioadă, au transformat școala dintr-o instituție care promovează bune practici și valori, într-un loc în care se exacerbează violențele din mediul societal (Dorina Sălăvăstru,2004, pp.262-263). Această ipoteză, potrivit căreia violența și conduitele deviante ale elevilor sunt importate din afara perimetrului școlii, este confirmată și de către o bună parte din pleiada sociologilor specializați în studiul sociologiei devianței. Conform mențiunilor acestora, comportamentul deviant al elevilor este generat în mare măsură de caracteristicile mediului socio-economic de proveniență, iar manifestările delincvențiale din școală au la bază aderarea la paternurile subculturilor delincvente ale socialului (Scott Davies, 1999, pp. 191-202).

Ridicând violența școlară la o scară de analiză mondială, (Eric Debarbieux, 2010, p.13), considerat un veritabil specialist în studierea violenței în spațiul educațional, este de părere că fenomenul violenței școlare devenit o provocare socio-educațională la nivel planetar, având deosebite implicații în sfera științifică / academică, cât și în politica educațională adoptată și implementată de către exponenții aparatului politic. Rolul primordial al acestor specialiști este de a monitoriza violența din școli și, ulterior, propunerea și adoptarea unor măsuri și strategii de prevenție și intervenție verosimile (Mihaela Jigăuet al, 2006, p.13).

Păstrând aceeași logică discursivă, (Alexandra Angheluș, apud Mihai Curelaru, 2013, p.33), propune ca fenomenul violenței școlare trebuie analizat din mai multe unghiuri și perspective diferite (interdisciplinar). Cercetătoarea subliniază că cercetările efectuate de biologi, psihologi sau sociologi pot fi imperative în explicarea multidisciplinară a manifestărilor violente din școală. După cum bine știm, violența din școală nu are ca fundament doar factorii de ordin psiho-pedagogic; comportamentele violente ale elevilor sunt influențate într-o ridicată măsură de caracteristicile biologice și socio-culturale ale indivizilor.

Fiind prezentă în spațiul școlar încă de la geneza învățământului formalizat, violența școlară a lăsat în urma sa un număr impresionant de victime (elevi, profesori, personalul școlar auxiliar etc). Efectele violenței școlare în rândul victimelor au fost cercetate și de către (Florinda Golu, 2015, p.190), care, urmărind etiologia și efectele fenomenului violenței în spațiul educațional, consideră că violența școlară din cauza consecințelor pe care le propagă este dăunătoare victimelor dar, totodată și agresorilor, fiind catalogată de majoritatea specialiștilor implicați în educație o adevărată dramă socială. Autoarea notează că, în ceea ce privește victimele violenței școlare, acestea sunt profund afectate în plan psihologic și social, uneori pentru întreaga existență. Dintre efectele violenței școlare asupra viitorilor adulți putem enumera, sentimente de rușine și culpabilitate, vină, devalorizare, capacitate scăzută de autocontrol, lipsa autonomiei, stimă de sine scăzută, neîncredere în forțele și capacitățile proprii sau chiar fobia de a mai relaționa și comunica cu alți indivizi.

Într-un studiu în care sunt evidențiate trăsăturile bio-psiho-sociale ale elevului violent, autoarele (Camelia Popa&Adela Magdalena Ciobanu, 2013, pp.107-118) notează că elevul cu manifestări agresive se evidențiază față de ceilalți elevi non-violenți printr-o serie de trăsături personalitate și carențe de ordin emoțional, printre care se pot evidenția: **a)** lipsa afectivității

din partea părinților; **b)** instabilitate și labilitate emoțională ridicată; **c)** un control deficitar al impulsurilor; **d)** un nivel scăzut al empatiei cu ceilalți semeni; **e)** intoleranţa la frustrare; hipersensibilitate; **f)** excitabilitate; **g)** indiferentismul în relațiile afective; **h)** traumatisme cranio-cerebrale; **i)** hiperactivitate cu deficit de atenţie/ADHD; **j)** debilitate mintală sau consumul de substanţe droguri.

Toate aceste trăsături prezentate anterior pot favoriza și croniciza apariția conduitelor violente în școală și chiar mai rău decât atât, pot fi liantul către fragilizarea și destabilizarea elevul din punct de vedere psiho-social, afectându-i deopotrivă traiectoria educațională și cursul vieții sociale.

2. Cauzele violenței școlare

Investigând posibilele variabile cauze ale violenței școlare, (Dorina Sălăvăstru, 2004, pp. 265-266), notează faptul că zonele urbane și periferice reprezintă factori de risc în apariția și proliferarea violenței din unitățile educative. Autoarea consideră că în etiologia violenței din școală sunt prezenți o serie de factori și variabile ce țin expres de exteriorul mediului școlar, cum ar fi mediul social, mediul familial dar și diferiți factori ce țin de individ și de personalitatea acestuia.

Mediul familial este considerat de majoritatea specialiștilor cea mai proeminentă sursă deagresivitate în rândul elevilor, caracterizați de psihologi și asistenți sociali ca având un profil agresiv cu înclinații înspre violență. În cele mai multe cazuri, acești elevi provin din familii dezorganizate / defavorizate care deseori trăiesc la limita sărăciei, fiindu-le neglijate principalele nevoi și drepturi fundamentale, diminuându-le șansele de a crește și se dezvolta normal în plan psiho-social. Tot în sfera factorilor violenței școlare ce își au originea în spațiul familial, mai putem prezenta cazurile elevilor care nu beneficiază de o atenție adecvată a familiei în plan afectiv și educațional, respectiv elevi care provin din familii care nu valorizează educația, familii monoparentale, părinții despărțiți / divorțați sau în curs de divorț. De asemenea, și nivelul economic al familiei este un factor important în apariția conduitelor violente. Fiind confruntați cu numeroase dificultați materiale, unii părinți nu asigură copiilor un trai decent, sau adoptă și aceștia comportamente agresive și nonconformiste în cadrul familiei sau la nivel comunitar, cum ar fi abaterile de la normele de conviețuire socială (infracțiunile, delictele), consumul de alcool și droguri, violența domestică, abuzul copiilor sau neglijența. Toate aceste conduite negative, afectează într-o măsură ridicată comportamentul elevului în școală, comunitate sau în grupul de egali; îi mai putem menționa și pe acei părinți care nu impun anumite reguli copiilor, fiind în raport cu copiii lor prea permisivi și neinteresați de situația și comportamentul acestora din școală.

Mediul social – Fiind un important pilon în întărirea conduitelor indezirabile în rândul copiilor și adolescenților, raportat la violența elevilor în spațiul școlar, mediul social cuprinde mai multe surse de influență. Printre sursele socialului care pot favoriza apariția conduitelor violente în mediul educațional, am putea enumera: a) situația economică; b) deficiențele organismelor de control social; c) inegalitățile sociale; d) criza valorilor morale; e) mass-media; f) dereglările la nivelul factorilor responsabili pentru educația tinerilor; g) lipsa de cooperare și implicare a instituțiilor care promovează adoptatea bunelor modele culturale și educative în rândul populației.

Contextul socio-economic stimulează întărirea unor stări de confuzie în rândul tinerilor elevi, care nu mai găsesc utile instituția școlară, instrucția educativă și eficacitatea acestora în viitoarea inserţie pe piața muncii. În prezent, se observă că majoritatea actorilor sociali tinde să devalorizeze și subevalueze valorile tradiționale expuse de magistrii elevilor în școală încă de la începuturile învățământului formal. Așadar, dezideratul profesorilor exprimat prin faptul că munca și învățarea vor aduce un viitor dezirabil și posibilitatea accesării unui loc de muncă pentru tinerii elevi, nu mai constituie o actualitate pentru aceștia. Modelele negative regăsite, perindate și mediatizate de către mass-media în societate, pot crea

cadrul optim ca elevul să dezvolte inapetență pentru educație și inclinații înspre comportamente indezirabile.

Trăsăturile de personalitate ale elevilor reprezintă o sursă potențială de violență școlară. În majoritatea manualelor și lucrărilor de specialitate, adolescența este caracterizată ca fiind acea perioadă tumultoasă cu profunde transformări în plan bio-psiho-social ale viitorilor adulți, care sprijină apariția unor atitudini opozante, noncoformiste și agresive în raport cu familia, școala sau normele sociale. Această continuă metamorfoză pe care o resimte adolescentul poate genera sentimente și stări de retragere, timiditate, apatie, în raport cu participarea la activitățile și cerințele educaționale.

Cercetând posibilele cauze ale violenței școlare, într-un alt studiu științific, intitulat *Manifestarea agresivității în spațiul școlar*,cercetătoarea (Elena Losîi, 2006, pp. 41.53), evidențiază că manifestările cu tentă violentă ale elevilor în spațiul școlar staționează sub umbrela conduitelor influențate de regulamentele și regulile instituționale. Așadar, școala ca principala instituție care asigură și furnizează educația formală elevilor, ghidată de reguli și norme instituționale, prevăzute în regulamentele școlare, poate influența apariția și acutizarea comportamentelor violente în rândul tinerilor elevi.

Între principalele surse ale agresivității și violenței regăsite în instituția școlară, autoarea enumeră următoarele:

a) conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere; **b)** decalajul între aspirațiile/valorile elevilor și oferta practica școlară; **c)** atitudinile și conduitele profesorilor față de elevi; **d)** tipul de disciplină promovat de către educator; **e)** tipologia profesorilor și valorile promovate de aceștia; **f)** nedreptățile provocate de profesori în relațiile cu elevii; **g)** dinamismul elevilor; **h)** funcția de selecție a școlii care generează competiții între elevi (Elena Losîi, 2006).

Conform enumerării anterioare, se poate observa faptul că, în mediul școlar, conduitele elevilor sunt în interdependență cu atitudinile, stilul de comunicare și disciplină promovate de către cadrul didactic în relația sa cu elevii. Totodată, pe fondul unor neînțelegeri cu autoritatea școlară și normele acesteia, cauzate de o inadaptare în ceea ce privește specificul și modelele comportamentele promovate de către școală, elevul va reacționa cu ostilitate atunci când simte sau crede că i s-a făcut o nedreptate. Aceste manifestări agresive cauzate de frustrarea și furia împotriva instituției educaționale pot provoca viitoare comportamente care pot intra cu ușurință în sfera delincvenței juvenile și vor fi pedepsite de lege.

3. Strategii de prevenire a violenței școlare

În continuare, cu ajutorul notelor cercetătoarei Dorina Sălăvăstru, vom prezenta principalele modalități și strategii de prevenție în violența școlară. Înainte de asta, autoarea este de părere că, pentru a proiecta diverse strategii și proiecte de prevenire a violenței în școală, trebuie cercetați și analizați toți factorii (sociali, familiali, educaționali, psihologici) care ar putea genera / favoriza adoptarea unor conduite violente în rândul școlarilor. Considerăm că instituția școlară are un rol primordial în activitățile de prevenire a violenței școlare.

Prevenția primară – Care poate fi efectuată de către dascăl, are în vedere dezvoltarea unor atitudini și comportamente pozitive față de fiecare elev în parte, respectiv acordarea încrederii în aptitudinile de reușită școlară ale acestuia, punerea în valoare și elogierea eforturilor elevului în plan educațional; toate aceste atitudini la nivelul clasei de elevi pot reduce riscurile apariției unor conduite violente în rândul elevilor.

Prevenția secundară–Face referire la capacitățile cadrelor didactice de a observa și monitoriza comportamentele violente ale elevilor și sesizarea de îndată a acestor cazuri autorităților competente, respectiv specialiștilor (asistent social, psiholog, consilier școlar, polițist), cu scopul clarificării factorilor care pot fi de ordin psiho-social, care îl pot determina

pe elev să adopte conduite indezirabile în spațiul educațional. În unele situații în care se constată un pericol iminent (abuzuri, violența în familie, tulburări psiho-somatice) echipa de specialiști are rolul și obligația primordiale de a lua măsuri de ajutor și protecție în vederea înlăturării cauzelor abuzurilor, precum și diminuării diverselor tulburări psiho-somatice și comportamentale induse prin violență.

Prevenția terțiară – Se concentrează asupra sprijinului direct adus elevilor care manifestă conduite violente în școală, având ca principale obiective prevenirea recidivei și adoptarea unor măsuri și strategii eficiente în urma comitererii comportamentului violent. Prevenția terțiară are în vedere transmiterea și promovarea unor bune valori, respectiv însușirea unor comportamente dezirabile în școală, familie, comunitate sau grupul de egali. Aceste măsuri vizează stoparea cronicizării tulburărilor și afecțiunilor provocate prin recurgerea la violență și eventuala transmitere a lor de la o generație la alta (Pierre-Andre Doudin & Miriam Erkohen-Markus apud, Dorina Sălăvăstru, 2004, pp. 269-270).

Alte studii și cercetări actuale ne arată că, printre cele mai rentabile și eficiente măsuri de diminuare și combatere a conduitelor agresive în spațiul școlar ar fi: **a)** consilierea și instruirea părinților; **b)** organizarea ședințelor cu părinții într-o frecvență mai mare, cu scopul informării acestora vis-a-vis de conduitele copiilor în școală, precum și posibilitatea corijării / îndreptării acestora; **c)** consilierea și formarea cadrelor didactice cu scopul dobândirii unor aptitudini și competențe în lucrul cu elevii considerați devianți / delincvenți; **d)** supravegherea și monitorizarea minuțioasă a spațiilor de joacă; **e)** introducerea unor metode disciplinare nepunitive; **f)** o mai bună cooperare între specialiști; **g)** participarea elevilor la reuniuni școlare și extracuriculare; **h)** aplicarea unor regulamente corespunzătoare la nivelul clasei de elevi; **i)** adoptarea unor politici și strategii sustenabile la nivelul unității școlare cu scopul prevenirii tuturor comportamentelor indezirabile.

4. Concluzie

Actualul portret cu nuanțe negative al violenței din școlile contemporane, ne obligă să privim și din alte unghiuri complexitatea violenței școlare, fenomen care își poate avea rădăcinile cauzale în mediul familial, societal sau educațional. Tipologiile manifestărilor violente sunt privite ca fiind interconectate și nuanțate de o dinamică proprie. Astfel, comportamentul violent poate fi preluat și împrumutat din afara sistemului educațional, violența poate fi chiar determinată de școală; mai putem vorbi și despre manifestările violente ale elevilor contra profesorilor și invers. În urma tuturor disfuncționalităților cu care se confruntă în momentul de față spațiul educațional, instituția școlară contemporană și-a decolorat acea imagine de șlefuitoare de caractere și formatoare de cariere. În prezent, se poate remarca cum școala este descrisă și asemănată de majoritatea indivizilor ca un loc în care, în registrul zilnic se petrec și se regăsesc incidente și situații violente, având ca actori principali elevi, dascăli și alte categorii de personal (Valentina Olărescu&Constantin Bălan, 2016).

Având în vedere cele prezentate, putem conchide faptul că fenomenul violenței din unitățile de învățământ reprezintă o patologie a educației contemporane și nu numai, afectând într-un mod direct buna funcționare a școlii și desfășurarea actului pedagogic. Conduitele violente din școală pot fi prevenite doar dacă, instituția școlară înarmată cu specialiști apți și politici educaționale sustenabile, colaborează într-un mod sistematic și profesionist cu instituția familială și celelalte autorități și organizații competente. Consultând literatura de specialitate, observăm că educația și afectivitatea corespunzătoare primite în sânul familie pot diminua șansele ca un copil sau adolescent să comită acte cu specific violent în spațiul școlar. Expunerea repetată a copilului la violențe și comportamente antisociale în familie, grupul de egali sau în spațiul comuniar, va crea cadrul optim pentru ca acesta să devină un posibil agresor în spațiul școlar, și în cel mai rău caz să acceadă ca viitor adult într-o carieră delincventă.

BIBLIOGRAPHY

Badea, Florentina Cerasela, *Violența și agresivitatea în școală: forme severe de devianță școlară*, Editura Hoffman, Caracal, 2011.

Bonea, Georgiana Virginia, *Agresivitatea și violența în școlile din România*: *Bullying și Mobbying*, în revista Calitatea Vieții, XXX, nr. 1, 2019.

Căprioară, Florin-Mihai, Căprioară, Alina-Cornelia, *Ce este și ce nu este violența?* înActa Universitatis George Bacovia. Juridica - Volume 2. Issue 2/2013.

Curelaru, Mihai, *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza" Iași, 2013.

Davies, Scott, *Subcultural explanations and interpretations of school deviance*, ,,Aggression and Violent Behavior", Volume 4, Issue 2, 1999.

Debarbieux, Eric, *Violența în școală: o procovare mondială?* traducere de Irinel Antoniu, prefață de Egide Royer, Editura Institutul European, Iași, 2010.

Golu, Florinda, *Manual de psihologia dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2015.

Grigore, Ana-Nicoleta, *Violența în context educațional. Forme actuale*, Editura ,,Universității Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016.

Inspectoratul Școlar Județean Cluj, C.J.R.A.E., *Proceduri de intervenţie şi gestionare a situaţiilor de violenţă în mediul şcolar*, 2010.

Jeffrey A. Daniels, Mary C. Bradley, *Preventing Lethal School Violence*, Publishing House Springer Science+Business Media, 2011.

Jigău, Mihaela et al, *Violența în școală*, Institutul de Științe ale Educației Unicef, Editura Alpha MDN, București, 2006.

Laura L. Finley, *School Violence*, Second edition, Publishing House ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara California, 2014.

Miftode, Vasile, *Tratat de asistență socială*, Editura Fundației AXIS, Iași, 2003.

Neamțu, Cristina, *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași, 2003.

Neamțu, George(coord), *Tratat de asistență socială*, Editura Polirom, Iași, 2003.

Olărescu, Valentina, Bălan, Constantin Răzvan, *Asistența psihologică a adolescentului, victimă a violenței în școală*, în Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Volume 45, Issue 4, 2016, Psychology and Special Education Faculty "Ion Creangă" State Pedagogical University from Chișinău.

Palaghia, Carmen, *Școala între educație și devianță socială*, în Revista de Cercetare și Intervenție Socială - Volumul 12 / 2006.

Popa, Camelia, Ciobanu, Adela Magdalena, *Profilul psihologic al elevului violent*, în Revista Cercetări filosofico-psihologice, anul V, nr. 1, Bucureşti, 2013.

Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.

(https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/protectieimpotriva-violentei/prevenirea-violentei-in-scoala, accesat în data de 29.08.2019).

(http://sparknews.ro/2019/04/16/bullying-ul-in-scoli-romania-pe-locul-3-la-nivel-european-potrivit-unui-raport-oms/, accesat în data de 29.08.2019).

https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/tackling-school-bullying.html, accesat în data de 29.08.2019, accesat în data de 29.08.2019.

PROTECTION OF HUMAN RIGHTS WITHIN THE EUROPEAN UNION

Costina Sfinteș
Scientific Researcher, PhD, "Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu

Abstract: The protection of human rights has become a condition sine qua non in the existence of the rule of law. Promoting and respecting the fundamental human rights and freedoms, regardless of race, gender, language, religion, is the basic condition of the existence of societies and global cooperation between them, by solving international problems in many aspects. The European Union through the Maastrik Treaty, the Treaty of Amsterdam, the Treaty of Nice, the Treaty of Lisbon and the Charter of Fundamental Rights of the EU has increased its competences in the field of fundamental policies, both in terms of the individual and the nations that have them. joined the alliance.

Keywords - European Union, fundamental rights, protection, treaties, human being;

The need for the creation of organizations that would prevent the outbreak of wars, bent on the need for security, to guarantee the peaceful coexistence of the people, led to the emergence, on the world map, of purely interstate forms of cooperation.

Thus appeared the United Nations (October 24, 1945), the International Monetary Fund (1945 - United Nations Conferences, from Bretton Woods, USA), GATT - The General Agreement on Tariffs and Trade - January 1 1948); and we cannot omit in this study the Council of Europe (May 5, 1949), different from the European Council, and, differently, also from the Council of the European Union (which is nothing but the Council of Ministers).

Created in the period following the Second World War, the European Union became a unique political-economic alliance in the world, being founded on the rule of law. All the actions it takes have their roots in the treaties, on which all member countries have agreed, voluntarily and democratically. These agreements are legally binding and set the objectives of the European Union in many areas of activity[1].

Although it played an essentially economic role, the European Union included in its objectives the respect for human rights, and by the joint declaration of the Parliament, the Council and the Commission in 1977, it was officially committed to ensuring the respect of fundamental rights in the exercise of the powers of these institutions, officially approving the recognition of rights. as part of the general principles of Community law[2].

The EU has been criticized in many cases for its readiness to promote human rights, through various forms of conditioning, including the use of negative sanctions.[3].

The European Union is a promoter of respect for human rights internally and internationally, so that human dignity, respect for human rights, equality and freedom are considered essential values. By art. 49 of the Treaty on European Union established as a condition of accession to the EU, respecting these fundamental principles.

Thus, the institutions of the European Union are obliged by law to respect the fundamental rights, as well as the governments of the Member States when applying

[1]http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_ro.htm
[2]OJ C 103, 1977, p. 1.
[3]E. Fierro, Legal Basis and Scope of the Human Rights Clause in EC Bilateral Agreements, 200, ELJ, p. 41.

European law; these are maintained at the same time by the general principles of Community law[4].

It is worth mentioning that the national parliaments have a very important role to play in the decision-making process with the European institutions.

In order to achieve an effective protection of human rights, problems need to be known, the causes analyzed, the conditions that facilitate these problems, their effects, as well as establishing reliable strategies for solving them.

In order to achieve this objective, it is necessary that the representatives of each state or government have the capacity to manage the situation and to find the appropriate solutions in solving the given situations.

The three initial treaties of the European Community did not contain provisions on the protection of human rights. But, after years, the European Union has promoted different types of human rights policies - initially in the field of anti-discrimination, following art. 13 of the EC[5].

The main treaties of the European Union, which have progressively modified, respect and guarantee human rights are:

- ❖ Treaty on European Union in Maastricht;
- ❖ Treaty of Amsterdam;
- ❖ Treaty of Nice;
- ❖ Treaty of Lisbon;

1. Treaty on European Union - Treaty of Maastricht - February 7, 1992

The date of signature of this document, February 7, 1992, is the date on which the European Union is established and the codecision procedure is introduced, which gives the European Parliament a much more important role in the decision-making process.

By entering into force on 1 November 1993, new forms of cooperation between the governments of the Member States (cooperation in the field of defense, justice and home affairs) are envisaged.

The Treaty introduces into six new areas, Community policies:

- trans-European networks;
- industrial policy;
- consumer's protection
- education and training;
- the youth
- culture

The Protocol on social policy, annexed to the Maastricht Treaty and, which forms an integral part, increased the competence of the European Union in the social field. Thus, the following objectives have been set:

- Promoting employment;
- Improvement of working and living conditions;
- Proper social protection;
- A social dialogue;

[4]Paul Craig, Grainne de Burca, European Union Law, Comments, jurisprudence and doctrine, 4th edition, Community law, series coordinated by Beatrice Adreșan-Grigoriu and Tudorel Stefan, Hamangiu Publishing House, 2009, p. 495.

[5]Paul Craig, Grainne de Burca, European Union Law, Comments, jurisprudence and doctrine, Fourth Edition, Community Law, series coordinated by Beatrice Adreșan-Grigoriu and Tudorel Stefan, Hamangiu Publishing House, 2009, p. 475;

- Development of human resources that allow reaching a high and sustainable level of employment;
- Integration of people excluded from the labor market.

Great importance is attached to European citizenship, which is added to national citizenship, as well as to the rights deriving from this European citizenship.

- *The right of free movement and residence within the Union;*
- *The right to choose and to be elected at the European and local elections in the state where he / she resides;*
- *The right to diplomatic and consular protection on the part of a Member State, when in the territory of a third state, the state of which the citizen is, is not represented;*
- *The right to refer the matter to the European Parliament*.

This treaty states in Article A that "The Union makes decisions as close as possible to citizens", but the principle of subsidiarity is also provided, which means that, if it does not have exclusive competence in a particular area, it will only intervene. whether the objectives can be better achieved at European level than at national level.

And last but not least, the Maastricht Treaty aimed to prepare the realization of the European monetary union and to introduce elements of the political union (citizenship, internal affairs, common foreign policy).

2 Treaty of Amsterdam - May 1, 1999

For the purpose of reforming the EU institutions, and in preparation for the enlargement of the number of Member States, the Treaty of Amsterdam was signed on 2 October 1997, which entered into force on 1 May 1999. This document amended and consolidated the EU and EEC treaties, bringing at the same time a much more transparent decision-making process. Emphasis is placed on this occasion, on the use of ordinary legislative procedure.

At the same time, the Council [6]it may find that a Member State has seriously and persistently infringed the principles set out in Article F, paragraph 1, only after having previously requested the representatives of the government of that Member State to submit its comments.

If such a finding is made, the Council may order the suspension of certain rights of the Member State concerned, as is apparent from the application of the Treaty of Amsterdam[7].

For the adoption of this treaty, the merger treaty - the Treaty of Brussels, which created a single Council and a single Commission - for the three European Communities - EEC, ECSC and EUROATOM was repealed.

The Treaty of Maastricht was also amended, without replacing it. It has established that the maximum number of Members of the European Parliament will be 700 after the enlargement of the EU.

The "Area of Freedom, Security and Justice" was established, extending the powers of the European Police Office - EUROPOL. This space has been integrated and developed through the Community documents - the Schengen Treaty. Member States also agreed on closer cooperation in the field of visas, asylum and immigration.

At the same time, this document established a mechanism for sanctioning serious and persistent human rights violations in art. 7 Treaty on European Union[8].

[6]It meets at the level of Heads of State or Government.
[7]By suspending the exercise of certain rights, it may also include suspending the exercise of the voting rights in the Council of the representative of the respective government.
[8]Paul Craig, Grainne de Burca, op. cit., p. 475.

The Treaty of Amsterdam brings elements of occupational policy as a novelty, considering the rise of unemployment in Europe.

3. The Treaty of Nice - February 26, 2001

The Treaty of Nice was adopted for the purpose of reforming the institutions of the European Union, in order to operate efficiently, in preparation for the extension to new Member States. By its entry into force, on 1 February 2003, it redefined the voting system of the Council and established the methods for modifying the composition of the Commission. This treaty simplifies the use of the consolidated procedure and streamlines the judicial system[9].

Also, some of the measures requested by the European Parliament were introduced through this document[10] such as:

- ✓ Reorganization of the courts to deal with the number of cases that have an upward trend;
- ✓ Parliament is given the right to call the other institutions in court, to the Court of Justice;
- ✓ Introducing EUROJUST for cooperation between criminal prosecution bodies;
- ✓ Defense and security provisions

4. Treaty of Lisbon - December 13, 2007

After its signing on December 13, 2007, the Treaty of Lisbon entered into force on December 1, 2009 and aimed at transforming the European Union into a more efficient unit capable of addressing global issues. It is the first treaty of the European Union signed by Romania as a member state.

The full name is the Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community.

This treaty brings some essential changes in the structure of the EU - a new diplomatic service, two important functions - the function of High Representative for foreign policy and the position of permanent President of the European Council, the citizens' initiative, gives increased powers to the European Parliament and changes the voting procedure of the European Parliament. members of the Council.

The Treaty of Lisbon allows institutions first of all to legislate and take action in new policy areas.

Important for the present study is the fact that the Treaty of Lisbon specifies the powers of the EU, the Member States as well as the tasks that are shared between the EU and the Member States.

According to article 1 of this document, of the utmost importance, "The Union is based on the values of respecting human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law, as well as respecting human rights, including the rights of persons belonging to minorities. These values are common to the Member States in a society characterized by pluralism, non-discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men. "

Through this Treaty, the European Union acquires legal personality, and the Charter of Fundamental Rights acquires binding legal force. [11]

[9]See also the Treaty of Nice

[10]Richard Corbett, Francis Jacobs, Michael Shackleton, European Parliament, 6th Edition, Official Gazette, Bucharest, 2007, p 343

[11]See also the Treaty of Lisbon, 2009.

Also, as an innovation of this treaty, it is the importance given by the treaty to the neighborhood relations of the European Union, as an integrated policy rank. The national parliaments are given the right to check the legislative acts adopted within the Union, to ensure that the powers are exercised at the decision-making level in an exemplary way, respecting the principle of subsidiarity.

Also, as a novelty, the Member States can withdraw from the European Union following the withdrawal procedure - the withdrawal clause

Protection of human rights through the Charter of Fundamental Rights of the EU

The Charter of Fundamental Rights is the document by which this European construction, of the utmost importance, reaffirms the importance of respecting fundamental human rights.

With its roots in the Lisbon Treaty, the Charter is a separate document, but through which it receives binding legal force.

This document has an important democratic legitimacy, given that it was adopted following the debates attended by the representatives of the main European institutions - the European Parliament, the European Commission and the European Council, as well as the representatives of national governments and parliaments. added representatives of civil society.

This Charter was proclaimed by the Presidents of the Commission, the Council and the European Parliament on the occasion of the Nice Treaty of December 2000 and re-proclaimed in 2007 at the plenary session of the European Parliament.

The rights provided by the Charter are structured in six chapters and a preamble and include the following types of rights[12]:

- Civil and political rights - the right to life, the prohibition of torture, freedom of expression etc.
- Rights deriving from the quality of a European citizen - freedom of movement and residence, right to petition, etc.
- Economic and social rights - the right to social security and social assistance, the right to property, etc.
- Rights related to the evolution of society and the development of new communication technologies and bio-technology;
- Procedural rights - the right of defense, the presumption of innocence, the right to appeal, etc.

This document provides for the possibility of EU accession to the ECHR. Neither accession to the ECHR nor the Charter itself extends the competences of the European Union, as defined by the treaties in force.

The incorporation of the EU Charter of Fundamental Rights in the EU Constitution implies that all the provisions of the European Union legislation and all the actions taken by the EU institutions will have to comply with the standards imposed by them.[13]. Even if it has not received the legal status it deserves, it plays an important role in policing at the level of the European Union.

Thus, the Charter of Fundamental Rights of the European Union has two directions of application, namely:

[12]See Charter of Fundamental Rights of the EU.
[13]Richard Corbett, Francis Jacobs, Michael Shackleton, op. cit. 346.

A) - EU institutions and bodies are required to comply with those set out in this document;

B) - the national governments apply the Charter when they have the obligation to implement European law.

The Charter is in line with the ECHR, which all European Union countries have ratified, becoming mandatory for them. Even if the latter is not part of Community law, it is the usual source of reference for the fundamental rights of the European Union. In recent years, the European Court of Justice has been inspired by the case law of the European Court of Human Rights.[14].

In 2002, the European Commission, at the request of the European Parliament, set up a network of independent human rights experts at European Union level, initially aiming to assist the European Parliament in evaluating the way in which the EU and its Member States have implemented the various rights contained in the Charter[15]. This network of experts also published other types of reports - the right to object on the grounds of conscience, the formation of profiles on the basis of ethnicity, etc. - and detailed opinions, at the request of the European Commission, but also on its own initiative[16].

"The Guardian "of the trends in this area is the Agency for Fundamental Rights (FRA), in 2007, which included and replaced the European Center for Monitoring Racism and Xenophobia, already in existence since 1997.[17].

The European Council also played an important role in this area, which in 2004 created a function of "Personal Representative on Human Rights and the High Representative of the CFSP".[18]

BIBLIOGRAPHY

- Treaty of Maastrich
- Treaty of Amsterdam
- Treaty of Nice
- Treaty of Lisbon
- Charter of fundamental rights of the EU
- Council Regulation (EC) no. 168/20077, OJ L 53, 2007
- Status report on fundamental rights in the European Union (2000), A-5 223/2001.
- E. Fierro, Legal Basis and Scope of the Human Rights Clause in EC Bilateral Agreements, 200, ELJ
- E. Fierro, Legal Basis and Scope of the Human Rights Clause in EC Bilateral Agreements, 200, ELJ, p. 41.
- Paul Craig, Grainne de Burca, Law of the European Union, Comments, jurisprudence and doctrine, 4th edition, Community law, series coordinated by Beatrice Adreșan-Grigoriu and Tudorel Stefan, Hamangiu Publishing House, 2009
- Richard Corbett, Francis Jacobs, Michael Shackleton, European Parliament, 6th Edition, Official Gazette, Bucharest, 2007, p 343
- http://ec.europa.eu/justice_home/cfr_cdf/list_opinions_en.htm.
- http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_ro.htm

[14]Paul Craig, Grainne de Burca, op. cit., p. 494.
[15]Status report on fundamental rights in the European Union (2000), A-5 223/2001.
[16]http://ec.europa.eu/justice_home/cfr_cdf/list_opinions_en.htm.
[17]Council Regulation (EC) no. 168/20077, OJ L 53, 2007, p. 1.
[18]Paul Craig, Grainne de Burca, op.cit., P. 507.

WHICH IS THE ROLE STILL PLAYED BY THE PROPERTY ON THE LAND IN THE CASE OF THE COMMUTER-PEASANT?

Narcis-Claudiu Rupe
Student, University of Bucharest

Abstract: The Romanian village has suffered and still suffers deep fractures in its social structure. Since half a century ago, the expansion of the relationship between the rural area and the urban area, created the peasant-commuter „țăranul-navetist" (a form of peasant which works in the urban area). We studied the role of the peasant's propriety as an economic resource and the core of identity for the peasant-commuter, at the junction of the neoliberal approach with the Gustian sociological theory The study was based on an exploratory research of Galbeni village (which is part of the village Nicolae Bălcescu, Bacău county, România). The study shows that the importance of peasant's propriety as an economic resource and core of identity vary depending with generation. The variation of the social and professional structure of peasant-commuter family, the persistence of subsistence agriculture, the disintegration of the agricultural property are the causes of the low economic impact of the village economy at the national scale.. The peasant-commuter families uses their agricultural land less than their predecessors and that cause in turn their estrangement from the peasanthood.

Keywords: Romanian peasant, rural agriculture, romanian village, rural-urban migration, gustian sociology

Introducere

Navetismul în masă a apărut ca serie istorică[1] o dată cu colectivizarea și industrializarea forțată a României. Satul românesc a suferit mutații la nivelul ocupațiilor sale. Mulți țărani au fost nevoiți și obligați să lucreze în mediul urban pentru, completând armata de muncitori pe baza căreia s-a făcut industrializarea masivă, comunistă.

O dată cu înțelegerea acestei pături ocupaționale se va înțelege mai bine satul de astăzi, dar și viitorul său. Viitorul satului românesc va fi determinat de alegerile economice pe care acești țărani-navetiști le fac în privința exploatării proprietății după cum afirmau Bădescu și Radu acum 40 de ani: „Este greu de spus care este viitorul acestei categorii cu status ocupațional dublu. Se îndreaptă spre statul de muncitor? Se reîntoarce la statutul de bază? Înclină să credem că viitorul unei asemenea categorii socio-ocupaționale este legat mai curând de viitorul agriculturii." (Bădescu, Radu, 1981, p.99). Totodată, dezvoltarea satului nu se poate realiza fără înțelegerea variațiilor ocupaționale care îl alcătuiesc, printre care se numără și țăranii-navetiști.

Cercetarea privește familia țărănească ca unitate socială. Navetismul este un proces ce modifică manifestarea economică a acesteia, iar o dată modificat un element al unității sociale, prin legea paralelismului sociologic putem deduce și celelalte elemente ce vor suferi mutații.

[1] „Seria este constituită dintr-o înlănțuire de fapte succesive și deci neasemănătoare între ele, legate unele de altele prin cauzalitate; deoarece...numai această legătură scoate faptele din izolarea lor și le face să devină un tot de un caracter mai general decât evenimentele care le compun și le sunt subordonate." (Xenopol, 1997 în Baltasiu, Bulumac 2017).

Studii și teorii existente

Bernea ideal tipul satului

La început este necesar a se discuta despre spațiul care în care este înglobată economia țărănească, satul, mai exact despre satul arhaic (civilizația română sătească). Ideal-tipul satului cu care vom opera este cel elaborat de către Ernest Bernea în lucrarea „Civilizația română sătească" , de aceea o introducere pornind de la această lucrare va fi un prim pas în înțelegerea satului cu specificul său economic.

Proprietatea țărănească este elementul central al satului românesc. Semantica termenului de țăran provine din latinescul „terra" care înseamnă pământ. Rațiunea de a fi a țăranului român ideal tipic este determinată de interacțiunea dintre munca sa și proprietatea pe care o deține.

Întreaga manifestare economică a țăranului are ca punct de pornire direct, ori indirect propria proprietate. Însă, „munca pământului" nu este o realitate în sine, ea fiind parte a întregului cosmos în care țăranul își desfășoară activitatea, denumită generic de Mircea Eliade „creștinism cosmic" (Eliade, Istoria credințelor și ideilor religioase, 1992, II, p. 368). Legea paralelismului arată că satul este o unitatea socială, iar fiecare element al lui (cadru, manifestare) este într-o relație de codeterminare.

Bernea arată că manifestarea economică a satului ideal tipic are în centru familia țărănească. Scopul producție este asigurarea existenței membrilor săi. Familia țărănească nu se autoizolează în manifestările sale economice, Bernea arată că acestea stabilesc relații pentru munca în comun. Criteriile după care relațiile se stabilesc sunt: apartenența la un neam și vecinătatea, iar fiecare dintre acestea presupune norme sociale diferite de colaborare.

Tradiția reglementează în anumite privințe manifestarea economică. Principalele domenii de activitate economică reglementate sunt: felul cum se depune munca, felul cum se folosesc mijloacele de producție, dreptul la producția însăși și consumul (cf Bernea, 1944). Iar domeniile principale de activitate economică ale satului românesc sunt: agricultura, meseriile, industria casnică, creșterea vitelor, pescuitul, vânatul." (cf Bernea, 1944).

Economia rurală de ieri și de azi

Proprietatea țărănească înainte și după regimul comunist este preponderent de mici dimensiuni cum arată studiile din 1930 (Golopenția, Georgescu) și 2006 (Baltasiu). Dacă în anul 1930, suprafața agricolă sub 5h (specifică gospodăriei țărănești) reprezenta 74,9% din exploatările agricole din România, în 2006 proprietatea țărănească individual era în proporție de 54% din suprafața totală a țării, din care peste 90% era suprafețe sub 5 h. Deci, proprietatea gospodăriilor țărănești este de mici dimensiuni, popular denumită „fărămițată", cu o suprafața ce ajunge până la 5 h/gospodărie.

Productivitatea gospodăriei țărănești era și este scăzută. Golopenția scria în 1930*:* „Producția la hectarde cereale a agriculturii românești este foarte scăzută în raport cu producția agriculturii din țările Europei occidentale şi de mijloc, adeseori mai joasă chiar decât cea a unora din țările învecinate.*"* Fără a compara România cu alte state, Baltasiu ajunge la aceiași concluzie. Investițiile slabe și absența utilajului agricol performant, dar și altele, mențin productivitatea scăzute. De aceea, economia practicată de gospodăriile țărănești este de subzistență.

Vom prezenta în cele ce urmează câteva din cauzele principale ale productivității scăzute a muncii țărănești, dar și a valorificării slabe a produselor În primul rând, suprafața agricolă mică și risipită (sub 5 h/gospodărie). În al doilea rând în 1930, dar și în 2006 lipsa investițiilor a fost și a rămas un factor important a-l slabei productivități. În al treilea rând, integrarea satului în economia națională (dezvoltând relațiie economice cu orașul**)** era și este deficitară. Această cauză, din urmă, împiedică familia țărănească să-șiremunereze produsele obținute. În 1930, slaba dezvoltare a orașului menținea această stare, iar în 2006 neprocesarea industrială a produselor țărănești era factorul principal.

În aceste condiții, principalele venituri ale gospodăriilor țărănești erau 1930 obținute din munci neagricole (41,5% din venitul gospodăriei, mai precis). După 1990, situația nu s-a schimbat, în mediul rural gospodăriile țărănești au practicat o economie de subzistență (Baltasiu, 2006), această constatare regăsindu-se și în studiile INS. În 2016, veniturile gospodăriilor din mediul rural (nu este precizat dacă sunt numai țărănești) erau acoperite în proporție de 42,2% din veniturile salariale. Cele agricole reprezentau doar 24,9% din totalul veniturilor, iar 17,9 % era reprezentat de consumul produselor agroalimentare cultivate în gospodărie. La fel ca în 1930, după 1990, gospodăriile din mediul rural apelează la tipuri de munci neagricole pentru acoperirea veniturilor necesare existenței. Agricultura rămâne una de subzistență, drept urmare, pentru a-și susține existența, familia țărănească apelează la tipuri de venituri neagricole.

Proprietate, țăran, gospodărie input, țăran-navetist

Înțelegerea economiei țărănești pornește de la înțelegerea componentelor ei: gospodăria, pământul și munca depusă. Rolul proprietății depinde de utilizarea sa în cadrul acestei legături. Pentru început, este necesar a se înțelege ce înseamnă țăran, care este diferența dintre el și țăranul-navetist, ce este proprietatea pentru țăran și gospodăria sa.

Conform „Dicționarului de sociologie rurală" „țărănimea este, ca ideal tip, o pătură socială caracterizată prin gestiunea familială a mijloacelor de producție. Este proprietară fără să fie rentieră (deși în anumite situații poate închiria proprietatea) și fără să urmărească obținerea unui profit de pe pământul său, adică nu este o categorie socială capitalistă. Nu este, deci, o categorie socială de tipul patronatului (proprietari ai locului de muncă și al mijloacelor de producție care urmăresc profitul, utilizând munca salariată). De asemenea, nu lucrează pentru salariu, neintrând în categoria proletariatului (a muncitorilor de tip industriali)" (Baltasiu în Bădescu, Oancea, 2005).

Componenta familiei țărănești unde se produce această actualizare a cadrelor de care pomenește Dimitrie Gusti, transformându-se în *manifestări*, este gospodăria: „exploatație și proprietate familială de dimensiuni mici, orientată în mod prioritar spre autoconsum, motiv pentru care este cunoscută și sub denumirea de gospodărie de subzistență." [2].

În procesul actualizării cadrelor prin manifestări este inclusă și exploatarea pământului care are în centru producția. De aceea, gospodăria țărănească poate fi considerată un actor economic care are ca bază anumite intrări (materii prime) și produce anumite ieșiri (produse prelucrate). Pământul, proprietatea țărănească, sunt principalele intrări al gospodăriei producătoare țărănești, iar ieșirile sunt toate produsele ce devin mijloace de subzistență a familiei sau sunt disponibile pentru piață. În teoria gustiană, proprietatea țărănească este cadru al unității familiale țărănești, acesta susținând manifestările familiei: constitutive (economice-spirituale), regulative (politice și juridice). (cf Ungureanu, 2002).

Pe de altă parte, proprietatea țărănească este mai întâi o formă de relație socială, nucleu al vieții familiale și al satului : „«Țara» în înțeles de pământ al strămoșilor este încă un mod de a gândi spațiul, este o substanță originară și permanentă etnică. ... Pentru el spaţiul este pământul şi cerul, este satul şi lumea întreagă, este tot ce există nu ca idee, ca entitate abstractă, ci ca realitate obiectivă, materială şi spirituală deodată: «Spaţiu' e pretutindeni, aproape şi departe; spaţiu' e lumea toată, cât o vedem şi cât n-o vedem.»" (Bernea, 2005, p.102)

[2] Bădescu I., Cucu-Oancea O.,(2005) *Dicționar de sociologie rurală, ed. Mica Valahie, București.*

Definițiile proprietății variază de la autor la autor. Pentru înțelegerea problemei de față s-au ales definițiile lui Hoeble și Weber.. „Proprietatea, cu alte cuvinte, nu este un lucru, ci o rețea de relații sociale care guvernează comportamentul oamenilor cu respect față de folosirea și dispunerea de lucruri." (Hoebal, 1996, p.424 apud Vasile în Bădescu, Cucu-Oancea și Șișeștean,2009, p.642) La Max Weber proprietatea este constituită din : „Drepturile apropriate [dobândite] de care se bucură indivizii prin moștenire or de către grupurile ereditare, fie acestea comunale sau asociative, vor fi numite „proprietate" individuală sau a entităților în chestiunea, și, atâta vreme cât sunt alienabile, vor fi numite „proprietate liberă". (Weber, I, 1978 apud Baltasiu, Bulumac 2017). Este pământul-proprietatea doar un drept de utilizare a unui bun pentru țăran?

M.Csikszentmihalyi și E. Rochberg-Halton (1999) au arătat că omul poate avea o relație „obiectivă", dar și subiectivă cu bunurile pe care le deține. Pentru țăran proprietatea se încadrează în a doua categorie întrucât însăși denumirea sa provine de la latinescul „terranus" care înseamnă „om legat de „terra" sau „om al pământului" (în Bădescu, Oancea și Șișeștean, 2009, p.235). Astfel proprietatea țărănească este parte din identitatea țăranul român ideal tipic.

Diferență țăran și țăran-navetist

Navetismul este una dintre formele definitorii prin care țăranul a fost îndepărtat din condiția sa ideal-tipică transformându-se, mai mult sau mai puțin parțial, în muncitor la oraș. Industrializarea forțată a avut ca vector navetismul, fapt care a scos țăranul din ciclul timpului tradițional, l-a înstrăinat de propria gospodărie, i-a schimbat radical comportamentul de consum, fără a-l transforma, însă, într-un orășean care locuiește la țară. Domiciliul muncitorului țăran este satul, iar locul de muncă se află în oraș. În aceste condiții, orașul reprezintă pentru țăran locul unde obține sursa de venit principală, exploatarea pământului intrând în plan secund: „Privind agricultura din punctul de vedere al venitului realizat prin ocupația în agricultură, aceasta îi apare muncitorului-țăran ca o *sursă secundară,* de completare a venitului" (Bădescu, Radu, 1980). În funcție de sursa principală de venit, D. Sandu încadrează țăranul în populația rurală neagricolă (cf Sandu, 2005). Acesta nu exclude posibilitatea ca țăranul-navetist să aibă și o altă sursă de venit. Astfel, agricultura poate fi o sursă secundară și complementară de venit a țăranului-navetist.

Cu cât un sat este mai apropiat de oraș, cu atât navetismul se dezvoltă ca mod de viață al locuitorilor satului (Sandu, 2005). Satul în care s-a desfășurat cercetarea face parte din comuna Nicolae Bălcescu, care se află la o distanță de 9 km de orașul Bacău. Gradul înalt al navetismului în regiunea Bacăului este confirmat de cercetările lui Sandu (2005). Chiar dacă navetismul a scăzut între anii 1990 și 2000, în Bacău ponderea acestui statut ocupațional din populația neagricolă rurală era de peste 50% (Sandu, 2005). Din analizele lui D. Sandu reiese că tinerii adulți de sex masculin au o probabilitate mai mare de a deveni navetiști.

Legea paralelismului sociologic și Curba Maximei Posibilități Productive (CMPP)

Pământul rămâne principala materie primă a gospodăriei țărănești și, prin exploatare, oferă un venit familiei țăranului, chiar dacă, astăzi, a devenit secundar în raport cu alte surse de venit.

Alegerea modalității de exploatare a proprietății țărănești urmărește satisfacerea nevoilor familiei țărănești. Răspunzând acestei motivații în pofida celei de a obține profitul, țăranul nu exploatează pământul asemenea unui antreprenor. (cf Dumitrescu în Bădescu, Cucu-Oancea, Șișeștean, 2009). Având resurse de timp și de prelucrare limitate, țțăranul este pus în fața unor alegeri. Din acest motiv, el poate fi analizat prin teoria Curbei Maximei Posibilități Productive. Această teorie arată că orice actor economic este pus să facă o alegere între mai multe posibilități de producție în condițiile unor resurse limitate. A fi pe curbă înseamnă a produce maximum de bunuri și servicii cu resursele disponibile. [3]

[3] „ maxima cantitate de bunuri care pot fi produse eficient de o economie, având în vedere cunoștințele tehnologice și cantitatea de input valabile" (Samuelson, p.10).

În opinia noastră, țăranul este pe CMPP atunci când cantitatea de bunuri obținută din munca sa se transformă în asigurarea mijloacelor de existență a familiei și produce și pentru piață, fără să facă profit, fiind interesat doar de asigurarea capitalului necesar reproducerii gospodăriei (înlăuntrul definiției „țăran" de mai sus). Dacă alte venituri îi conferă îndeplinirea acestui scop, exploatarea proprietății nu se va realiza în acord cu această cerință. Tradiția, în satul ideal-tipic, descris de Bernea, are un rol regulator important, în sensul că prin normele sale asigură protejarea „țărănescului" chiar în condițiile în care țăranul este nevoit să caute surse auxiliare de venit.

Țăranul-navetist nu poate fi pe CMPP deoarece venitul său principal este remunerația salarială. Dimpotrivă, din producător el devine consumator net, fiind simplu salariat. Nevoile familiale fiind asigurate prin salariu, exploatarea pământului nu devine o prioritate. Astfel, pot exista situații în care exploatarea proprietății nu se produce, ori este diminuată semnificativ.

CMPP arată că factorii de natură economică precum tehnologia disponibilă și cantitatea de resurse/materii prime sunt singurele care reglementează alegerile de producție (tipul de exploatare) ale actorilor economici, în cazul de față ale familiei țărănești. Legea paralelismului sociologic lărgește aria de înțelegere a elementelor care influențează exploatarea pământului. Țăranul ideal-tipic, cât și țăranul-navetist, își manifestă voința socială influențați nu doar de factori economici (cantitatea de materii prime, resursele disponibile). Tradiția și percepțiile asupra altor posibilități de producție (cadrul psiho-istoric) și manifestările altor unități sociale (precum Legea 18/1990 asupra proprietății) sunt doar câteva exemple de elemente ce pot influența aceste alegeri.

Metodologie

Metodologia cercetării este de ordin calitativ. Instrumentul de cercetare este un ghid de interviu semi-structurat (Anexa 1) care a variat în funcție de respondenți, existând un ghid separat pentru fiecare generație de țărani-navetiști. Ghidul adresat respondenților care fac parte din prima generație de țărani-navetiști cuprinde o secțiune de întrebări ce abordează influența colectivizării asupra navetismului, secțiune care nu este inclusă în ghidul adresat celei de-a doua generații de țărani-navetiști.

Au fost în total nouă subiecți intervievați. Selecția acestora s-a realizat în funcție de două criterii principale: domicilierea în satul studiat pe toată perioada vieții și realizarea navetei fie în trecutul lor, fie în momentul prezent.

Persoana care a facilitat stabilirea interviurilor a fost mama cercetătorului. Tot prin această persoană, cercetătorul a aflat de existența celor două „generații" de țărani-navetiști. Majoritatea intervievaților au făcut parte din „a doua generație".

Profilul satului și al țăranului-navetist rezultat dintr-o primă analiză a datelor

Analiza datelor s-a realizat în funcție de generațiile de țărani-navetiști. Astfel, se poate observa desfășurarea istorică a rolului proprietății țărănești pe o perioadă lungă timp. Navetismul a apărut ca serie istorică odată cu apariția regimului comunism, caracterizată de trecerea forțată de la o economie rurală la una urbană (caracterizată de industrializare).

Prima generație de navetiști, maturii în perioada colectivizării și industrializării forțate: O dată cu instaurarea regimului comunist, satul a trecut prin procesul de colectivizare (1960). „În colectiv" au muncit preponderent femeile, iar bărbații au fost obligați să lucreze în afara localității: „Tineretul a plecat pe unde a putut lucra"/ „De la Forțele de Muncă te-a dus un delegat tocmai la Medgidia."(TCG, 76). Navetismul a început, astfel, prin acțiunea a trei cauze: lipsa locurilor de muncă tradiționale (colectivizarea forțată), obligativitatea muncii din perioada comunistă și veniturile mici oferite „la colectiv" (la Coooperativa Agricolă de Producție) (A, 72).

A doua generație de țărani-navetiști este reprezentată de copiii primilor țărani-navetiști. Între cele două generații există o serie de diferențe. A doua generație a făcut naveta

preponderent după 1990,. Componenta ocupațională a familiilor era diferită: familia primilor navetiști era formată dintr-un soț navetist și o soție „cooperatoare" la Cooperativă Agricolă de Producție (CAP), in timp ce în familia celor din a doua generație ambii soți fac naveta.

Agricultura practicată de ambele „generații de navetiști" este una de subzistență și în același cadru de rațională economică. De exemplu, porumbul, deși ineficient economic, a rămas după 1990 principala plantă cultivată pe terenul agricol extravilan.

Cea mai importantă sursă de venit pentru ambele generații a fost salariul obținut prin munca din mediul urban. Veniturile obținute de familiile primilor navetiști erau mult mai mici în comparație cu veniturile celui de-al doilea val de navetiști. În cazul primei generații, doar soțul „făcea naveta", iar soția muncea la CAP; în cazul celei de-a doua, ambii soți lucrează în oraș.

În cazul celui de-al doilea val de navetiști raportul dintre munca depusă și productivitatea proprietății determină modul de exploatare a acesteia. În comparație, primii navetiști continuă să lucreze terenul agricol în ciuda raportului deficitar. De aceea, **copiii primilor navetiști nu văd o datorie în munca pământului.** Unii dintre ei aseamănă munca proprietății ca un „hobby": „Dar de fapt de hobby, aș zice până la urmă" (NR, 49).

Principalele proprietăți țărănești sunt: câmpul (terenul agricol, pe care se cultiva porumbul), viile (care sunt în afara satului și în spatele grădinii) și grădina de legume din spatele locuinței. Greutatea muncii resimțită de țăranii navetiști determină modalitatea de exploatare a proprietăților. „Câmpul" este dat în arendă, viile din afara satului nu sunt muncite de toți, iar cele din spatele locuinței nu sunt muncite intens.

Ambele „generații de navetiști" au câmpul în arendă deoarece raportul dintre roadele obținute/cheltuielile și munca depusă era ineficient: „Am tras o linie, nu știu ce, am văzut câși bani băgăm în pământ...fără capitalul prestat (munca),...nu ieșea, nu se regăsea" (NR, 49). De aceea au ales să își lase cele mai grele proprietăți în arendă la țăranii din satele vecine și din propriul sat, deși nu obțin mai multe roade decât obțineau înainte, ori nu pot crește la fel de multe animale decât creșteau înainte. Arenda a devenit o normă și „omul nu are încotro". (omul nu are încotro). Arenda este o formă de evitare a stigmatizării. Fiecare navetist intervievat consideră că cel care „lasă pământul pârloagă" (nu-l cultivă) este leneș. Arenda reușește să stabilească o cale de mijloc: proprietățile arendate sunt muncite, chiar dacă nu de ei. Astfel, arendarea terenului agricol pe care se cultiva porumb a devenit o normă: „Cică nu poți tu să ai o bucățică și restu' dat în asociație (arendă)..." (FĂN, 48).

Prin legea 18/1990, statul român a înapoiat terenurile țăranilor ceea ce a dus la reluarea împărțirii pământurilor, *dar fără să le restituie și utilajele*, ceea ce a condus la implozia economică a satului, la intrarea acestuia în al doilea ciclu de sărăcire și periferializare. Ce a însemnat pentru țăranii-navetiști fărâmițarea proprietăților? **Fărâmițarea a însemnat costuri ridicate ale exploatării** (angajarea zilierilor se realiza pe mai multe zile, pentru fiecare „bucată de pământ" și un volum mai mare de muncă în condițiile în care „se făcea agricultură de weekend" (NR,49) (în special sâmbăta), ori după ce terminau „munca în oraș": „De la servici la câmp" (MB, 49).

Motivațiile muncii după (1990) au fost susținute de productivitatea crescută a pământurilor: „Vreo 10 ani de zile, mai mult de 10 ani....strângea fiecare, ducea acasă, vindea, lua banul și era bucuros Înainte de 1990, pământurile colectivizate au fost tratate cu îngrășăminte. Însă, slaba productivitate combinată cu plantarea unui singur soi de cereale (porumbul, pe care-l putea achiziționa la prețuri reduse), emigrarea din sat (ce a scăzut acest fel de manifestare economică a satului), înaintarea în vârstă și munca manuală (care necesita un volum mai mare de efort fizic) au fost motivele pentru care țăranii navetiști au renunțat la proprietățile agricole extravilane (a câmpului) în favoarea arendei. Influența unor alte unități sociale (a statului) asupra acestui raport a fost considerabilă.

Grădina și via pe care încă o muncesc are o importanță calitativă ce ține de securitatea alimentară: „Producția mea o știu" (TCG, 67). Toți consideră că roadele obținute sunt „bio" și consideră ca este un avantaj al producție proprii. Însă, dacă munca depusă este considerată prea grea, apelează la metode contrare securității alimentare: pot stropi cu substanțe chimice contra „buruienilor" ori contra gândacilor din grădină.

Munca pământurilor și a gospodăriei este văzută ca o datorie pentru primii navetiștii: „E lăsat de la Dumnezeu așa...trebuie muncit că dacă nu e muncit e păcat mare." (A,72). În schimb, copiii acestora (care alcătuiesc a doua generație de navetiști) **o percep ca fiind asemănătoare unui hobby.** Aceștia n-au văzut în părinții lor un model al țăranului, ci un model al țăranului-navetist care obține o bunăstare mai mare din navetă decât din „munca pământului". Ei fost socializați predominant după modelul muncii comuniste în pofida celui țărănesc (întrucât doar unii dintre țărani aveau terenuri „proprii" numite „terenuri de folosință" a căror dimensiune era de circa șapte „prăjini", un hectar fiind egal cu 50 de prăjini).

Valoarea simbolică a proprietății diferă în funcție de generația navetiștilor. Primul val de navetiști consideră că pământul nu trebuie vândut pentru că e moștenire de la părinți. În cazul generației a doua de țărani navetiști, importanța proprietății variază: unii se aseamănă în „gândire" cu părinții lor, iar alții văd în proprietate doar un bun tranzacționabil. În cazul celor din urmă, importanța proprietății depășește valoarea economică doar dacă aceasta poate deveni „loc de casă" pentru proprii copii.

Unii dintre cei care fac parte din al doilea val de navetiști nu se mai identifică cu noțiunea de țărani, iar alții nu consideră că mai există țărani în sat: „Eu aș putea spune că sunt om de la țară" (AV,39). Această situație se regăsește în cazul respondenților cu un venit peste 3000 de lei, unde fiecare soț este navetist. **Când venitul este sub 3000 de lei ori unul dintre soți „nu face naveta", autoidentificarea cu noțiunea de țăran crește.** Toți cei intervievați îi văd pe cei care nu muncesc în general într-o formă stigmatizantă. Însă, pentru mulți din cel de-al doilea val de navetiști munca pământului nu este ghidată de o obligație morală, ci de o gândire strict economică- în funcție de raportul cost-beneficiu. În viitor, aceștia nu vor exploata pământul în felul în care îl muncesc proprii părinți: „Ce să facă, dar ce, îi doare pe ei capul de pământ? Nu se gândesc ei la pământ!"(SB vorbind despre copiii săi).

Prima generație de navetiști și-au obligat copiii să lucreze proprietatea: „Păi dacă nu ajutam (la munca câmpului), nu mergeam la discotecă, zicea tata." (MB, 49). În schimb, a doua generație de navetiști nu a făcut același lucru cu copiii lor.

Importanța sărbătorilor și posturilor religioase a scăzut o dată cu trecerea de la o generație la alta. În calendarul creștin romano-catolic (religia predominantă în sat este romano-catolică) sunt sărbători importante, dar care nu obligă omul să nu muncească. Dacă primii navetiști nu muncesc în acele zile de sărbătoare, copiii acestora sunt dispuși să o facă, atâta timp cât este în propria grădină: „Păi, îl huidui (pe cel care lucrează în ziua de sărbătoare). Bine, în grădină, nu, mă refer că el mergea la prășit în câmp, încolo mergea. În grădină nu ai treabă."(MB,49)

Gospodăria (clădirile în care se află animalele și uneltele) este elementul arhitectonic al locuinței pe care a doua generație de navetiști l-a „moștenit" de la locuințele părinților. Munca în gospodărie este importantă, la fel ca în cazul exploatării pământului; oamenii care nu se îngrijesc de gospodărie sunt stigmatizați: „Țăranul fără gospodărie egal boschetar" (TA, 51).

Țăranii-navetiști nu își organizează exploatarea câmpului după calendarul bisericesc. În satul studiat s-a păstrat doar tradiția ca după sărbătoarea Sfântului Gheorghe să se planteze fasolea pe terenul agricol, dar și această tradiție se supune condițiilor meteorologice, dacă este cazul.

Concluzii

Pământul este o sursă economică, dar care susține și identitatea oamenilor care-l exploatează. Elementul identității este munca proprietății țărănești. O dată cu arendarea pământurilor, țăranii-navetiști și-au modificat modul de muncă al pământului și, o dată cu aceasta, propria identitate. Astfel, importanța manifestării economice a satului a scăzut în comparație cu valorificarea muncii de la oraș.

Rolul economic al pământului este diminuat în situația ambelor „generații de navetiști". Prima generația realizează o exploatare a pământului diminuată din cauza vârstei înaintate. În cazul celor din a doua generație se confirmă faptul că gospodăria țărănească este axată spre asigurarea mijloacelor de existență a familiei. O dată ce copiii primilor navetiști au realizat că resursele necesare exploatării (pământul cu volumul de muncă) nu confereau un venit important familiei, aceștia au ales să lucreze din ce în ce mai puțin propriile proprietăți. Arendarea „câmpului" (a terenului agricol), mutarea viilor din satele învecinate în grădinile din jurul propriei locuințe sunt metode prin care s-a păstrat munca pământului, dar cu costuri reduse. Calculul economic în exploatarea proprietății a devenit mai important decât păstrarea tradiției și a identității țărănești.

Statusul ocupațional al femeii a fost un factor important a diminuării importanței proprietății. În a doua generație de țărani-navetiști ambii soți fac parte din această categorie. În raport cu exploatarea proprietății aceasta a însemnat: mai puțin timp pentru exploatarea manuală a proprietății și un venit salarial mai mare al familiei (ceea ce permis procurarea din alte surse ale „roadelor pământului"). Astfel, ivirea unor noi posibilități de producție (precum arenda, ori mutarea terenurilor viticole din exteriorul satului în jurul casei) cu costuri materiile și fizice diminuate au fost adoptate cu ușurință.

Pământul, proprietatea țărănească, reprezintă pentru a doua generație de țărani-navetiști un bun care, dacă nu este tranzacționat în timpul vieții lor, va fi tranzacționat de către copiii lor. Motivul principal este pierderea valorii lui (desțărănizarea). În comparație cu aceștia, primii navetiști consideră și azi pământul o valoare moștenită ce nu trebuie alienată.

Seria istorică a navetismului începută datorită colectivizării și industrializării României a pornit un proces de înstrăinare a țăranilor-navetiști de propriul „pământ" și inevitabil de propria moștenire identitară țărănească.

BIBLIOGRAPHY

- Bădescu I. (1981). „*Satul contemporan și evoluția lui istorică",* ed. Științifică și Enciclopedică, București.
- Samuelson A.P., Nordhaus D.W. (2009) *Economics*, ed. McGraw-Hill/Irwin, New York.
- E.Bernea (1944). *Civilizația română sătească*, București, 1944.
- Ernest Bernea, *Spaţiu, timp şi cauzalitate la poporul român*, Ediţia a doua, revizuită, Humanitas, Bucureşti, 2005
- Baltasiu R., Bulumac O. (2017). I*storia Socială. Actualitatea și problematică*, editura universității din București, București.
- Ungureanu I. (2002).*Paradigme al cunoașterii societății*, editura Junimea, Iași.
- Sandu, D. (2005). România rural-neagricolă azi. *Sociologie românească*, volumul III (nr.4)
- Csikszentmihalyi M., Rochberg-Halton E.,(1999), *The meaning of things.Domestic symbols and the self*, Cambridge University Press, Cambridge, Marea Britanie.
- Bădescu I., Cucu-Oancea O.,(2005) *Dicționar de sociologie rurală, ed. Mica Valahie, București.*

THE FRAMEWORK OF A NEO-INTERPRETATIVE EXPLORATORY RESEARCH IN AN INTER-ETHNIC CONTEXT

Alin Bulumac, Samira Cîrlig, Augustin Poenaru
Scientific Researcher III, PhD, The European Center for Ethnic Studies, Romanian Academy

Abstract:The article represents the planning of a research in an interethnic city, where Romanians are a minority.The research that will follow aims to identify in a unique way both the causes and the effects of interethnic coexistence blockages in such a living area. The research will be of neo-interpretative type (Baltasiu & all 2009), having as theoretical background the law of sociological parallelism and it oriented towards the recording of reality as it is felt by the significant actors (personalities involved in the direct administration of the community: mayor, doctor, engineer, headmaster). The dimensions of the planned research concern: the nature of the social relationship (domination vs. cooperation), stigma, and some of the intra-community processes.

Keywords: neo-interpretative, sociological parallelism, inter-ethnicity, cohabitation

Noțiuni introductive și metodologie

Ca structură, materialul va fi alcătuit din două părți, prima parte va consta în analiza articolelor de presă relevante în acest sens, iar a doua parte va consta într-o cercetare exploratorie de teren.

Materialul va fi o lucrare *calitativă*, care va avea ca fundal de lucru *legea paralelismului sociologic*, pe tiparul căreia se vor structura problemele identificate în presa românească. Metoda generală de lucru va fi, însă, de tip neointerpretativ, prin care teoria gustiană este revalorificată funcție de posibilitățile materiale ale prezentului, de viteza de transmitere a datelor și de stocare digitală a acestora. În esență, metoda neointerpretativă se referă la înțelegerea realității ca un întreg aflat în echilibru în virtutea *legii gustiene a paralelismului,* analizată din perspectiva weberiană a *semnificațiilor acordate acțiunii sociale* (acțiunea socială se referă la semnificațiile atribuite actului săvârșit de actor). Cu alte cuvinte, realitatea este o constelație de semnificații, structura și distribuirea acestora fiind urmărită pe coordonatele legii paralelismului. Mai exact, vom căuta să identificăm la nivelul reprezentărilor colective (al „povestariului") starea echilibrului comunității (la nivelul cadrelor și manifestărilor). De altfel, ultimul palier al abordării neointerpretative este *harta mentală*, prin care vom încerca să conturăm dimensiunile, punctele de tensiune ale localității, interiorizate de proprii locuitori.

În a doua parte vom prezenta operaționalizarea conceptelor utile cercetării de teren. În măsura în care este posibil, se va încerca identificarea *percepției* asupra realității sociale. Pentru a atinge scopul propus, în cadrul cercetării de teren vom utiliza ca instrumente de lucru observația (directă, indirectă, participativă), interviul semi-structurat, discuțiile de grup, hărțile mentale. Datele din teren vor fi interpretate în manieră neointerpretativă, deoarece dorim să descoperim modul în care comunitatea resimte urgențele, problemele și modul în care abordează realitatea și perspectivele de viitor.

Ipotezele și obiective

1. Majoritatea locală se află în raporturi de dominare cu minoritatea locală, *având ca efect limitarea potențialului de manifestare a celui din urmă, în zonă*.

Ne propunem să identificăm răspunsuri la următoarele întrebări:

1. Care este starea de coabitare inter-etnică?
2. Putem spune că minoritatea locală este discriminată de majoritatea locală?
3. Principalul vector al discriminării sunt elitele dominante locale?
4. Care sunt motivele care au generat această stare?

2. Minoritatea locală, pentru a-și păstra echilibrul aproximat prin legea paralelismului, în special cel sufletesc (inclusiv echilibrul psihologic la nivelul indivizilor) își asumă statusul de comunitate stigmatizată/urâtă, dezvoltând diferite comportamente specifice imploziei structurii social-comunitare, ale comportamentului submisiv individual și colectiv, de tipul autoizolării, autoexcluderii, evitare, frică și paralizie acțională, dar și acte de rezistență, mai mult sau mai puțin izolate.

Documentarea de presă (locală)

După consultarea presei locale, se pot evidenția câteva *axe disfuncționale*. În continuare vom prezenta succint problemele care ne-au atras atenția în mod special.

Din punct de vedere cultural

Manifestări culturale

1. Nealocarea de fonduri pentru manifestările culturale ale minorității locale.
2. Încurajarea segregării educaționale.

Elemente de patrimoniu

1. Nealocarea de fonduri pentru reabilitarea/ridicarea de monumente.
2. Degradarea/vandalizarea și/sau obstrucționarea voită a monumentelor.
3. Transformarea clădirilor istorice în locuințe sociale.
4. Stigmatizarea memoriei colective.

Din punct de vedere instituțional

1. Agresivitate simbolică, manifestată prin absența însemnelor oficiale.

Din punct de vedere economic

1. Primăria schimbă destinația banilor publici și a fondurilor europene
a. suprapopularea primăriei cu angajați
b. lucrări de renovare/construire/finanțare supraestimate ca preț și nejustificate din punct de vedere al utilității sociale
2. Scutirea de taxe și impozite a unor asociații
3. Acordarea nejustificată de salarii angajaților primăriei
4. Inechitatea socială a pensiilor

Din punct de vedere politic

1. Monopol politic la nivelul pozițiilor cheie în primărie
2. Prezența selectivă a primarului la evenimente culturale

Teoria și ipotezele

Legea paralelismului sociologic

Din documentarea de presă reiese căelita locală dominantă *discriminează negativ* minoritatea locală. Mai mult decât atât, cu cât realitatea socială se află mai mult timp în *dezechilibru*, cu atât este mai predispusă *dezintegrării*. Pentru a documenta procesul, vom

utiliza legea paralelismului a lui Dimitrie Gusti[1]. Dezechilibrul apare atunci când între cadre și manifestări relația nu mai este de codeterminare, ci, de *dominare*, după cum vom observa. D. Gusti atrage atenția că este suficient doar ca un cadru sau manifestare să fie „blocat" sau dominant pentru ca întreaga realitate socială să sufere modificări cu urmări care nu pot fi anticipate. Astfel, chiar dacă este vorba doar de o percepție singulară, numărul crescut de fapte și gravitatea acestora, *unele în contradicție cu legea* ne motivează să credem că există mai mulți factori/ multe elemente care perturbă echilibrul zonei.

Așezarea sufletească a elitelor

Considerăm că legea paralelismului este dependentă în special de comportamental la nivelul elitelor. Etajul politicii locale având rolul precumpănitor. Dacă la nivelul elitelor avem o situație de un profund dezechilibru sufletesc, acesta va provoca „dezordine" și în rândul celorlalte cadre ale realității sociale. Subliniem ideea profesorului Gusti: dacă o realitate socială se află mai mult timp într-o stare de dezechilibru, atunci, urmările devin iremediabile. Din acest motiv considerăm esențial punctarea câtorva aspecte pe care le vom detalia mai jos. În cazul nostru, vom opera cu ideea că „așezarea sufletească" are un rol important: abilitatea elitelor de a construi un spațiu de desfășurare socială în care fiecare să îl poată experia pe celălalt, să îl poată întâlni așa cum este el. Vom operaționaliza „așezarea sufletească" a elitelor prin următorii termeni: „consecvență generațională", „stigmă", „ură" și „conflict".

Concepte subordonate

Ura

Sentimentul de ură poate fi identificat în mai multe situații: la *nivelul discursului* (1) al *faptelor* (2). La nivel de discurs, Națiunile Unite au definit ura ca fiind „*orice fel de comunicare în vorbire, scriere sau comportament, care atacă sau folosește un limbaj peiorativ sau discriminatoriu cu referire la o persoană sau la un grup de apartenență, cu alte cuvinte, bazat pe religia, etnia, naționalitatea, rasa, culoarea, descendența, sexul sau alt factor de identitate."*[2] În ceea ce privește înfăptuirea, ura este definită drept „*o infracțiune împotriva unei persoane sau a unei proprietăți motivată în întregime sau parțial de prejudecățile împotriva unor persoane după criteriu de rasă, religie, handicap, orientare sexuală, etnie, gen ...."*[3]

În cazul conflictelor etnice, ura este elementul central, care însă poate duce la evenimente tragice pentru toate părțile participante, căci ura, fiind un sentiment, generează acte iraționale: „*urâm persoanele sau grupurile mai mult din cauza cine sunt, decât din cauza a ceea ce fac, având ca scop eliminarea țintei*."[4]

Noțiunea de ură cu care vom opera se referă la *interzicerea dreptului celuilalt la identitate prin discursulșifaptele noastre.*

Consecvență generațională

Conscvența generațională se referă la perpetuarea unei conduite față de un obiect (animat sau neanimat) de-a lungul mai multor generații. În cazul nostru, ne referim la comportamentul de dominare al minorității dominante asupra minorității locale.

[1]D. Gusti, „*Sociologie Românească*", anul 2, nr. 9-10, p. 379

[2]United Nations strategy and plan of action on hate speech, mai 2019, disponibil online la adresa: [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20Plan%20of%20Action%20on%20Hate%20Speech%2018%20June%20SYNOPSIS.pdf]

[3] FBI, Civil rights, disponibil online la adresa: [https://www.fbi.gov/investigate/civil-rights/hate-crimes]

[4]*Ibidem.*

Ne propunem să identificăm în teren elementele acestei consecvențe generaționale prin operaționalizarea/dezvoltarea ideii de coabitare interetnică.

Celălalt ca factor stigmatizator. De la Memoria traumatică la cotidianul ca traumă

Stima de sine comunitară trimite la prestigiul de care se bucură insul în proprii ochi și în cei ai celorlalți prin apartenența la un anumit loc. Opusul stimei de sine este *stigma* – setul de atribute degradante care îndepărtează, individualizează prin *separare*, prin *decăderea* din dreptul de a aparține unei comunități. Stima de sine comunitară este componentă a *prestigiului* care încheagă comunitatea. Când stigma devine un sentiment colectiv, comunitatea ajunge în pragul imploziei, coerența ei fiind minimală. Fondul autostigmatizării colective este adesea *memoria traumatică*. *Memoria traumatică*[5]– este opusul memoriei întemeietoare. Dacă memoria întemeietoare este deschidere, element de refacere a comunității, memoria traumatică are ca și coordonată comportamentală angoasa, adesea închiderea în cercul personal al experienței care, astfel, devine de neînțeles pentru tânăra generație. În situația în care insul este constant stigmatizat pe motivul apartenenței la o anumită comunitate, aceasta va slăbi până când va rămâne o colecție de non-persoane (persoane fără status cert, incomplet, sau invizibil, în special pe dimensiunea lui identitară).

Conflict etnic (latent)

Subordonat „stării de ură" este „conflictul etnic latent", pe care-l putem bănui între cele două comunități. Acolo unde sentimentele negative se întrevăd, sunt însoțite, aproape în fiecare caz, de un conflict. *Conflictul* reprezintă o relație socială în care acțiunea este orientată intenționat împotriva voinței celuilalt, un act de agresiune simbolică și materială.[6] Conflictul este pendinte conceptului de ură: *„un actor umilește sau maltratează un alt actor social, sau atunci când sunt întreprinse acțiuni deliberate de a obstrucționa obiectivele cuiva."*[7]

Când energiile instituționale sunt percepute ca fiind orientate *împotriva* unei comunități *pe termen lung*, tensiunea interetnică poate escalada rapid, ajungându-se la un conflict etnic.

Întotdeauna, un conflict etnic ajunge să înglobeze subiecte politice, economice, sociale, culturale sau ce țin de teritorialitate, în felul acesta explicându-se virulența sa.[8]

Rolul elitelor în problema distanței sociale nefirești

În situația în care insul este supus unor tensiuni negative din partea celuilalt, are două opțiuni: fie se retrage din relația socială fie reacționează și încearcă să restabilească echilibrul. Presiunile la adresa minorității locale se manifestă prin *etichetarea colectivă* a acesteia, de către majoritatea dominantă locală. În fața presiunii etichetării, minoritatea locală alege să se retragă din viața cetății. A eticheta (negativ) înseamnă a enunța o judecată de valoare asupra obiectului, deturnându-i sentimentul identității. La scară colectivă, etichetarea are ca finalitate slăbirea coerenței interne și interzicerea capacității de acțiune ca entitate. Acest fapt reprezintă în planul realității, instrumentul prin care elitele cât și elitele dominante stigmatizează constant comunitatea minoritară. Avem în vedere definiția stigmei dată de Goffman: *„un atribut denigrator, dar trebuie văzut și ca limbaj relațional."*[9] Dincolo de acest

[5] Vezi și Radu Baltasiu, Ovidiana Bulumac, Gabriel Săpunaru, *„Slăbirea comunității românești din Harghita-Covasna"*, Editura Etnologică, București, 2013, p.111.
[6] *Ibidem*, p.38.
[7] Agneta Fischer, *Why we hate*,(2018), Sage Journals, disponibil online la adresa: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1754073917751229
[8] Tina Kempin Reuter, *„Ethnic Conflcit"*, Disponibil la adresa: https://www.britannica.com/topic/ethnic-conflict
[9] Erwing Goffman, *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, ebook, Touchstone, [Simon & Schuster], 1986, p.109

lucru, este important de menționat faptul că procesul de etichetare se asociază adesea la o separare a vieții sociale în două categorii, în *„fundal și scenă”*[10].

Cunoscând acest ultim aspect, ne propunem să urmărim în teren următoarele ipoteze:

1) Elitele în funcție, care se revendică etnic din majoritatea locală vor avea comportament dominant, stigmatizant, în raport cu minoritatea locală. În raport cu logica dezvoltării comunitare pe ansamblu acest lucru este irațional și ne așteptăm să identificăm comportamente economice, administrative de acest tip.

2) Elitele locale dominante încurajează discriminarea și stigmatizarea la nivelul locuitorilor, promovând un discurs special, o „acoperire” ideologică.

3) Toate acestea, în raport cu logica legii gustiene a paralelismului, ne așteptăm să conducă la:

a) dezechilibrul întregii localități.

b) restabilirea echilibrului local *în afara comunității locale*, prin ancorarea administrativă și economică a zonei față de alt centru de putere

BIBLIOGRAPHY

1. Baltasiu Radu, Ovidiana Bulumac, Simona Motoroiu, Gabriel Săpunaru, *Metodologia neointerpretativă. Planurile analizei în teren. Raport de cercetare pe comunitatea lipovenilor din Dobrogea*, coordonator, ca autori, “Romanian Journal of Sociology”, 1-2/2009

2. Baltasiu Radu, Bulumac Ovidiana, Săpunaru Gabriel, *„Slăbirea comunității românești din Harghita-Covasna”, Editura Etnologică, București*, 2013

3. Baltasiu Radu, Vlad Cubreacov, Emil Țîrcomnicu, Ovidiana Bulumac și alții, *Crihana Veche*, album monografic, Editura Institutului Cultural Român, 2017

4. Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London, New York, 2006

5. Bogardus Emory S., *A social Distance Scale* în „Sociology and Social Research”, 1933

6. Bulumac Ovidiana, *Infrastructură și societate*, Ed. Etnologică, 2018.

7. Goffman Erving, *Stigma: notes on the management of spoiled identity*, ebook, Touchstone, [Simon & Schuster], 1986

8. Gusti Dimitrie, în ***, *Şcoala monografică. Volumul I. Dimitrie Gusti – Ştiinţa realităţii sociale*, Paideia, 1999

9. Iorga, Nicolae, *Hotare şi spaţii naţionale. Afirmarea vitalităţii româneşti*, Editura Porto Franco, Galaţi, 1996

[10] „Separarea vieții sociale până la contradicție în „scene” și acestea, la rândul lor, față de „fundalul” aferent. Civilizația stigmei începe cu generalizarea fragmentării vieții sociale: între scenă și fundal, ... public și privat.” – Ibidem, p.177.

THE UNAVOIDABLE INFLUENCE OF OUR MOTHER TONGUE WHEN TEACHING BODY IDIOMS AT THE ENGLISH CLASS

Puskás-Bajkó Albina
PhD, Teacher, "Bolyai Farkas" High School, Târgu Mureș

Abstract: Idioms are one of the most difficult parts of the vocabulary of any language because they have unpredictable meanings or collocations and grammar. One of the main difficulties for learners is deciding in which situation it is correct to use an idiom, i.e. the level of style (neutral, informal, slang, taboo, etc. idioms). Learners of English may also have difficulty deciding whether an idiom is natural or appropriate in a certain situation. It is extremely unwise to translate idioms into or from one's native language. One may be lucky that the two languages have the same form and vocabulary, but in most cases the result will be utterly bewildering to the English native speaker – and possibly highly amusing. Researchers interested in idioms have tried to classify them according to different criteria. The main feature that differentiates between the different kinds of idioms is the degree of idiomacity that an idiom carries. Idioms are categorized in a continuum from transparent to opaque called the spectrum of idiomacity.

Keywords: translation, idioms, obstacles, mother tongue

Translation can be a beneficial activity, if used in an appropriate way, in language teaching and learning. According to A.Duff, in "*Translation.*", "translation develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity and flexibility. It trains the learner to search (flexibility) for the most appropriate words (accuracy) to convey what is meant (clarity)."[1]

According to P.Newmark in " *About translation",* "translation is a useful tool to be used in the elementary, intermediate and advanced stages of language learning. In the elementary stage, translation is useful as a brief time saver," and "translation from L1 to L2 may be useful as a form of control and consolidation of basic grammar and vocabulary"[2]. On the primary level, using translation can make learning full of meaning because the learner has the realistic expectation and achievement of becoming an active participant in the process. "For beginners, of course, it is useful because it expounds grammar and teaches vocabularies" (S. Shiyab, M. Abdullateef, in "*Translation and for eign language teaching"*[3]. On the intermediate level, "translation from L2 to L1 of words and clauses may be useful in dealing with errors" and it is "useful for the expansion of vocabulary".[4] On the advanced level, "translation from L1 to L2 and L2 to L1 is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers."[5]

[1] Duff A, Translation. Oxford : Oxford University Press, 1994
[2] Newmark P (1991). About translation, (Multilingual Matters, series No. 74), Multilingual Matters Series, 65, 1991
[3] Shiyab S, Abdullateef M, Translation and foreign language teaching. J. King Saud University ,6., 2011
[4] Newmark P (1991). About translation, (Multilingual Matters, series No. 74), Multilingual Matters Series, 61, 1991
[5] idem

Also, "Translation assists advanced learners' reading comprehension and vocabulary building."[6] Teachers may use L1 in classroom in managing, supervising and controlling classroom activities or to introduce principles of morphology and syntax. When using translation, "Grammar becomes less frightening and more accessible if students are allowed to use their mother tongue and thus notice the similarities and differences between their mother tongue and the target language."[7] In the same time, translation can be used to render some meaning to new chunks of vocabulary. "There are numerous ways of conveying the meaning of an unknown word. These include a definition in L2, a demonstration, a picture or a diagram, a real object, L2 context clues, or an L1 translation. In terms of the accuracy of conveying the meaning, none of these ways is intrinsically better than any of the others." [8]

What is more, rendering the meaning of words in L1 increases the degrees of understanding. "Research shows that L1 glosses provided by teachers or looked up in a good bilingual dictionary are beneficial for text comprehension and word learning."[9] Besides, "the L2 meanings do not exist separately from the L1 meanings in the learner's mind, regardless of whether they a re part of the same vocabulary store or parts of different stores mediated by a single conceptual system."[10] . Cook states that if the L1 is constantly present in the learners' individual and collective consciousness, its role in the classroom could have beneficial effects on learning and teaching as "a way of conveying L2 meaning," "a short-cut for explaining tasks, tests, etc.," "a way of explaining grammar," and "practicing L2 uses such as code-switching" [11] Also, "teachers use L1 to establish a positive relationship with students"[12]. Furthermore, translation can be used as a post-reading procedure to evaluate students' grasp of the full meaning of the text. P. Liao in " *EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning*", in his study about the use of translation in English learning, drew the conclusion that "students most frequently use translation to learn English vocabulary words, idioms, phrases, grammar, to read, write, speak English, to check their reading and listening comprehension."[13] According to Atkinson , "the mother tongue may be useful in the procedural stages of a class, for example: setting up pair and group work, sorting out an activity which is clearly not working, checking comprehension and using L1 for translation as a teaching technique."[14] E. Larrea in *Should we (or should not we) use L1 in the communicative English classroom*?, enumerates the situations now to be enumerated where teachers may use L1, when:

"1) Starting beginner classes to make students feel more comfortable when facing the enormous task of learning a foreign language.

2) L1 is used for the purpose of contrastive analysis, i.e. to introduce the major grammatical differences between L1 and L2.

3) The teacher's knowledge of students' L1 can also help him understand the learner's mistakes caused by interference.

4) L1 is used to explain complex instructions to basic levels.

---

[6] Machida S, Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological perspective. Journal of Language Teaching and Research , 2 (4),743, 2001

[7] Dilkova T Learning strategies in foreign language teaching: Using translation in English language teaching. J. University of ChemTechnol. Metallurgy, 451, 2010

[8] Nation P The role of the first language in foreign language learning. Available at: (http://www.victoria.ac.nz /lals/staff/paul-nation-pubstopic.aspx), 2001, 01.02.2015

[9] Nation P (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary, The Language Teacher ,4, 2005

[10] Cook V (2001). Using the first language in the classroom. The Can. Modern Language Rev., 405, 2005

[11] Idem, 59

[12] Rolin-Ianziti J, Varshney R Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. The Academic Modern Language Rev. 62, 252, 2008

[13] Liao P (2006). EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. RELC Journal, Available at: http://rel.sagepub.com/content/37/2/191. 05.02. 2015.

[14] Atkinson D, The mother tongue in the classroom: A neglected resource? ELT J. , 24, 1987

5) L1 is used to get feedback from the students about the course, the teacher's approach, evaluation of teaching styles, etc."[15]

Auerbuch makes us pay attention to the following uses of L1: "giving instructions, checking for comprehension, language analysis, discussing cross-cultural issues, classroom management, presenting grammar rules, explaining errors."[16] According to Cook, "mother tongue can be used positively by the teacher in the L2 classroom in many ways: to render the meaning, to manage the class, learners might as well use L1 to clarify assignments to one another"[17].

Schweers mentioned the following suggested uses for L1 in the EFL classroom:

"1) Eliciting Language. "How do you say `X' in English?"

2) Checking comprehension. "How do you say I've been waiting for ten minutes in Spanish?" (Also used for comprehension of a reading or listening text.)

3) Giving complex instructions to basic levels

4) Co-operating in groups. Learners compare and correct answers to exercises or tasks in the L1. Students at times can explain new points better than the teacher.

5) Explaining classroom methodology at basic levels

6) Using translation to highlight a recently taught language item

7) Checking for sense. If students write or say something in the L2 that does not make sense, have them try to translate it into the L1 to realize the ir error."[18]

Translation processes can be useful in assessing how well learners master forms and meanings. In addition, free online machine translation (MT) could be used as a helpful language learning tool. The processed information can be seen as a source of mistakes to be remove by students. This type of exercise "reinforces learners' appreciation of both L1 and L2 grammar and style"[19] Although MT is instant and widely available, students should not use it "without having a good command of the L2 and some previous knowledge about the kind of errors MT produces"[20].

2.13 Useful principles for teachers to make the best use of translation in language learning and teaching

Cook (2001) argues that if L1 is used in a principled and systematic way, then it can promote and increase the use of L2. This is why principles have to be established that promote effective bilingual methods. The following guidelines are suggested for teachers who plan to use translation in the classroom:

"1. Teachers should become familiar with the field of error analysis in order to indentify errors which result from negative transfer from L1 and try to avoid them.

2. Teachers must take measures so as not to correct mistakes too often; as focusing on mistakes might prove stressful and frustrating when it comes to learners' motivation.

3. Translation should be used with the utmost prudence .

4. Teachers should refrain from using translation too often in language teaching."[21]

Generally speaking, a lesson is divided into four main phases:

---

[15] Larrea E (2002). Should we (or should not we) use L1 in the communicative English classroom? A J. English Language Teaching in Cuba. Available at: (www.scribd.com/doc/6578587/Using-L 1-in-the-EFL-Classroom), 02.02.2015

[16] In Tang J , Using L1 in the English classroom, English Language Teaching Forum , 36, 2002

[17] Cook V, Using the first language in the classroom. The Can. Modern Language Rev. , 420, 2001

[18] Schweers CW , Using L1 in the L2 classroom, English Language Teaching Forum , 37 (2), 7, 1999

[19] Nino, A., Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. European Association for Computer Assisted Language Learning , 242, 2009

[20] Idem, 247

[21] Cook V, Using the first language in the classroom. The Can. Modern Language Rev. , 57 (3), 402-423, 2001

1) the objectives, 2) presentation, 3) practice, 4)evaluation.

Translation can be used in all these phases, but translation should not be used to excess. When the message is clear for students, then all other activities should be done using the target language. According to Nation, "The L1 needs to be seen as a useful tool that like other tools should be used where needed but should not be over-used" [22].

The extent to which we use L1 should be as reduced as possible. Tang recommends using L1 not more than 10% of the teaching time[23]. He also states that "the amount of the mother tongue used should not exceed 10% of the class time " [24] In addition, Harmer, states that "It therefore makes sense for us to speak English as much as possible in the class, especially since if we do not. Students will not see the need to speak too much English either. However, there are times, especially at lower levels, where the use of L1 may help both teacher and students such as in an explanation or discussion of methodology, or giving of announcements which would be impossibly difficult in English."[25] (Harmer, 2001, 132). In the same time, the extent to which we use L2 should be much larger. In case we want our students to accomplish language learning at a more dynamic pace, we have to increase the use of L2 in the classroom. Robertson states: "You may find it necessary to give instructions or explain certain items of grammar in the mother tongue. However, think carefully about how and when you use it and take every opportunity to expose your students To English. Make clear to students when you expect them to use English and encourage and praise them at all times when they make serious effort to practice their English in class." [26] Furthermore, instructors of English should seek to build a communicative foundation for the use of translation in language teaching should be sought and integrated in course-work, always keeping in mind the limitations that translation exercises impose on us and our students, translation in the "real world" being a communicative practice[27] By this we mean the use of translation as a teaching method, too and the use of translation courses at college level to enhance language skills. [28] In agreement with this concept, Tudor drew the following guidelines to be consciously followed if one wants to really render the translation method as an effective teaching methodology:

"Guideline 1. Use authentic material: For translation to be communicative, it needs to be based on material which has a genuine communicative purpose.

Guideline 2. Don't translate in a communicative vacuum: The teacher needs to make learners aware of the communicative situation in which they occurred.

Guideline 3. Translate for an audience: Learners should be given a concrete reason for translating texts. Creating a purpose for the translation of materials may call for some ingenuity on the teacher's behalf, but the more realistic the situations of practice are, the greater is likely to be the learners' participation.

Guideline 4. Use a variety of materials: The translation material should be drawn from as wide range of sources. The exclusive use of any one type of material will have a limiting effect on the range of L2 expressive resources to which learners are exposed.

Guideline 5. Deal with linguistic difficulties on an ad hoc basis: The translation class can serve as a focus for remedial grammar work, but this can best be arranged by the use of

[22] Nation P, Ten best ideas for teaching vocabulary, The Language Teacher , 29 (7):3, 2005
[23] Tang J , Using L1 in the English classroom, English Language Teaching Forum , 36, 2002
[24] Idem, 40
[25] Harmer J, The practice of English language teaching (3rd edition). Longman. Irvin L (1942). Courses in foreign literature in translation. The Modern Language Journal , 533, 2001
[26] Robertson C, Acklam R (2000). Action plan for teachers – a guide to teaching English, BBC World Service. Available at: (http://www.scribd.com/doc/3272225/Action-plan-for-teaching-eng), 01.02, 2015
[27] Tudor I, Guidelines for the communicative us e of translation. System ,367,1987
[28] Mekheimer M, Assessing aptitude and attitude development upon teaching translation skills using LMS and an online dictionary, CALICO J. , 22(2): accepted for publication 7 September 2012

authentic materials in which the various points deserving attention occur naturally as means of furthering the communicative purpose of the texts used."[29]

BIBLIOGRAPHY

1. Atkinson D , The mother tongue in the classroom: A neglected resource? ELT JOURNAL, 24, 1987.
2. Cook V (2001). Using the first language in the classroom. The Can. Modern Language Rev., 405, 2005.
3. Dilkova T., Learning strategies in foreign language teaching: Using translation in English language teaching. J. University of ChemTechnol. Metallurgy, 451, 2010
4. Duff A, Translation. Oxford : Oxford University Press, 1994.
5. Harmer J, The practice of English language teaching (3rd edition) . Longman. Irvin L (1942). Courses in foreign literature in translation. The Modern Language Journal , 533, 2001.
6. Larrea E, Should we (or should not we) use L1 in the communicative English classroom? A J. English Language Teaching in Cuba . Available at: (www.scribd.com/doc/6578587/Using-L 1-in-the-EFL-Classroom), 2002, accessed on 10.03.2020.
7. Liao P, EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning, 2006, https://www.researchgate.net/publication/228614148_EFL_Learners'_Beliefs_about_and_Strategy_Use_of_Translation_in_English_Learning, accessed on 23.10.2020.
8. Machida S , Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological perspective. Journal of Language Teaching and Research , 2 (4),743, 2001.
9. Mekheimer M, Assessing aptitude and attitude development upon teaching translation skills using LMS and an online dictionary, CALICO J. , 22(2): accepted for publication 7 September 2012.
10. Nation P The role of the first language in foreign language learning. Available at: (http://www.victoria.ac.nz /lals/staff/paul-nation-pubstopic.aspx), 2001, accessed on 11.02.2020.
11. Nation P (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary, The Language Teacher ,4, 2005, (http://www.victoria.ac.nz /lals/staff/paul-nation-pubstopic.aspx), 2001, accessed on 11.02.2020.
12. Newmark P., About translation, (Multilingual Matters, series No. 74), Multilingual Matters Series, 65, 1991.
13. Nino, A., Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of it's advantages and disadvantages. European Association for Computer Assisted Language Learning , 242, 2009.
14. RELC Journal , Available at: http://rel.sagepub.com/content/37/2/191., Rolin-Ianziti J, Varshney R Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. The Academic Modern Language Rev. 62, 252, 2008.
15. Robertson C, Acklam R (2000). Action plan for teachers – a guide to teaching English, BBC World Service. Available at: (http://www.scribd.com/doc/3272225/Action-plan-for-teaching-eng), accessed on 11.03.2020.
16. Schweers CW , Using L1 in the L2 classroom, English Language Teaching Forum , 37 (2), 7, 1999.

[29] Tudor I , Guidelines for the communicative us e of translation. System , 370, 1987

17. Tang J , Using L1 in the English classroom, English Language Teaching Forum , 36, 2002.

18. Tudor I, Guidelines for the communicative us e of translation. System ,367,1987, available at https://www.researchgate.net/publication/283326850_English_Language_Education_in_a_Global_World_Practices_issues_and_Challenges_Contribution_50, accessed on 12.03.2020.