

EDUCATION AND PERSONALITY IN A MODERN WORLD

Teodor Pătrăuță, Prof., Ph.D., “Vasile Goldis” University of the West, Arad

“We do not educate through what we know, we do not educate through what we understand but we educate through what we are” (Nicolae Iorga).

Abstract: The modernization of education targets all its constituent parts. However, this does not mean that education amounts to a sum of changes and transformations which occur within its multiple constituent parts. By saying that modernization extends over the entire education, means to acknowledge that any change which occurs at the level of one component will have important repercussions over the other components because of the systemic character typical for the school, the institution which contributes the most to the formal education of learners.

Societies turn to education in order to help an individual to fully develop his personality. Thus, the modernization of education must take into consideration the personality type required by world we live in but also by the times to come.

The protagonist of the communication act is not the word but the individual taken as a whole, body, heart and mind included. Any of these dimensions which are in fact the individual's dimensions and in which the individual has been decomposed, represents a certain behaviour, which before being decoded by the partner is deciphered by the inner self. In conclusion, we have to be clear within and with ourselves in order to communicate in a profitable manner with the others.

Education feeds and potentiates the individual's unlimited availability for communication, desire to know more and better, confidence in own strengths in order to learn and search for answers, and for creating an existential path which is always new and has a new beginning at its horizon. Education done in schools is nothing else but an initiation, a debut, a help for self-help, having a major role in the formation and development of human personality.

Keywords: education, personality, contemporaneousness, existential path, modernity of education

Definirea educației azi se face în mai multe feluri: „transformare a conștiinței psihologice a individului” (J. Piaget); „a finaliza și promova schimbări în organizarea comportamentală a omului” (P. A. Osterrieth); „a schimba sensul experienței umane” (A. Quillet); „modificarea valorii pozitive în comportarea rațională umană” (I. Cerghit); „proces de asimilare și practicare a informațiilor, valorilor și acțiunilor specifice omului” (N. Vîntanu) etc. În fapt, educația este construcția și reconstrucția continuă a unui model interior de cunoaștere, apreciere și acțiune în raport cu lumea în care trăim. Ea este totodată un proces de umanizare prin care indivizii dobândesc noi calități umane cu ajutorul cărora pot stabili un echilibru relativ stabil cu mediul social, cultural, profesional, natural etc.

Cauzele educației derivă din marile dezechilibre ce s-au produs în a doua jumătate a secolului al XX-lea, mai ales între om și lume. Introducând schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit să se schimbe și el. Astfel între ceea ce gândește, apreciază și face practic și rezultatele acestora se instituie grave dereglări, grave conflicte. Depășirea nu se poate face decât modificându-se propria cunoaștere, sistemul judecăților de apreciere și capacitățile de acțiune.

Dificultatea conceptului educației derivă atât din ruptura epistemologică produsă în zilele noastre, cât și din relativ slaba cunoaștere a adultului și am spune chiar a copilului și tânărului. Adesea, întemeierea educației s-a făcut doar pe bazele fiziologiei, anatomiei și

psihologiei și nu pe cele ale antropologiei. Teoria educației se pare că nu a încorporat în sine încă ideea că în fiecare individ există o istorie a speciei.

Din punctul nostru de vedere, educația este forma de adaptare esențială a omului la lume și a lumii la om. Adaptarea se face însă într-un model interior tridimensional de cunoaștere, de apreciere, de acțiune. Întreaga noastră activitate de la naștere până la 18-20 de ani constă în construcția unui astfel de model interior al lumii, cu ajutorul căruia gândim, acționăm, apreciem. Cum acest model al personalității umane este al unui timp dat, schimbarea cunoașterii, a valorilor și modurilor de acțiune din jur ne obligă la revizuirea lui aproximativ din 15 în 15 ani. Educația credem că ar consta tocmai în acele schimbări majore din modelul interior al lumii noastre, sub presiunea evoluției evenimentelor din afara și din lăuntru nostru.

Prin structură, obiective și conținut, educația trebuie să răspundă neconținut unor exigențe ale evoluției realității naționale și internaționale. Semnificațiile și eficiența actului educativ sunt date de disponibilitățile educației de adaptare și autoreglare față de sfidările tot mai numeroase ale spațiului social. Problematika lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate și caracter prioritar demonstrează tot mai pregnant că soluțiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri și angajări secvențiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune holistică în studierea și decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre națiuni etc). Analiza problematicei contemporane și identificarea marilor teme de meditație au condus la constituirea - în plan educațional - a unor răspunsuri specifice, prin potențarea „noilor educații” sau a unor noi tipuri de conținuturi: educația pentru pace, educația ecologică, educația pentru participare și democrație, educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația privind drepturile fundamentale ale omului, educația pentru o nouă ordine internațională, educația interculturală etc. Este de așteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariția unor „educații”, în măsura în care realitatea îngăduie așa ceva, fie - mai degrabă - prin impunerea unor noi cerințe și conținuturi educative). Ca modalități practice de introducere a „noilor educații”, sunt menționate trei posibilități:

- a) prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (dificultatea constă, însă, în supraîncărcarea programelor de învățământ);
- b) prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale (modulele având un caracter interdisciplinar;
- c) prin tehnica „*approche infusionnelle*” (prin infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice”).

Cât privește aspectul procesual al demersului educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări și chiar a unor schimbări de paradigme educaționale. J. W. Botkin și colaboratorii săi (1981, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între învățarea de menținere și învățarea inovatoare, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul și viitorul educației. Societățile tradiționale - arată autorii invocați - au adoptat un tip de învățare de menținere, care pune accentul pe achiziția de metode și reguli

fixe, pentru a putea face față unor situații cunoscute și recurente. Acest tip de învățare este menit să asigure funcționarea unui sistem existent, a unui mod de viață cunoscut și stimulează abilitatea noastră pentru a rezolva probleme date și a perpetua o anumită experiență culturală. În condițiile în care apar șocuri existențiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învățare, așa-numita învățare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii și societățile să acționeze în situații noi și presupune calitățile autonomiei (a nu mai avea nevoie de alții) și integrării (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informațiile recent intrate în circulație). În timp ce învățarea de menținere tinde să ia drept inatacabile valorile impuse ca atare și să treacă cu vederea toate celelalte valori, învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile și obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învățarea de menținere este esențială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situații bine determinate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate și recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvențe de gândire prefabricate, ce operează în contexte determinate. Dar învățarea de menținere nu face față situațiilor limită. Învățarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea clișeelelor. Ea predispune la ruperea structurilor închise. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare. Este adevărat că marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradițiilor, ci prin contestarea traseului bătătorit. Istoria progresa prin partea proastă a lucrurilor - spunea Hegel întotdeauna oamenii incomozi fac revoluțiile. Vom înțelege de aici că ambele tipuri de învățare sunt benefice, cu condiția conducerii variabile a celor care învață către acel traiect al învățării care este în concordanță cu sarcinile, conținuturile și finalitățile educației. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educația inovatoare este mai productivă, dacă o comparăm cu cea de menținere.

O posibilă evoluție a educației, în perspectivă, va avea loc prin centrarea ei și pe baza exploatarea capacității de cunoaștere holistică (rațiune, sentiment, voință) a creierului uman. Se știe că educația tradițională se opune, mai mult sau mai puțin, tendinței holistic-integrative a creierului. Suntem, poate, prea obsedați, uneori, de exactitatea logică, ori creierul lucrează și cu probabilități sau cu aproximații vagi. Se pare că educația contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă, cea a secvențialității logice, este capabilă să structureze cunoștințe noi, dar ea nu ne poate furniza informații noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutățile - în general - au depins întotdeauna de intuițiile emisferei drepte, de capacitatea creierului, care funcționează holistic. Așa-numita educație transpersonală, susținută pe/de calitățile „informante” ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul în a deveni autonom, de a problematiza, de a se abate de la autoritatea „programei analitice”, de a pune întrebări prohibite, de a sonda profunzimi, de a căuta sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educației, Bruno Wurtz evidențiază, pe două coloane, următoarele principii diferențiatore:

Principiile vechii paradigme

1. Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații „corecte” în mod definitiv.
2. A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.

3. Structura ierarhică și autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparțialitatea e dezavuată.
4. Structura relativ rigidă, programa analitică obligatorie.
5. Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activități. Separarea vârstelor.
6. Prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei.
7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică e considerată ca neavenită.
8. Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobată.
9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.
10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute - practica ce duce la stigmatizare și la fenomenul „autoîmplinirii profeției”. Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.
11. Preocupare față de norme.
12. Încredere acordată prioritar cunoștințelor livrești, teoretice, abstracte.
13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.
14. Condiționare birocratică. Rezistența față de propunerile colectivității.
15. Educația e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini și în vederea interpretării unui anumit rol. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.
16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotarea audio-vizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnica de prelucrare a textelor, robot etc). Dezumanizarea învățământului.
17. Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.

Principiile noii paradigme

- Accentul cade pe învățarea învățării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modul accesului la informații, cunoștințele nefiind niciodată definitive.
- A învăța este o evoluție, o cale fără sosire. A învăța este un proces.
- Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranța față de imparțiali și față de cei ce gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
- Structura relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.
- Flexibilitatea și integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile învățării în materie pot fi diferite.
- Prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanțele.
- Experiența lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
- Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.

- Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, nelmiare și intuitive. Se urmărește insistent confluența și contopirea ambelor procese.
- Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv subordonat. În nici un caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
- Preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare și pentru depășirea limitelor.
- Completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență, învățarea are loc atât în sala de clasă, cât și în afara ei. Se fac diferite incursiuni cercetate, nu lipsesc nici ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și întâlnirea cu experții.
- Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a claustrării cu interacțiunea, a activităților liniștite cu cele exuberante.
- Propunerile colectivității găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obștesc.
- Educația e privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți. Ea are o legătură doar tangențială cu școala. Se învață mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. Reciclarea anticipează progresul.
- Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relațiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
- Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.

Soluția rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educației instituționalizate. Astăzi, obiectivele educației și procesele educative sunt atât de complexe încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituții, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă”, prin „redistribuirea” învățământului către mai mulți factori, ar putea crea acțiuni ale căror rezultate să fie mulțumitoare, încât, o restructurare a atribuțiilor diferitelor compartimente ale socialului, cu privire la cerințele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică, și presupune, cum sugerează unii analiști, o regândire și o corelare mai adâncă a politicilor școlare, culturale, economice și sociale la nivelul ansamblului societății. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult valoarea „instrumentală” a educației, ci și instrumentele culturale se cer a fi reconvertite în surse educative explicite, care să modeleze și să formeze personalitatea. Contextul cultural - și, prin extensie, cel social - trebuie astfel dimensionat încât el însuși să inducă influențe educative directe, vizibile.

Însuși contextul social și cel global comportă numeroase modificări, structurale și funcționale. În condițiile libertății de expresie, ale democratizării vieții sociale, ale liberei circulații, ale dispariției unor linii nete de demarcație (interstatale, interetnice, interconfesionale etc), educației îi revin sarcini inedite și dificile.

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ținând cont de diversitatea culturilor și a interacțiunilor culturale care există între populațiile din interiorul unei țări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune nașterea unei noi mentalități, la scara planetară, mai atentă la aspectele calitative și umane ale dezvoltării și la formarea unui curent de opinie conform căruia progresul trece prin educație și cultură.

Personalitatea umană ar putea fi privită dintr-o nouă perspectivă, diferită de dimensiunile constitutive în care a fost descompusă prin comoditate. Perspectiva pe care o evocăm ar trebui să țină cont de trup, minte, inimă și suflet, diversitate în unitate, de aici și necesitatea de a arăta că toate acestea compun și recompun personalitatea.

Trupul, fie masculin, fie feminin, vorbește limba lui, are gramatica lui. Antonio Raspanti observa despre bucurie: când persoana este bucuroasă, trupul se transformă: ochii, expresia lor, mimica se schimbă; crește fluxul de sânge către creier și sunt activați neuronii specifici. Nu este întâmplător că pentru a vorbi de bucurie de cele mai multe ori se utilizează aforisme legate de corp: amuri de răs, a exploda de bucurie, a respira fericirea prin toți porii, a râde cu lacrimi, a râde din inimă...Corpul este vehicolul bucuriei și casa acesteia.

Dar același lucru se poate spune despre alte sentimente: tristețe, frică, plictiseală, mânie, dezgust, gelozie, indiferență, invidie, antipatie...Va fi deci oportun să știm să recunoaștem *vocea* propriului trup în diferite situații: strângerea în stomac, un jiu în inimă, un tremur al picioarelor, un nod în gât... O dată recunoscut mesajul interior al fiecărui trup, rămâne să fie comunicat, fără a-l cântări „mi-ai dat o durere de cap” , nu este o comunicare, ci o judecată. Dar în mod real, nu există elemente obiective care să permită un asemenea diagnostic: cine știe ce alți factori puteau provoca *această* durere de cap? Mult mai corect ar fi după regurile comunicării să spunem: „mă doare capul”. Oricine este responsabil de ceea ce face și cum decide să o facă. A-i învinovăți pe alții sau destinul pentru propria reacție emotivă este cel mult o interpretare , nu totdeauna de susținut și nu extensibilă la orice situație.

Corpul este dotat cu niște canale receptoare care leagă exteriorul de interior: simțurile. Prin acestea, senzațiile (care sunt doar acțiunile simțurilor) ajung la eu-1 interior. Odată ajunse la interior sunt triate (oare trierea este operată de spirit sau de eu-1 interior?) în diverse direcții sau trimise la diverse destinații: către minte fiindcă gândește, elaborează concepte; către inimă fiindcă palpită, simte se emoționează, se pasionează; către suflet fiindcă vibrează, dorește, hotărăște, se lasă pătruns de mister. Deci spiritul interior reflectă în oglinda minții gândurile, în oglinda inimii sentimentele și emoțiile, iar în cea a sufletului dorințele arzătoare legate de sensul vieții.

A dialoga înseamnă înainte de orice, a distinge gândirea de emoție, ideea de vibrație emotivă, dorința religioasă de sentiment. Deși ne servim de cap pentru a înțelege inima și sufletul, nu înseamnă că inima și sufletul trebuie subevaluate, nici că trebuie presupus de la sine că mecanismul lor de funcționare este „rațional”. Este suficient să ne gândim la cât există încă pentru a fi descoperit în aceste medii misterioase și fascinante ale vieții interioare. Acestea sunt de ajuns pentru a sugera o atitudine de respect și umilință în abordarea lumii raționale, emotive sau religioase a partenerului. Respect și umilință plecând de la sine însuși.

Mintea este locul elaborării gândurilor, interpretărilor, subpozițiilor, intuițiilor, raționamentelor (inteligența), ca și al alegerilor umane, al deciziilor, al opțiunilor (voința). A dialoga știind acest lucru înseamnă a recunoaște marea varietate a modurilor de a gândi, a ritmurilor inteligenței, a raționalității. A recunoaște înseamnă a primi această diversitate ca pe o bogăție.

Inima este locul de elaborare a sentimentelor, a emoțiilor. Inima (sau după cum spune psihologia „pântecul”, iar după vechea știință biblică „viscerele”) este capabilă de tot: de a-i fi

frică de un telefon, sau de a-l dori (deși sunetul este același), de a fi iritat pentru un lucru de nimic sau de a se bucura de acesta, de a simți tristețe pentru o viață ce se termină sau seninătate pentru a o ști ajunsă la un final liniștit. A recunoaște imprevizibilitatea acestor sentimente și intensitatea lor mutuală este premisa indispensabilă entru comunicarea reciprocă.

Sufletul este locul secret al elaborării sensului vieții. Vârful acestei elaborări este acceptarea misterului vieții ca având sens, deși nu se înțeleg rațional toate fațetele. Tocmai în acest spațiu multe dialoguri se prăbușesc, întrucât protagonistă a dialogului este persoana în integralitatea sa de trup, minte, inimă și suflet. Dar, în afara acestei „structuri de bază” există factori de diversitate ce intră în joc, în dialog: sexualitatea, educația familială mai mult sau mai puțin asimilată sau refuzată, mediul social și caracterul personal înțeles ca alegere liberă a relației lor. Este ușor de a recunoaște diversitatea evidentă a tuturor acestor factori, dar este ușor de a constata, în realitatea vieții, cum aceștia se pot transforma. Atât în subiect de confruntare cât și în motive de „întâlnire”.

A se naște bărbat sau femeie și a se simți astfel nu este același lucru. A se naște într-o familie sau alta nu este același lucru: se acceptă acum „deranjamentele de personalitate” sau influxurile negative ocazionate de abordări educative discutabile. A se naște și a se dezvolta într-un mediu cultural sau în altul, nu este de neglijat pentru libertatea de a-și conduce propria viață cu o alegere liberă a voinței. Este vorba despre caracter. Atâția cercetători s-au înfruntat pe această temă și au ajuns la o concluzie: chiar dacă și caracterul rămâne structurar același, sunt totuși posibile modificări „funcționale” plecând de la recunoașterea caracteristicii structurale de bază. Se vorbește despre caracter coleric, nervos, sanguin, sentimental, amorf, pasional, flegmatic, apatic, dar trebuie spus că nu în orice situație prevalează caracteristica dominantă. De aici necesitatea unei autoobservații finalizată de o gestionare corectă a personalității fiecăruia.

Concluzii

În general, profesorul însuși, cel care formează și dezvoltă personalități umane, trebuie mai întâi sensibilizat și pregătit pentru a imprima nevoia de a se educa continuu. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto)educație pentru elevii săi, într-un anumit sens profesorul devine un ”coleg de învățare”, alături de copii pe care (și cu care) îi educă.

Trebuie demitizate prejudecăți mai vechi privind atotcunoașterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor ”coborî” de pe soclurile pe care s-au așezat, cu sau fără voia lor, cu precauție și sinceritate, căutând împreună cu elevii, soluții, rezolvări, adevăruri ca pentru prima dată sau chiar pentru prima dată. Trebuie să avem inițiativa de a ne etala adevărata față (căci sinceritatea și inocența pot cuceri) și curajul de a ne coborî singuri din poziția în care am fost fixați. Se știe – de pildă – că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomandă învățătorilor să facă din fiecare curs o creație, o reîncepere a cunoașterii alături de elevi, căci ”cu cât

suntem mai uniți sufletește cu elevii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi”.

Educația alimentează și potențează acea disponibilitate nețărnută a individului de a cunoaște mai mult și mai bine, de a se încrede în forțele proprii pentru a învăța și a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existențial mereu nou, care are la orizont un nou început. Căci educația (prin școală) nu e decât o inițiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor, o etapă în devenirea personalității umane.

BIBLIOGRAFIE:

- Anderson Benedict, *Comunități imaginate. Reflecții asupra originii și răspândirii naționalismului*, Ed. Integral, București, 2000
- Bontaș Ioan- *Pedagogie*, Ed All 1994
- Marcel Gabriel, *L'uomo contra l'umano*, Roma, 1963
- Martelet, *L'existence humaine et l'amour*, Editura Desclee, Paris, 1969
- Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, 2003
- Parekh Bhikhu, *Religion and Public Life*, in Tanq Modood (ed). *Church, State and Religious Minorities*, Policy Studies Institute, 1997
- Peck M.S., *Voglia di bene*. Editura Frassinellh, Milano, 1985
- Raspanti A., *Noi due per la vita*, Editura Paolme, Alba. 1972
- Toulet J., *Faut-il tuer par amour ? L'euthanasie en question*. Editura Pygmalion, Pans, 1976
- Vintami Nicolae. „EDUCAȚIA ADULTELOR”, ED. PR. A București 1998
- Watson C. W., *Multiculturalism* Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2000
- Ed. Margit Feischmidt, *Multiculturalismul. O noua perspectivă științifică și politică despre cultură și identitate*, în *Altera*, nr. 12/1999